



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAREN COSTA VASCONCELOS JUSTO

**A ARTE CONTEMPORÂNEA EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL:
A BIOGRAFIA EDUCATIVA DE UMA PROFESSORA**

FORTALEZA

2023

KAREN COSTA VASCONCELOS JUSTO

A ARTE CONTEMPORÂNEA EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: A
BIOGRAFIA EDUCATIVA DE UMA PROFESSORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- J97a Justo, Karen.
 A Arte Contemporânea em diálogo com a Educação Infantil: a Biografia Educativa de uma professora /
 Karen Justo. – 2023.
 235 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
 Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
 Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.
 Coorientação: Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.
1. arte contemporânea na educação infantil. 2. pesquisa (auto)biográfica. 3. biografia educativa. 4.
 docência. 5. infâncias. I. Título.

CDD 370

KAREN COSTA VASCONCELOS JUSTO

A ARTE CONTEMPORÂNEA EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: A
BIOGRAFIA EDUCATIVA DE UMA PROFESSORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 24/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

“Tem mais presença em mim o que me falta”¹

In memoriam:

À minha mãezinha amada: Lúcia;
Aos meus quatro avós maravilhosos: Oswaldo,
Maria Esther, Hilário e Marta;
Aos meus tios queridos: Dadá, Magda, César
Hilário, Aluísio, Sérgio, Luís, Maria de
Lourdes.

Eu nunca imaginei que um dia escreveria esses
nomes (esses tantos nomes) em uma página *in
memoriam*, e como doeu!

¹ Trecho da obra *O livro sobre nada*, de Manoel de Barros (2016, p. 9).

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar expressando minha sincera gratidão a todas as pessoas que tornaram esta jornada possível. É com imensa sinceridade que desejo estender meus agradecimentos a cada um de vocês:

A Deus, pela sua presença e existência em minha vida, confortando-me com a certeza de um reencontro com meus amados. Ao mesmo tempo em que me sustentou, tornando esta caminhada acadêmica uma realidade.

Ao meu pai, que não apenas sonhou meus sonhos junto comigo, mas também me incentivou incansavelmente a persegui-los.

Ao meu precioso esposo, Uziel Justo, amigo e companheiro de tantas caminhadas, por ter acreditado em mim, até quando eu mesma duvidei, e nunca ter deixado de me lembrar do meu potencial, celebrando comigo cada pequena vitória ao longo da minha caminhada.

Aos meus filhos, Gabriel e Bruna, por compreenderem as vezes em que estive ausente, por tolerarem meus tempos de estudo e por compartilharem comigo as alegrias das realizações alcançadas.

À Noélia, e a todos da minha família, pelo apoio e incentivo ao longo deste caminho. Cada conquista foi um reflexo do amor e apoio que recebi de todos vocês.

Aos meus amados gatinhos: Boki, Plagg, Cinzinha, Lili, Mãezinha, Chaninha, Camilo, Janja, Romeu, Valentina, Max, Bella, Abraão, Olaf, Laion, João, Maria, Coraçõzinha, Creminho, Niki (*in memoriam*) e Doce de Leite (*in memoriam*).

Às minhas orientadoras, Ana Frota e Luciane Goldberg, por terem escolhido meu projeto de pesquisa e pela generosidade nas orientações e sugestões.

Ao grupo de orientandos da professora Ana Frota: Rebeka, Janice, Meirinha, Leandro, Rosalina e Carol. Suas contribuições reverberaram em mim durante muito tempo e foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa. Foi um privilégio aprender com vocês ao longo deste processo.

Aos professores Rodrigo Saballa e Messias Dieb, pelas intensas e preciosas sugestões e orientações na defesa de qualificação, e pela disponibilidade de continuidade para e com a defesa da dissertação.

Aos muitos outros professores que encontrei no contexto de vida e pesquisa, e que fizeram diferença para meus estudos: Luciana Ostetto, Altino Martins Filho, Carolina

Kondratiuk, Iasmim Marinho, Victória Sabbado, Cristiano Alcântara, Alexandre Santiago, Cristina Façanha, Bernadete Porto, Adriana Limaverde, Silvana Sabino, Thiago Rodeghiero, Javier Abad Molina, Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, dentre outros.

À Kamilla Amora, coordenadora e amiga, que me enxergou para além de suas atribuições funcionais, representando toda a escola em que estou lotada desde 2013 (diretores, professores, assistentes, agentes de inclusão e todos os funcionários da grande família “Jornalista Demócrito Dummar”).

Por fim, mas nem por isso menos importante, quero agradecer a todos os meus amigos – que são muitos, e que tanto torceram por mim –, quando não me deixaram desistir.

Partir, sair. Deixar-se um dia seduzir.
Tornar-se vários, desbravar o exterior,
bifurcar em algum lugar.
Eis as três primeiras estranhezas,
as três variedades de alteridade,
os três primeiros modos de se expor.
Porque não há aprendizado sem exposição,
às vezes perigosa, ao outro.
Nunca saberei quem sou,
onde estou, de onde venho, aonde vou,
por onde vou passar.
Eu me exponho ao outro,
às estranhezas.
(SERRES, 1993, p. 15).

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar os elementos que contribuíram na trajetória de formação docente e para o trabalho com a arte contemporânea com crianças bem pequenas na escola pública através de narrativa (auto)biográfica, uma Biografia Educativa, enquanto professora da Educação Infantil. O corpo narrativo desta pesquisa se alicerçou nos aportes teóricos da pesquisa (auto)biográfica, com os conceitos de narrativa e história de vida evidenciados por Josso (2004), Pineau e Le Grand (2012), Ferrarotti (2014), Delory-Momberger (2008) e Nóvoa e Finger (2014). Ademais, foram utilizadas concepções acerca da Arte Contemporânea na Educação Infantil discutidas por Carvalho (2021), Cunha (2021), Barbieri (2012), Loponte (2008), Ostetto (2011), entre outros, e as reflexões delineadas por Abad Molina (2008) sobre as instalações de jogos inspirados em artistas visuais. Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se no campo da Pesquisa Qualitativa em Educação, alicerçada na abordagem (auto)biográfica, por meio da produção de uma narrativa autobiográfica, compondo a Biografia Educativa (DELORY-MOMBERGER, 2008) de uma professora da Educação Infantil. A partir deste inventário, a análise se debruçou sobre a Biografia Educativa da professora, destacando as experiências formativas que levaram às experiências com arte contemporânea, e as reflexões acerca dessas práticas pedagógicas no cotidiano com as crianças na Educação Infantil, bem como os aspectos de contribuição para sua formação como docente nessa área e para uma docência na Educação Infantil permeada pela arte contemporânea.

Palavras-chave: arte contemporânea na educação infantil; pesquisa (auto)biográfica; biografia educativa; docência; infâncias.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the elements that contributed to the teacher training trajectory and to work with contemporary art with very young children in public schools through an (auto)biographical narrative, an Educational Biography, as a teacher of Early Childhood Education. The narrative body of this research was based on the theoretical contributions of (auto)biographical research, with the concepts of narrative and life history evidenced by Josso (2004), Pineau and Le Grand (2012), Ferrarotti (2014), Delory-Momberger (2008) and Nóvoa and Finger (2014). In addition, we used concepts about Contemporary Art in Early Childhood Education discussed by Carvalho (2021), Cunha (2021), Barbieri (2012), Loponte (2008), Ostetto (2011), among others, and the reflections outlined by Abad Molina (2008) about game installations inspired by visual artists. Methodologically, this research befits the field of Qualitative Research in Education, grounded on the (auto)biographical approach, through the production of an autobiographical narrative, composing the Educational Biography (DELORY-MOMBERGER, 2008) of an Early Childhood Education teacher. In this inventory, the analysis focused on the teacher's Educational Biography, highlighting the formative experiences that led to the work with contemporary art, and the reflections on these pedagogical practices in the daily life with children in Early Childhood Education, as well as the aspects of contribution to her training as a teacher in this area and to teaching in Early Childhood Education permeated by contemporary art.

Keywords: contemporary art in early childhood education; (auto)biographical research; educational biography; teaching; childhoods.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	– “Avessos”, livro objeto de Liliana Pardini.....	18
Imagem 2	– “Pequenas bandeiras (2022)”, obra de Adrianna Eu.....	29
Imagem 3	– “É de carne e osso minha costura”, obra de Adrianna Eu.....	49
Imagem 4	– “A costura do coração” (2021), obra de Adrianna Eu.....	68
Imagem 5	– Avaliações de 1980.....	73
Imagem 6	– QR Code com as contribuições (auto)biográficas de Javier Abad Molina e Ángeles Ruiz de Velasco Gálve.....	97
Imagem 7	– “As sete Cornelys”, obra de Adrianna Eu.....	100
Imagem 8	– O divisor no museu.....	110
Imagem 9	– Réplica da obra Divisor, costurado por Lúcia Vasconcelos (2016).....	112
Imagem 10	– Duas rodas de “dança das cadeiras” – 2016 (uma com regra, outra sem regra)	114
Imagem 11	– Duas rodas de “dança das cadeiras” – 2016 (uma com regra, outra sem regra).....	114
Imagem 12	– Inclusão: o que não nos torna alheios (2016).....	117
Imagem 13	– Túnel (1973).....	118
Imagem 14	– QR Code do vídeo Nosso túnel.....	118
Imagem 15	– Obra de arte “Roda dos Prazeres” (1968).....	119
Imagem 16	– Roda dos prazeres na escola.....	120
Imagem 17	– O Cubo inaugural.....	122
Imagem 18	– Matagal.....	123
Imagem 19	– O Cubo floresta.....	123
Imagem 20	– Tropicália (1967).....	124
Imagem 21	– O Cubo tropicália inicial.....	125

Imagem 22	– O Cubo tropicália desdobramento.....	126
Imagem 23	– Curadoria da Tropicália.....	126
Imagem 24	– Rendas do sol.....	130
Imagem 25	– “The weather project, 2003”.....	131
Imagem 26	– “Little Sun, 2012”.....	131
Imagem 27	– Encontros imagéticos.....	132
Imagem 28	– Olafur na creche.....	132
Imagem 29	– Daniel Buren, ao lado do “Cubo” que criou para o Pompidou em Málaga.	133
Imagem 30	– QR Code do vídeo Cubo Olafur.....	134
Imagem 31	– Cubo de vassouras Olafur.....	134
Imagem 32	– Imagem cedida pela amiga da pesquisadora: desenho da filha de Ruth.....	136
Imagem 33	– Pablo Picasso e o vaso de flores com luz (1949).....	136
Imagem 34	– QR Code do vídeo Lightpaint (2017).....	138
Imagem 35	– Registro dos desenhos das crianças (2017).....	138
Imagem 36	– QR Code do vídeo Praia.....	140
Imagem 37	– Praia imersiva.....	140
Imagem 38	– Campo de Relâmpago (1977).....	142
Imagem 39	– Campo de relâmpago.....	142
Imagem 40	– QR Code do vídeo Campo de relâmpagos.....	143
Imagem 41	– Caleidoscópio no chão.....	145
Imagem 42	– QR Code do vídeo do Caleidoscópio no chão.....	145
Imagem 43	– Indagações sobre o planejamento por Campos.....	146
Imagem 44	– Um campo por projeto.....	146
Imagem 45	– Um campo por dia.....	147
Imagem 46	– Um campo por semana.....	148

Imagem 47	– Escolher alguns campos por dia.....	148
Imagem 48	– Embankment 2005.....	151
Imagem 49	– Caixas imersivas.....	151
Imagem 50	– QR Code do vídeo Caixas imersivas.....	152
Imagem 51	– Aquário de gente.....	152
Imagem 52	– QR Code do vídeo Aquário de gente.....	153
Imagem 53	– QR Code do vídeo Cubo céu.....	154
Imagem 54	– Esferas de aço com cordões pretos.....	157
Imagem 55	– SME na escola.....	158
Imagem 56	– Hall de entrada.....	158
Imagem 57	– Cubo Magdalena Fernández.....	159
Imagem 58	– Lara Favaretto.....	160
Imagem 59	– Cubo confete.....	160
Imagem 60	– Espiral.....	161
Imagem 61	– QR Code do vídeo Confetes.....	161
Imagem 62	– Grande grupo.....	162
Imagem 63	– Sakir Gokcebag (2010).....	163
Imagem 64	– QR Code do vídeo da experiência com papel l higiênico.....	164
Imagem 65	– Cornélia Parker.....	165
Imagem 66	– Ninhos no cubo.....	165
Imagem 67	– QR Code do Cubo ninhos.....	166
Imagem 68	– Cubo bolas.....	166
Imagem 69	– QR Code do vídeo Nuvem de bolas.....	167
Imagem 70	– QR Code do vídeo Cubo balão.....	168
Imagem 71	– Imersão uterina.....	168

Imagem 72	– QR Code do vídeo Gotas do Jardim.....	170
Imagem 73	– Lágrimas de São Pedro.....	171
Imagem 74	– QR Code do vídeo Choro do Céu.....	171
Imagem 75	– Nuvem de Mireya Baglietto.....	174
Imagem 76	– QR Code do vídeo com inspirações Mireya Baglietto.....	175
Imagem 77	– QR Code do vídeo Redário no cubo.....	176
Imagem 78	– Sandra Cinto.....	178
Imagem 79	– Mesa e barcos.....	178
Imagem 80	– QR Code do vídeo Devaneio.....	180
Imagem 81	– QR Code do vídeo Deriva Lúdica.....	181
Imagem 82	– QR Code do vídeo Efêmero como sentido do caos.....	181
Imagem 83	– Curadoria barco de papel.....	182
Imagem 84	– QR Code do vídeo Confecção de barcos.....	183
Imagem 85	– Inundação na sala de referência.....	184
Imagem 86	– Chão molhado.....	185
Imagem 87	– Intimidade e cuidado.....	186
Imagem 88	– Kimsooja (Daegu, 1957).....	187
Imagem 89	– QR Code do vídeo Labirinto de tecidos.....	188
Imagem 90	– QR Code do vídeo Corredor de tecidos.....	188
Imagem 91	– Ciclotrama 166.....	189
Imagem 92	– QR Code do vídeo Árvore da Vida.....	190
Imagem 93	– Uma sala no meu caminho.....	191
Imagem 94	– Fios da vida.....	192
Imagem 95	– Cubo oblíquo.....	194
Imagem 96	– QR Code do vídeo Cubo oblíquo.....	194

Imagem 97 – Obra Lembranças de família.....	195
Imagem 98 – Cubo balões.....	196
Imagem 99 – QR Code do vídeo Flutuantes.....	197
Imagem 100 – Marie-France Dubromel.....	199
Imagem 101 – Cubo labirinto.....	200
Imagem 102 – QR Code do vídeo Paramos para que a vida não pare.....	200
Imagem 103 – QR Code do vídeo Brincadeiras interrompidas.....	202
Imagem 104 – Obra “Entre” (2006), de Adrianna Eu.....	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da busca desenvolvida no portal do CAPES.....	34
Quadro 2 – Resultados encontrados na busca no portal da CAPES das obras mais relevantes para a pesquisa entre os anos de 2017 e 2022.....	35
Quadro 3 – Resultado da busca desenvolvida no portal da BDTD.....	42
Quadro 4 – Resultados encontrados no portal da BDTD, na busca das obras mais relevantes para a pesquisa entre os anos de 2017 e 2022.....	44

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

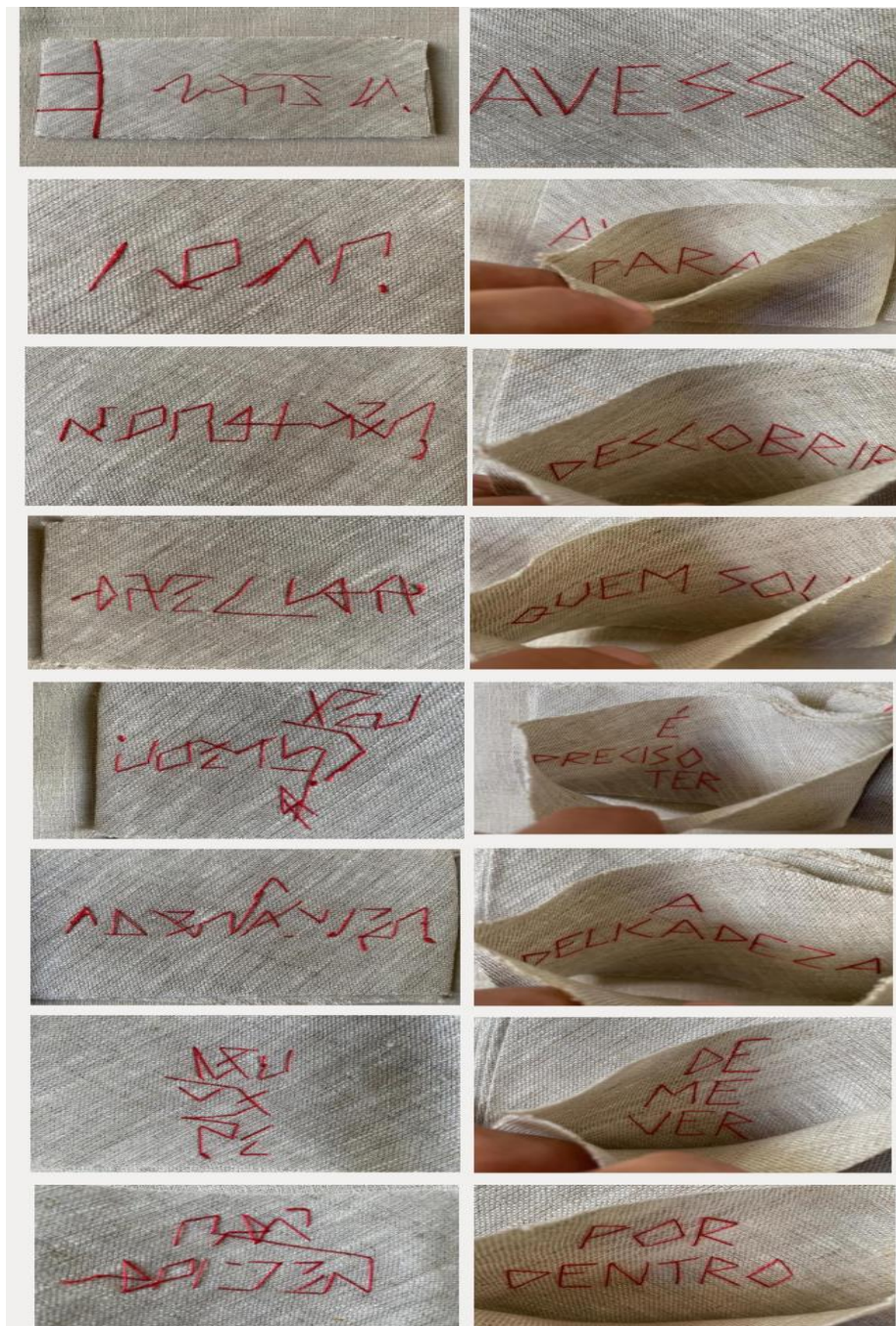
SUMÁRIO

1	“PORQUE ÉS O AVESSO DO AVESSO DO AVESSO DO AVESSO”: MINHAS (DES)CAMINHADAS INICIAIS.....	18
1.1	A difícil arte de se ler aos avessos.....	19
1.2	“Como nos tornamos professoras?”: a autorreflexão como processo contínuo..	20
1.3	Caminhos e desdobramentos de pesquisa.....	23
1.4	Uma biografia educativa em construção.....	26
2	RASCUNHOS DO CAMINHO DE PESQUISA: ENTRE O ME PERDER E O ME ENCONTRAR.....	29
2.1	Entrelaçamentos de leituras iniciais com os caminhos da pesquisa.....	30
2.1.1	<i>Procedimentos para o mapeamento da temática investigada.....</i>	<i>32</i>
2.1.2	<i>Resultados encontrados na busca do Portal da CAPES.....</i>	<i>33</i>
2.1.3	<i>Resultados encontrados na busca do Portal BDTD.....</i>	<i>42</i>
3	(DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS: MEUS PERCURSOS, MINHAS ESCOLHAS.....	49
3.1	Entrelaçamentos de leituras iniciais com os meus caminhos da pesquisa.....	50
3.2	Cientificação metodológica, meu relato de percurso inicial.....	51
3.3	Reflexões e entrelaçamentos.....	56
3.4	“Eu, caçador de mim” – Minha caminhada (auto)biográfica.....	58
3.5	Caminhos percorridos do contexto metodológico da pesquisa.....	64
4	O DESPERTAR DA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA NAS/COM AS INFÂNCIAS: UM OLHAR PEDAGÓGICO E BIOGRÁFICO.....	68
4.1	Contextos iniciais sobre Educação Infantil, arte e docência: articulações possíveis.....	69
4.1.1	<i>A Educação Infantil como rede de artesanaria: alinhavos da docência.....</i>	<i>71</i>
4.1.2	<i>Contribuições da arte no contexto da Educação Infantil.....</i>	<i>78</i>
4.1.3	<i>As interseções entre a Arte Contemporânea e a Educação Infantil.....</i>	<i>79</i>
4.1.4	<i>Entrelaces entre a Arte Contemporânea e a docência na Educação Infantil.....</i>	<i>83</i>
4.1.5	<i>A tessitura do coração da pesquisa: alinhamentos teóricos da minha docência.....</i>	<i>94</i>
5	BIOGRAFIA EDUCATIVA DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	100

5.1	A delicada arte de historicizar-se, como arqueologia de si mesmo.....	101
5.2	Narrativas 2016: Por infâncias não invisíveis na Educação Infantil.....	108
5.3	Narrativas 2017: A sensibilidade estética no cotidiano da Educação Infantil.....	128
5.4	Narrativa 2018: A estética das relações na Educação Infantil.....	155
5.5	Narrativa 2019: O sentido do caos na Educação Infantil.....	184
5.6	Narrativa 2020: Ser presença na ausência, uma pausa na Educação Infantil.....	199
6	ESCRITAS NÃO FINAIS.....	207
6.1	Entrelaçamentos da pesquisa com as memórias de vida e formação.....	208
6.2	Principais achados e desdobramentos da pesquisa.....	209
	REFERÊNCIAS.....	217
	ANEXO A – CONTRIBUIÇÕES (AUTO)BIOGRÁFICAS DE JAVIER ABAD MOLINA E ÁNGELES RUIZ DE VELASCO GÁLVEZ.....	232

1 “PORQUE ÉS O AVESSO DO AVESSO DO AVESSO DO AVESSO²”: MINHAS (DES)CAMINHADAS INICIAIS

Imagem 1 – “Aveessos”, livro objeto de Liliana Pardini



Fonte: Acervo pessoal da autora (Obra: livro objeto, de autoria de Liliana Pardini).

²Recorte da música Sampa, de Caetano Veloso (SAMPA, 1978).

1.1 A difícil arte de se ler aos avessos

Olá! Eu me chamo Karen Justo, e não tenho como dizer quem sou, e nem falar sobre o contexto da minha docência na Educação Infantil em diálogo com a arte contemporânea, no cotidiano das minhas práticas, sem narrar o processo de avessos da minha existência.

Nasci autista. Até meus dez anos eu não havia aprendido a usar brinquedos, não fazia sentido para mim. Meus pais, muito preocupados e dedicados, tentavam suprir o silêncio das minhas linguagens com objetos e me presenteavam com muitas novidades da Estrela e do Paraguai que eram lançados. Em vão, eu não sabia brincar, preferia ficar deitada na cama olhando os objetos estendidos no chão e nas prateleiras, eu me satisfazia apenas estando sentada e olhando minhas irmãs e primas brincarem com meus brinquedos.

O que me encantava não era a brincadeira, mas os movimentos que aconteciam naquele brincar, isso sim fazia sentido para mim. Destaco isso por fazer parte da particularidade da minha infância, em um paralelo com a diversidade de crianças em suas narrativas singulares de vida, apresentadas anualmente para todos os professores nas escolas. Hoje me perguntam se eu não via ou não ouvia as pessoas. Não tenho todas as respostas, mas muitas vezes eu apenas não sabia que aparentava inexpressividade, pois muitas vezes eu lembro de ter falado, gritado e comunicado minhas vontades. Somente agora, adulta, entendo que muitas vezes não foram ausências de sentido ou sentimento, mas deficiências de comunicação, pois inúmeras vezes eu sentia, pensava e falava (dentro da minha cabeça), mas não conseguia mobilização suficiente para que me ouvissem ou me entendessem.

Ainda em um fiar, que costura meu passado com minhas escolhas docentes, eu evidencio que, desde bem pequena, eu tenho hiperfoco em arte, passava horas extasiada pelas fotos de obras artísticas que eu via em livros, presentes do meu pai, os quais alimentavam a biblioteca da nossa casa com muita diversidade de livros de arte. Minha mãe, aliviada para o que considerava “fuga dos meus silêncios”, dizia que enfim havia encontrado um sentido para o que considerava ser “meus vazios”, pois ela dizia ter entendido que eu tinha alma de artista. Mas esses vazios aos quais ela se referia não eram meus, falavam muito mais sobre o olhar alheio – protetor ou de consolação – para uma criança autista, talvez na busca de encontrar “uma cura” para algo que não é doença, é deficiência.

Relatar isso é narrar a construção de algumas pontes que precisei construir para fazer sentido com a professora que sou hoje. Por isso evidencio essas narrativas pessoais em

conexão com o que foi constituindo-se em mim como concepção pedagógica. Ao me tornar professora de Educação Infantil, foi necessário fazer o resgate sobre minhas próprias emoções e memórias, sobre as não compreensões das minhas professoras sobre meus sentimentos, sentidos e movimentos enquanto criança, autista, inserida na Educação Infantil. Foi preciso exercitar o meu olhar para meu próprio processo educativo, em contextos capacitistas³, para que eu tivesse mais sensibilidade na minha docência, para acolher o tempo singular de cada criança (o que me faltou enquanto pequena, matriculada em turma regular), e respeitar o sentido do tempo necessário de cada uma, devido às pluralidades de suas infâncias (o que tento enfatizar enquanto docente).

Descrevo tudo isso, dessa forma, para contextualizar tanto o processo de direitos e aceitação da minha essência enquanto pessoa, quanto aos desdobramentos das minhas escolhas que se constituíram e consolidaram no meu fazer docente, enquanto professora de Educação Infantil apaixonada pela potência de transgressão e pertencimento que a arte possibilitou e ainda potencializa meu fazer docente. Foi este caminho que me trouxe a essa pesquisa de mestrado. E é sobre isso que quero falar. Sigamos juntos.

1.2 “Como nos tornamos professoras? ⁴”: a autorreflexão como processo contínuo

Em minha trajetória como pessoa autista e professora de crianças bem pequenas, fui percebendo a urgência de um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem, me aproximando da pedagogia da estética (HOYUELOS, 2006). Essa compreensão, da reflexão sobre minha difícil jornada escolar (diante das comorbidades do meu autismo, que eram a misofonia, disfunção proprioceptiva e a discalculia severa) me permitiu caminhar para além do ensino tradicional, baseado apenas em conteúdos cognitivos. Ajudou-me a defender que o processo educativo deve contemplar também aspectos emocionais e sensoriais das crianças. Resgatar as incompreensões e angústias escolares da minha infância, diante das minhas limitações sensoriais, auditivas e espaciais me ajudaram a olhar para o todo de uma forma singular, respeitando as construções de pensamentos das crianças sem a violência simbólica, afetiva e física que me atravessaram durante a idade escolar. E creio que compartilhar esse

³ Termo para definir preconceito com pessoas com deficiências. No caso, refiro-me tanto a subjugar autista com nível de suporte alto como incapazes, quanto ignorar as limitações de pessoas autistas sem agravamento “aparente”.

⁴ Título do livro de Roseli A. Cação Fontana, em que a autora tanto se questiona quanto nos questiona sobre como se constitui nossa “professoralidade”, tensionando a importância da autorreflexão contínua.

percurso possa ser uma luz para muitos educadores que, como eu, prezam as diferenças e alteridades.

E, nesse contexto, nasceu minha preocupação com o ambiente esteticamente planejado, para que as crianças se sintam acolhidas e respeitadas, assumindo escolhas, libertando-se, assim, do controle adultocêntrico. Com isso, evidencio a importância da reflexão do docente sobre suas próprias memórias, para que perceba, no resgate do vivido em sua infância, o que interfere, influencia em sua formação, paralisa ou permite encontrar novas possibilidades de educar.

Destaco para esse entrelaçamento de memórias, com o foco da minha pesquisa, o conceito da biografia educativa, evidenciada por Pierre Dominicé (2010, p. 133) no capítulo “A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos”, no livro *O método (auto)biográfico*, de Nóvoa e Finger (2010). Dominicé define, inicialmente, a Biografia Educativa como uma orientação metodológica, pois o processo biográfico é instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Portanto, essa dupla função caracterizaria seu uso nas ciências da educação, inscrevendo-se no objetivo de autoformação ao revelar o grau de apropriação do processo de formação, contribuindo para reforçar as apreensões desse processo.

Dominicé (2007) define a Biografia Educativa como um método que busca compreender o desenvolvimento profissional dos professores por meio da análise das histórias de suas vidas. Através dessa abordagem, os pesquisadores podem investigar as experiências pessoais e educacionais dos professores, bem como os eventos significativos que se constituíram em suas identidades profissionais.

Uma das principais contribuições da Biografia Educativa é sua potência de fornecer reflexões e análises sobre o processo pelo qual alguém se torna professor. Ao analisar as histórias de vida dos indivíduos, é possível identificar os fatores que influenciaram sua carreira docente e entender como essas experiências atravessaram suas crenças e práticas pedagógicas.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação do professor não se limita apenas aos anos passados na universidade ou em programas específicos. Ela ocorre ao longo da vida do indivíduo, através das interações sociais e das experiências vivenciadas em diferentes contextos educacionais. A Biografia Educativa permite capturar essa dimensão temporal e contextual da formação docente.

Além disso, a Biografia Educativa também desempenha uma função reflexiva no processo de tornar-se professor. Ao revisitar suas histórias de vida, os professores são convidados a refletir sobre suas práticas, identificar pontos fortes e áreas de desenvolvimento, e reconstruir suas narrativas profissionais. Essa reflexão crítica é fundamental para o crescimento profissional contínuo e aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas dos professores, a Biografia Educativa permite que eles revisitem suas histórias de vida, identifiquem seus saberes docentes mobilizados em sala de aula e busquem estratégias para ampliar seu repertório teórico-prático. Essa reflexão crítica é fundamental para o crescimento profissional contínuo dos professores.

Estudos como o realizado por Nóvoa (1995), que utilizou essa abordagem metodológica para investigar as trajetórias formativas de professores portugueses, evidenciam os benefícios dessa abordagem. Ao analisar as histórias de vida dos professores, Nóvoa (1995) identificou os momentos-chave que influenciaram suas escolhas profissionais e a construção de suas identidades como docentes. Isso diz um pouco do que pretendo com essa pesquisa.

Elenco para esse diálogo as contribuições teóricas de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, especialmente relevantes nesse contexto. Ao destacar a importância dos saberes mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica, Tardif (2002) enfatiza a combinação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e valores pessoais na construção desses saberes.

Em suma, a metodologia (auto)biográfica, com história de vida aliada às contribuições teóricas de Tardif (2002), oferece um caminho rico para compreendermos o processo pelo qual alguém se torna professor e como esse processo influencia sua atuação docente ao longo do tempo. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das experiências pessoais e educacionais dos professores, contribuindo para o aprimoramento da formação docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação.

Para embasar teoricamente essa abordagem, posso ainda citar outros autores que contribuíram para o campo da Biografia Educativa. Entre eles estão Goodson (1992), que enfatiza a importância das histórias pessoais na formação docente; e Connelly e Clandinin (1990), que propõem uma abordagem narrativa para a pesquisa biográfica.

Portanto, escrever a minha narrativa autobiográfica para esta pesquisa constitui-se numa Biografia Educativa porque meus objetivos centram-se nas minhas experiências

formativas no campo na Educação – o tornar-se docente de Educação Infantil (orientação metodológica) vai para além disso, ao promover a minha autoformação.

Com isso, na revisitação do meu percurso formativo como professora de educação infantil, inspirado em artistas visuais, aproprio-me da narrativa da minha própria história de vida, em processo de reflexão e formação contínua, evidenciando o meu envolvimento com a temática da minha pesquisa, a arte contemporânea em diálogo com o cotidiano da minha docência na escola pública com crianças bem pequenas, diante de travessias e atravessamentos que compõem meus contextos de avessos. E é deste tema que construirei meu estudo: um diálogo entre minha história e a influência da arte contemporânea na constituição das minhas escolhas como docente da educação infantil e as contribuições dessas experiências para a minha formação e para as crianças na escola pública. Vamos caminhar comigo, seguindo essa trilha?

1.3 Caminhos e desdobramentos de pesquisa

Nas páginas desta dissertação, uma jornada enriquecedora que se desdobra, explora o intrincado entrelaçamento entre a Arte Contemporânea e a Educação Infantil, sob a luz da minha biografia educativa enquanto professora. Ao mergulhar nesse universo multifacetado, somos convidados a explorar as interações profundas entre a sensibilidade artística e o cotidiano na formação das crianças. Protagonizo esta pesquisa, através da minha própria trajetória educacional e experiências pedagógicas, revelando como a arte contemporânea pode ser um catalisador poderoso para a transformação da educação, especialmente no contexto da Educação Infantil.

O cenário educacional contemporâneo é marcado pela crescente valorização da criatividade, da expressão individual e da conexão com o mundo ao redor. Nesse contexto, a arte não é apenas um meio de expressão, mas um veículo que transcende limites e fronteiras, abrindo portas para a compreensão mais profunda do próprio ser e do entorno. O diálogo entre a arte e a educação é mais do que uma convergência de linguagens; é um convite para repensar o aprendizado, cultivar a curiosidade e nutrir a imaginação das crianças desde a tenra idade.

Ao explorar as páginas desta dissertação, somos conduzidos por uma narrativa que entrelaça a minha trajetória com as teorias pedagógicas e os conceitos da Arte Contemporânea. A jornada dessa professora apaixonada não é apenas uma viagem pessoal,

mas uma exploração do potencial transformador que reside na interseção entre a sensibilidade artística e a educação. Através das lentes da minha biografia educativa, somos desafiados a (re)conceituar a escola, e/ou sala de referência das crianças, como um espaço de descoberta, exploração e construção de significados.

Através das concepções e conceitos das obras de artistas visuais e diversos outros acadêmicos, somos convidados a examinar as múltiplas camadas que compõem a educação infantil contemporânea. A relevância da criatividade, da expressão artística e da exploração estética se torna evidente à medida que desvendamos as contribuições desses pensadores para o campo educacional. Esta biografia educativa emerge como um testemunho vivo de como essas teorias podem ser traduzidas em uma docência comprometida com práticas pedagógicas envolventes e transformadoras. E esse é meu convite a cada um dos leitores: deixar-se atravessar pela potência da arte no cotidiano da vida.

Através de um olhar retrospectivo sobre o meu percurso, esta pesquisa lança luz sobre como a arte contemporânea pode se tornar uma aliada no processo educacional, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento holístico das crianças. A sensibilidade artística emerge como um fio condutor, tecendo uma narrativa de descoberta, imaginação e conexões emocionais com o mundo. Ao compreendermos como a educação infantil pode ser enriquecida por meio desse diálogo entre arte e cotidiano, nos tornamos parte de uma jornada que reimagina a maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Ao longo desta dissertação, exploraremos as influências teóricas que sustentam essa abordagem, examinaremos as experiências concretas, enquanto uma professora comprometida, e analisaremos as implicações mais amplas para a educação infantil no século XXI. Nesse trajeto, refletiremos sobre como a arte contemporânea pode ser um elo vital na teia da educação, enriquecendo as vidas das crianças e inspirando os educadores em sua busca incessante por oferecer experiências educativas autênticas e transformadoras.

Dessa forma, pelo contexto de resgate das minhas próprias memórias, da infância aos dias de hoje, em diálogo sobre meu percurso de práticas docentes, apresento como questão norteadora desta investigação: **De que maneira minha trajetória como professora da educação infantil foi se constituindo à medida que eu era mobilizada pela arte contemporânea em minha docência?**

Diante das experiências junto às crianças bem pequenas, de dois anos de idade, desde 2016 em uma escola pública, essa questão se desdobra em outras questões, tanto pela

relevância social de práticas pedagógicas, inspiradas na arte contemporânea, quanto pelas reverberações dessas práticas no cotidiano institucional de professoras do Brasil, documentadas em redes sociais, tendo alguns desses relatos registrados no livro organizado por mim: *Elas e o Chão – narrativas do cotidiano pedagógico* (JUSTO; JUSTO, 2020).

Assim, a partir dessa questão maior, indago: quais foram os principais elementos que contribuíram para a constituição da minha docência, envolvida pela arte contemporânea? Que aspectos me inspiraram no processo de criação de espaços-tempos com a arte contemporânea, a partir dos quais eram desenvolvidas experiências para e com crianças bem pequenas? Quais os ganhos formativos, na consciência do tornar-me professora, que a experiência com a arte contemporânea trouxe para mim, como professora de EI, e como percebo as reverberações dessas experiências para/com as crianças?

E a partir destes questionamentos, apresento como objetivo da minha pesquisa: investigar e refletir sobre o meu processo formativo, enquanto professora da Educação Infantil, mobilizado pela arte contemporânea com crianças no cotidiano da escola pública através de narrativa autobiográfica compondo uma Biografia Educativa, bem como defino três objetivos específicos, sendo eles:

- a) inventariar os elementos que contribuíram para reflexões sobre/com crianças e suas infâncias para a construção da minha docência com a Arte Contemporânea;
- b) mapear e refletir sobre as experiências propostas na criação de espaços-tempos, inspirados na arte contemporânea, no cotidiano das crianças, na escola em que eu estava lotada;
- c) analisar as reverberações formativas e pedagógicas, em mim, do que foi construído através da experiência com as crianças, inspiradas em artistas visuais da Arte Contemporânea, e como percebo o processo formativo artístico e estético das crianças a partir dessas experiências.

1.4 Uma biografia educativa em construção

Destaco que iniciei meus estudos de graduação em 2001, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), e nesse período o nosso quadro curricular não exigia um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Consequentemente, não estudei disciplinas de construção de TCC, nem de artigos científicos, muito menos conheci as plataformas de pesquisas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses estudos me fizeram falta quando tive de escrever meu projeto de dissertação e fazer estudos sobre o estado da arte relativa ao meu tema de pesquisa. Mas voltaremos a isso mais adiante. Por enquanto, sigamos pelo meu percurso formativo.

Assim que me formei na graduação inicial, focalizei os estudos para o concurso de professores da Prefeitura de Fortaleza, o que acabou me afastando, por mais tempo, da academia. Somente quando concluí o estágio probatório na Prefeitura de Fortaleza, em 2019, pude, enfim, pensar em participar de uma seleção de mestrado.

Foram quase vinte anos de distanciamento entre meus estudos iniciais e meu retorno à UFC, com o Programa de Pós-graduação em Educação em 2020. Desde então, tenho vivido uma experiência que me exige muitas aprendizagens e ajustamentos criativos.

Com o distanciamento social, pelas medidas protetivas contra o COVID-19, tive mais tempo para me debruçar sobre um grande acervo histórico de caminhos e caminhadas experienciados com a arte contemporânea, os quais eu havia documentado e disponibilizado em redes sociais como recortes do meu Diário de Bordo ao longo da minha trajetória docente. Revisitei as minhas contribuições em *lives*, palestras, seminários, cursos e formações que orientei e refleti sobre as reverberações do meu trabalho.

Com isso, pude refletir sobre meu próprio processo constitutivo, desde as minhas práticas experienciadas até os ganhos formativos do tornar-me professora. Juntamente com minhas orientadoras, compreendi que não deveria minimizar a preciosidade da pesquisa (auto)biográfica em motivos, para definir o caminho dessa pesquisa, pois ela era uma escolha.

Deste modo, encontrei na (auto)biografia um caminho possível para refletir sobre meu vivido, enquanto educadora de crianças bem pequenas, de uma mesma escola de Educação Infantil desde 2013, já que a pesquisa (auto)biográfica me autoriza a visitar minha narrativa de vida e recriar novas observações e reflexões sobre o vivido. E, enquanto pesquisa (auto)biográfica, não posso narrar fatos da minha constituição como professora,

desvencilhando-me do contexto histórico que nos envolvia, enquanto sujeitos das relações e compreensões da instituição como poder, das inquietações filosóficas que urdiam urgências. E volto minha recordação para minhas experiências que antecederam este meu estudo.

Sendo assim, metodologicamente, esta pesquisa situa-se no campo da Pesquisa Qualitativa (MINAYO, 2014), caracterizando-se como uma Pesquisa (auto)biográfica em Educação (DELORY-MOMBERGER, 2008; PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016; JOSSO, 2004; PINEAU; LE GRAND, 2012; FERRAROTTI, 2014; NÓVOA; FINGER, 2014), e se constituiu em uma Biografia Educativa, a qual foi elaborada a partir de uma narrativa (auto)biográfica enquanto ficção possível de si, através das experiências vividas e (re)construídas por várias fontes em meus arquivos pessoais (memórias de vida) e profissionais (registros de instalações de jogos, da minha autoria, documentados em vídeos, fotos, diários de bordo e documentações pedagógicas) no período de 2016 a 2020, o acervo para me debruçar sobre minha própria trajetória, como contribuição (auto)biográfica para a pesquisa.

Por meio desta pesquisa, pretendo explorar a influência, os desdobramentos e as conexões da arte contemporânea em minha jornada como professora de crianças bem pequenas. Ao investigar os caminhos da arte contemporânea em minha docência, mapeando os resultados dessas experiências e analisando os aspectos formativos e pedagógicos, procuro obter uma compreensão mais profunda do impacto da arte contemporânea no meu desenvolvimento profissional e na construção de minha identidade docente. Em última análise, esta pesquisa contribui para o campo da Educação Infantil ao lançar luz sobre o potencial transformador da Arte Contemporânea na Educação Infantil.

Consoante ao narrado até agora, a dissertação está organizada a partir dos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo, **“Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”:** **minhas (des)caminhadas iniciais**, apresenta o contexto da escolha do tema da minha pesquisa, no qual teço uma introdução aos meus estudos e revelo os objetivos que me trouxeram até aqui.

O segundo capítulo, **Rascunhos do caminho de pesquisa: entre o me perder e o me encontrar**, é dedicado ao contexto de pesquisa com os procedimentos de mapeamento da temática investigada e resultados encontrados na busca do levantamento em duas bases: CAPES e BDTD.

O terceiro capítulo, **(Des)caminhos metodológicos: meus percursos, minhas escolhas**, contempla tanto o percurso de cientificidade da pesquisa (auto)biográfica, com os autores que embasam a narratividade da história de vida para a construção de uma Biografia Educativa, quanto o processo metodológico do corpo dessa pesquisa.

O quarto capítulo, **O despertar da sensibilidade artística nas infâncias: um olhar pedagógico e biográfico**, tensiona o percurso narrativo entre a docência na Educação Infantil e o encantamento da arte no cotidiano institucional, alicerçados pelos teóricos que fundamentam essas concepções.

O quinto capítulo, **Biografia Educativa de uma professora autista na Educação Infantil**, se constitui das narrativas e análises da pesquisa, sobre o percurso vivido com crianças bem pequenas, de dois anos de idade, no cotidiano da instituição, inspirado na Arte Contemporânea entre os anos de 2016 (quando me tornei professora efetiva) e 2020 (com a interrupção do presencial devido à pandemia do COVID-19).

Por fim, no capítulo **Escritas não finais**, resgato os objetivos desta pesquisa, em uma interlocução com o que a Biografia Educativa propõe como processo contínuo de reflexões e reinaugurações. Portanto, não considero que sejam conclusões finais, já que partindo sempre da preciosidade do acolher um novo olhar para o percorrido, ao revisitar minha dissertação finalizada encontrarei outras possibilidades para outros e novos desdobramentos futuros. Sigamos.

2 RASCUNHOS DO CAMINHO DE PESQUISA: ENTRE O ME PERDER E O ME ENCONTRAR

Imagem 2 – “Pequenas bandeiras (2022)”, obra de Adrianna Eu



Fonte: Adrianna Eu (2022a).

2.1 Entrelaçamentos de leituras iniciais com os caminhos da pesquisa

“Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?”
 “Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato.
 “Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice.
 “Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato
 (CARROLL, 2000, p. 81).

Confesso que a epígrafe deste capítulo resume o meu sentimento enquanto pesquisadora científica, por ter me sentido tão desorientada e perdida quanto a menina Alice, em seu diálogo com o Gato, ao me deparar com as normas e regras acadêmicas, tendo em vista que eu não conhecia as plataformas oficiais de pesquisa, como relatado anteriormente no Capítulo I.

Diante disso, senti necessidade de construir minha pesquisa em dois momentos diferentes: uma pesquisa sobre o estado da arte, que será narrado posteriormente, no capítulo metodológico (por eu ter sido questionada e convidada a refletir com maior profundidade sobre a abordagem e metodologia (auto)biográfica com minha própria história de vida); e o segundo, detalhado neste capítulo, no intuito de tomar conhecimento sobre o que está sendo investigado e publicado acerca do tema do meu estudo.

Contextualizo esta pesquisa com os estudos científicos que utilizam o Estado da Arte como método. De modo geral, têm como objetivo mapear e analisar um determinado assunto ou tipo de produção acadêmica dos mais diversos campos do conhecimento, com o intuito de alcançar respostas sobre aspectos e dimensões que estão ganhando destaque em determinadas épocas e lugares e relatam formas e condições em que os estudos são produzidos, como explica Ferreira (2002).

O Estado da Arte também pode ser encontrado, de forma introdutória e reduzida, em estudos científicos. Porém, esse tipo de pesquisa normalmente é encontrado como forma de metodologia e reflexão principal. Dessa forma, constitui um importante método capaz de contribuir para a construção do campo teórico de uma área do conhecimento, visto que, além de realizar a identificação das contribuições mais significativas para a constituição da teoria, aponta restrições da área que se estuda e as novidades que surgem para possíveis soluções de problemas.

É nesta direção que Romanowski e Ens (2006) ressaltam que, diante da pouca quantidade de pesquisas que realizam um balanço e um mapeamento capaz de encontrar e analisar o conhecimento produzido na área em questão, e destaquem as perspectivas, os temas

e as brechas existentes, é que tem aumentado o interesse por pesquisas que se utilizam do Estado da Arte como método. Segundo os autores, a elaboração desses mapeamentos consiste em uma significativa ajuda para a organização e análise, para a definição de uma área do conhecimento, assim como permite identificar possíveis contribuições dos estudos em relação a rupturas sociais.

Os objetivos desse tipo de pesquisa contribuem para a compreensão de como se realiza a criação do conhecimento em um determinado campo a partir de artigos, publicações, dissertações e teses. Dessa forma,

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Assim, segundo os autores, uma pesquisa que utiliza o Estado da Arte pode apresentar-se como uma investigação do que se conhece sobre um determinado campo; uma elaboração de protótipos de análise de pesquisas; uma avaliação do contexto da produção do conhecimento da área em destaque. Além disso, possibilitar que se faça relação com estudos anteriores; identificar temáticas recorrentes; apontar novas tendências; consolidar um campo de estudo; construir diretrizes para práticas pedagógicas; delimitar parâmetros para formação profissional, como salienta Rocha (1999).

De acordo com Romanowski (2002, p. 15-16), para a elaboração correta de uma pesquisa do tipo Estado da Arte, é imprescindível que se percorram os seguintes processos:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Romanowski e Ens (2006) recomendam que, para elaborar esse tipo de pesquisa, deve-se atentar para alguns detalhes, como a inclusão de publicações para análise que tenham tema pertinente, que tenham sido avaliadas por Comitê Científico e que constituam estudos referenciais. Dessa forma, configura-se uma tendência na seleção do conteúdo que poderá ser utilizado para a produção da pesquisa de estudo. Nesse sentido, deve-se escolher produções como teses e dissertações analisadas por bancas, publicações de artigos em periódicos e revistas de referência nacional e estudos apresentados em congressos, como explicam os autores.

Diante disso, considero que realizar um mapeamento e revisão sobre o conhecimento produzido em relação a uma área de estudo ou tema, consiste em uma ferramenta imprescindível para realizar um processo de análise qualitativa de pesquisas existentes nos diferentes campos do conhecimento, já que esse tipo de estudo tem como característica ser descritivo e analítico. Assim sendo, por meio de pesquisas de Estados da Arte, é possível realizar levantamento de determinadas áreas do conhecimento, com intuito de identificar temas relevantes que estão ganhando destaque e apresentar tipos de estudos, organizar conteúdos existentes, assim como apresentar brechas a serem preenchidas.

Sabedora da importância de conhecer o que tem sido dito, pesquisado e publicado em bases acadêmicas de excelência, busquei fazer este levantamento em duas bases: CAPES e BDTD, que passo a narrar a seguir:

2.1.1 Procedimentos para o mapeamento da temática investigada

A consulta foi efetuada mediante a realização de uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD. Desta forma, foram efetuados tanto os levantamentos quanto o processo de seleção e de análise referente à produção acadêmica alinhada com o tema objeto deste estudo, em um período estabelecido para as obras produzidas entre os anos de 2017 e 2022. As consultas para o Estado da Arte foram realizadas entre os meses de abril e maio de 2022.

Como critério de inclusão, selecionei trabalhos publicados nos últimos cinco anos. Foram excluídos os trabalhos cujos descritores, títulos e resumos não se adequaram ao foco desta pesquisa. Para a seleção dos trabalhos, os seguintes passos foram seguidos: 1) leitura exploratória; 2) leitura seletiva; e 3) escolha do material correspondente ao tema. A partir de

então, realizei uma leitura interpretativa para a redação da análise, que será apresentada na sequência deste estudo.

2.1.2 Resultados encontrados na busca do Portal da CAPES

A pesquisa efetuada no âmbito do banco de dados da CAPES foi realizada a partir dos descritores: Arte contemporânea na Educação Infantil, pesquisa autobiográfica e infâncias. De primeira busca, não consegui encontrar trabalhos que tivessem os descritores referidos. Deste modo, pesquisei os descritores em separado. Também optei por juntar as palavras-chaves arte contemporânea e (auto)biografia. Os resultados obtidos a partir desta busca não foram muito animadores, em termos de quantidade. Compreendo que a escassez de achados se deve à reduzida quantidade de pesquisas na área. Contudo, contarei todo esse processo, nos itens que se seguem. Importante também ressaltar que, *a priori*, efetuei uma busca embasada nos títulos e, posteriormente, realizei uma busca referente aos resumos. Passemos à pesquisa do Estado da Arte.

Quanto ao processo de seleção das obras que mais se aproximaram dos objetivos delineados para o presente estudo, realizei, primeiramente, a leitura dos seus resumos. Na fase posterior, realizei a leitura dos artigos na íntegra, selecionando 10 produções. Deste modo, no Quadro 1 abaixo, aponto o quantitativo referente a cada descritor. Já no Quadro 2, trago os resultados referentes à busca da CAPES.

No que se refere ao descritor “Pesquisa autobiográfica”, optei por aproximá-lo do outro descritor “Arte contemporânea na Educação Infantil”, adotando o conector “e” para efetuar um Estado da Arte mais efetivo e alinhado aos objetivos deste estudo, resultando em 52 registros. Quanto ao descritor “Infâncias”, em razão do elevado quantitativo de registros com 17.725 entre artigos, teses e dissertações, refinei a pesquisa com a categoria *Education*, onde obtive 1.339 resultados.

Por compreender a necessidade de afunilar meu estudo, pesquisei os três descritores juntos, objetivando maior proximidade com meu objetivo de estudo. A seguir, passo a apresentar o resultado encontrado nas bases referidas e a partir dos descritores acima.

O Quadro 1, logo abaixo, segue com o resultado inicial obtido no portal da CAPES. No entanto, apesar de ser observado um elevado montante de dissertações e teses, não encontrei nelas um alinhamento com os objetivos delineados pelo meu estudo, de modo que não puderam fazer parte integrante da amostra contida no Quadro 2.

Quadro 1 – Resultado da busca desenvolvida no portal da CAPES

Descritor	Quantitativo de registros	Quantitativo selecionado para a amostra
Arte contemporânea na Educação Infantil	883	4
Pesquisa autobiográfica “e” Arte contemporânea na Educação Infantil	28	4
Infâncias	1.339	2

Fonte: CAPES (2017-2022).

No Quadro 2 apresento um mapeamento de 10 obras sob a forma de artigos científicos publicados entre os anos de 2017 e 2022, e que desta forma mais se alinhavam aos objetivos do estudo em questão, atendendo aos meus critérios de escolha, a partir dos descritores, autores, títulos, respectivos anos de publicação, assim como suas principais conclusões, contadas a partir dos seus próprios autores. Justifico a escolha de trazer as conclusões ditas por eles mesmos para compor meu critério de escolha pela aproximação em suas defesas, compreensões, conexões, termos, conceitos e especificidades, que mais se alinham com meus objetivos de estudo sobre o ser professor interligado com a arte contemporânea na Educação Infantil. Tais conclusões foram retiradas dos trabalhos lidos e, quase sempre, eram considerações finais ou resumo das produções.

Quadro 2 – Resultados encontrados na busca no portal da CAPES das obras mais relevantes para a pesquisa entre os anos de 2017 e 2022

Autor	Título	Ano de publicação	Descritores (Palavras-chaves dos resumos)	Principais conclusões
Góes e Soares	Fricções e aproximações do ensino da arte na educação infantil: formação docente e arte contemporânea	2022	Formação de professoras/es . Educação infantil. Ensino de arte. Arte contemporânea.	“Defendemos, então, a perspectiva de formação contínua, na busca de acessarmos não somente a produção artístico-cultural, mas também promover ações pedagógicas que deem conta das desafiadoras temáticas advindas da arte contemporânea e dessa nova geração, com todas as implicações que a envolve, ou seja, as proposições precisam dialogar com a vida das crianças, com seus contextos, manifestações culturais e linguagens com as quais elas estabelecem conexões”.
Souza e Tebet	Linguagens e materialidades na arte contemporânea : o lugar da educação	2021	Educação infantil. Arte contemporânea. Materialidades.	“Para isso mobilizamos conceitos e experiências a partir dos quais discutimos as múltiplas linguagens e materialidades intrínsecas nas experiências das crianças e que dialogam com o modo de ser da arte contemporânea. Para esse debate discutiremos o modo como os termos ‘diferentes linguagens’ e ‘Múltiplas linguagens’ se fazem presentes em documentos oficiais da cidade de São Paulo e do Brasil. Também discutiremos a especificidade e possibilidades que a Arte

	infantil e das crianças nesse debate			contemporânea oferece para a educação infantil”.
Silva	Entre Malas e Viagens: a arte contemporânea e as possibilidades da docência com e para as crianças.	2021	-	“O professor é o personagem que cria e organiza as situações escolares e não se posiciona somente no lugar do adulto. É aquele que defende a riqueza da interação entre as crianças e tem o desafio de ‘burilar o olhar’ para as experiências artísticas na escola, pensando sobre o potencial inventivo das crianças e o quanto há de marcas culturais em suas produções. A arte na escola como experiência e exploração de linguagens infantis”
Ostetto e Silva	Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos	2018	Educação infantil. Educação estética. Arte. Narrativas autobiográficas.	“As narrativas de professoras de Educação Infantil e os percursos de formação estética compartilhados nas referidas pesquisas apontam elementos que contribuem para a reflexão sobre a formação docente, que deve garantir espaço-tempo para experimentação, expressão, criação, possibilidade e liberdade de movimento. Em espaços assim constituídos, mais do que em aulas de arte isoladas, cultiva-se a sensibilidade articulada ao pensamento, afirma-se caminhos de formação estética, que é sempre renovação do contato com o mundo – a natureza, a sociedade, a cultura, a arte”.
Villegas e	Narração	2021	Narração	“O produto dessa reinterpretação reconhece que a vocação e a identidade do

González	autobiográfica: meio para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente.		autobiográfica, formação de professores, experiências.	professor são dimensões dinamicamente construídas e em permanente processo de reconfiguração, favorecidas pela narração de suas experiências e pelas experiências suscitadas em sua própria prática”.
Souza e Angelim	A escrita de si como contexto formativo de uma professora na construção de sua identidade professoral.	2018	Escrita de Si. Memórias. Experiência. Formação e Desenvolvimento profissionais. Identidade.	“Para a construção dessa narrativa, nos apoiamos na possibilidade da triangulação de dados, utilizando do diário de bordo, questionários e entrevistas, buscando construir uma pesquisa sólida. Como indícios das falas dos sujeitos, visualizamos que a opção pelo magistério já estava consolidada na trajetória de vida de muitos dos sujeitos pesquisados, comprovada pelo sentimento de alteridade, o que permite aos sujeitos compreenderem e reforçarem teorias como a de Nóvoa (1995), Schön (2000), Tardif (2002) e Freire (2006), que buscam caracterizar um profissional da educação mais voltado aos valores humanos”.
Paula	Reflexões sobre profissionalização e identidade	2019	Identidade profissional, profissionalização, formação de	“Os esforços em discutir a identidade docente presente nos artigos integrantes da obra, evidenciam a formação de professores enquanto um campo de luta ideológica e política que carece ser problematizado. Em tempos de reformas, como estes em que vivemos, no qual novas políticas e diretrizes a respeito da formação, do papel da escola e do professor estão em jogo, a leitura de

	docente		professores.	Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente é uma opção sensata”.
Fernandes e Schmidt	Narrativa, história de vida e aprendizagem histórica.	2018	Aprendizagem histórica, narrativa, história de vida.	“Elementos obtidos no resultado final indicam a importância de narrativas autobiográficas como referência para o trabalho da aula histórica, cujo objetivo é a formação da consciência histórica, isto é, o autoconhecimento dos alunos, bem como sua relação com a memória e a construção de identidades, para dentro, isto é, a relação consigo mesmo e, para fora, a relação com o outro, na perspectiva da orientação temporal do presente, passado e futuro.”
Piske, Garcia e Yunes	A educação das infâncias e o papel do educador	2020	Educação. Educadores. Infâncias. Sistêmico.	“As reflexões deste texto apresentam o panorama sistêmico dos processos de socialização na educação das crianças, indicando que os contextos podem ser formais, não formais ou informais. Essa demonstração permite concluir que educação é sempre um direito essencial das crianças em qualquer ambiente educativo. Nesses universos, os papéis dos educadores devem estar implicados e guiados pelo ser, fazer e conversar com as crianças”.
Kohan	Paulo Freire: outras infâncias para a infância	2018	Paulo Freire. Infância. Meninice. Revolução. Tempo.	“Destacaremos a imagem da infância ali presente e complementaremos esse estudo com algumas referências a outras obras. São elas: A importância do ato de ler em três artigos que se complementam; esta escola chamada vida; Sobre educação: diálogos; por uma pedagogia da Pergunta; à sombra desta mangueira; Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Indignação, onde o educador pernambucano apresenta uma concepção de infância/meninice que desborda a

				mais tradicional ideia da infância como etapa cronológica da vida para instaurar uma ideia da infância/meninice como força da vida inclusive, ou, sobretudo, no caso de uma revolução”.
--	--	--	--	---

Fonte: CAPES (2017-2022).

Após a elaboração do Estado da Arte, de acordo com os resultados obtidos no portal da CAPES, em consonância com os descritores pertinentes à pesquisa em tela e com os critérios de análise adotados, passei a efetuar a etapa referente à construção de uma outra análise, de cunho crítico. Passemos a essa aproximação entre as obras selecionadas e minha pesquisa em curso.

As pesquisas selecionadas lançaram, coletivamente, luz sobre várias facetas da intersecção entre a Arte Contemporânea e a Educação Infantil. A pesquisa de Góes e Soares (2022) centrou-se nas intrincadas relações entre a educação artística, as expressões artísticas contemporâneas e o desenvolvimento de professores. Eles defenderam a formação contínua de educadores para navegar de forma eficaz pelos temas complexos da Arte Contemporânea no contexto da Educação Infantil.

Souza e Tebet (2021) investigaram a convergência de diversos modos de expressão e materiais dentro da Arte Contemporânea na Educação Infantil. O estudo explorou como os documentos oficiais no Brasil influenciaram a noção de “linguagens diferentes” na arte e esclareceu como a arte contemporânea pode enriquecer de forma intrincada a educação pré-escolar. Enquanto Silva (2021) investigou o papel central dos professores na facilitação das experiências artísticas das crianças. Enfatizou a responsabilidade vital do professor em nutrir as expressões criativas das crianças, reconhecendo as influências culturais e promovendo uma exploração abrangente das linguagens artísticas.

Similar à Silva (2021), Ostetto e Silva (2018) concentraram-se nos professores. No entanto, o foco foi na formação de professores, na educação infantil e na arte. Este estudo destacou a importância de cultivar a sensibilidade e a criatividade por meio da aprendizagem experiencial. Sublinhou a profunda conexão entre arte, natureza, cultura e sociedade.

Villegas e González (2021) investigaram a utilização da narração autobiográfica como ferramenta para moldar o desenvolvimento vocacional e a identidade dos professores. Reconheceram o processo contínuo de reconstrução da identidade docente através da reflexão narrativa e de experiências pessoais. Já Souza e Angelim (2018) examinaram a escrita de si como contexto formativo para a construção da identidade docente. Ao triangular as fontes de dados, revelaram que muitos educadores escolheram sua profissão por um sentimento de alteridade, reforçando teorias de estudiosos da educação.

O campo da educação é uma paisagem dinâmica moldada por múltiplas dimensões. E foi nesta direção que Paula (2019) investigou a intrincada relação entre profissionalização, identidade docente e os fundamentos ideológicos da formação docente.

Seus insights tornam-se particularmente valiosos em tempos de reforma educacional, orientando os educadores em contextos em evolução. Na mesma linha, Fernandes e Schmidt (2018) exploraram o poder das narrativas autobiográficas na formação da consciência histórica e na formação da identidade. O seu trabalho reforça a ideia de que as histórias pessoais estão intrinsecamente ligadas ao tecido histórico mais amplo, enfatizando a interação dinâmica entre passado, presente e futuro.

Complementando essas narrativas, Piske, Garcia e Yunes (2020) focaram na educação infantil, lançando luz sobre os papéis multifacetados que os educadores desempenham em vários contextos. A sua investigação sublinha a natureza sistêmica dos processos de socialização, destacando os educadores como figuras centrais na promoção do crescimento das crianças, independentemente do ambiente educativo. Expandindo ainda mais o discurso, Kohan (2018) baseou-se na filosofia transformadora de Paulo Freire para infundir na educação infantil conceitos progressistas. Ao integrar as ideias de Freire nas práticas pedagógicas, o trabalho de Kohan preenche a lacuna entre a teoria e a aplicação, defendendo uma experiência educacional inclusiva e fortalecedora.

Minha pesquisa, intitulada “Arte Contemporânea em Diálogo com a Educação Infantil: A Biografia Educacional de uma Professora”, destaca-se pela abordagem altamente personalizada e pela exploração do impacto da arte contemporânea em minha própria jornada educacional. Diferentemente dos temas mais amplos explorados pelos outros estudos, minha pesquisa centra-se em minhas experiências individuais, refletindo sobre como os encontros com a arte contemporânea moldaram minha trajetória docente.

Meu estudo preenche uma lacuna única na literatura existente. Embora estudos anteriores abrangessem uma ampla gama de discussões, minha pesquisa se aproxima para oferecer um exame matizado de como a arte contemporânea influencia minha evolução pedagógica no âmbito da educação infantil. Ao destacar a interação entre a arte contemporânea e a vida cotidiana das crianças no contexto de uma escola pública, a minha investigação se propõe a proporcionar uma perspectiva distinta e inestimável, que ressoe junto dos educadores que procuram conhecimentos práticos.

Em essência, compreendo que a minha investigação contribui ao explorar meticulosamente o meu próprio percurso educativo, destacando a interação entre a Arte Contemporânea e a educação da primeira infância, e examinando de perto como esta interação informa os meus métodos de ensino e enriquece as experiências das crianças. Esta abordagem

personalizada e específica ao contexto melhora significativamente o corpo de conhecimento existente neste campo.

Na próxima subseção, abordarei os resultados encontrados na busca do portal BDTD, como se segue.

2.1.3 Resultados encontrados na busca do Portal BDTD

A pesquisa efetuada no âmbito do banco de dados da BDTD foi realizada a partir dos mesmos descritores já evidenciados. Sendo que a análise para a composição da seleção referente à pesquisa efetuada na BDTD foi similar à realizada no portal da CAPES, utilizando como critério de inclusão a seleção de trabalhos publicados nos últimos cinco anos. No entanto, foram excluídos os trabalhos cujos títulos e resumos não se adequaram ao foco desta pesquisa.

Para a seleção dos trabalhos, os seguintes passos foram seguidos: 1) leitura exploratória; 2) leitura seletiva; e 3) escolha do material correspondente ao tema. Por fim, realizei uma leitura interpretativa para redação da análise, que será apresentada na sequência deste estudo.

No descritor “Infâncias” registram-se 2.549 resultados, sendo que, ao adicionar o conector “e” com o descritor cruzado “Arte contemporânea na Educação Infantil” obtive somente 8 resultados. Mais uma vez, deparei-me com o número pequeno de pesquisas que tratam do tema escolhido para minha dissertação. Isso evidencia a necessidade de maiores estudos sobre Arte Contemporânea na Educação Infantil. Deste modo, seguimos com a clareza acerca da importância deste estudo.

Os resultados referentes à pesquisa efetuada dos descritores no âmbito do portal da BDTD podem ser conferidos no Quadro 3, logo abaixo:

Quadro 3 – Resultado da busca desenvolvida no portal da BDTD

Descritor	Quantitativo de registros	Quantitativo selecionado para a amostra
Arte contemporânea na Educação Infantil	18	2
Pesquisa autobiográfica	443	2
Infâncias	200	2

Fonte: BDTD (2017-2022).

Pode-se observar que o portal da BDTD é exclusivo para teses e dissertações, o que me possibilitou enriquecer mais o presente Estado da Arte, haja vista que na pesquisa anterior, efetuada na CAPES, as teses e dissertações encontradas não se alinharam com o presente estudo.

No Quadro 4, apresento o Estado da Arte referente aos resultados encontrados na busca no portal da BDTD, nas obras mais relevantes para a pesquisa, entre os anos de 2017 e 2022. Pode-se denotar que foram encontrados somente 6 registros, que mais se alinharam ao estudo com meus objetivos deste projeto de dissertação.

Quadro 4 – Resultados encontrados no portal da BDTD, na busca das obras mais relevantes para a pesquisa entre os anos de 2017 e 2022

Autor	Título	Ano de publicação	Descritores (Palavras-chaves dos resumos)	Principais conclusões
Chalfum	Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças	2018	Literatura infantil, livro de artista de edição, livro ilustrado, artes visuais, educação.	“Nas obras pesquisadas foram observadas similaridades no sistema de montagem e estruturação do objeto livro, na afinidade de poéticas materiais e conceituais e no oferecimento de modos inusitados de leitura e manipulação. São tangências reflexivas que repercutem na experiência artística e literária do objeto livro, amplificando seus potenciais estéticos, culturais e educativos”.
Santos	Arte contemporânea: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no	2019a	Mediação educativa. Narrativas lúdico-poéticas com crianças. Cartografias. Arte contemporânea.	“A tese foi atravessada por quatro categorias empíricas: mediação educativa, narrativas lúdico-poéticas, fluxos mediacionais e experiência estética vivida na escola e no museu. Todas elas se inter-relacionam, numa conexão constituída por multiplicidades de linhas que se entrecruzam fazendo rizomas. A mediação educativa, sendo um modo de fazer expandido, abrange as demais categorias nos processos de interações. Ela é potencializadora de produção de conhecimento artístico, cultural, sensível e histórico para todos os envolvidos no processo de formação. Nesta tese,

	museu			ela foi como um andaime na produção de sensibilidade e que acedeu à linguagem artística de crianças e adultos às obras de arte contemporânea.”
Gladenucci	Formação de representações e reestruturação do conteúdo temático para a produção do texto autobiográfico	2019	<p>Interacionismo Sociodiscursivo.</p> <p>Texto autobiográfico.</p> <p>Conteúdo temático.</p> <p>Planificação textual. Ensino longitudinal.</p> <p>Sequência Didática de Gênero.</p>	“Conclui-se que, sem previamente semiotizar as representações do conteúdo temático por tema (Unidade de Significado), agentes de 8 a 10 anos de idade não chegam à materialização do texto autobiográfico. A reestruturação do conteúdo temático na autobiografia requer mediação na formação das representações psicológicas por meio de instrumentos semióticos auxiliares à memória que, no caso desta pesquisa, foram o portfólio, constituído pelas lembranças da trajetória de vida, e o quadro do conteúdo temático que sintetiza as unidades de significado que o constituem”.
Souza	Educação, corpo e sensibilidades: desvelando os sentidos do corpo nos	2019	Educação, Corpo, Sensibilidade, Teatro Escolar.	“Portanto, se considerarmos a educação como uma prática construtiva, devemos lançar novos olhares para a escola, sua estrutura e suas práticas. Nesse contexto, o teatro, apesar de ser oferecido em poucas escolas, emerge como uma possibilidade de educação do corpo para a transformação social, conforme demonstrado pelas ideias de Augusto Boal em seu método de Teatro do Oprimido. Assim, entende-se que o teatro é

	espaços escolares			cada vez mais necessário nos espaços escolares como forma de provocar novos olhares e rupturas aos padrões normativos”.
Santos	Os desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação	2019b	Desenhos; Criança; Infância; Cultura.	[...] o desenho materializa as experiências significativas das crianças, e pode permitir ao adulto conhecer aspectos de suas experiências da infância, já que são canais ricos de materialização da comunicação, da construção e da expressão da linguagem infantil. São efetivos documentos que apresentam diversas possibilidades de conhecer as crianças, suas infâncias e refletir acerca de sua educação na relação consigo e com os outros”.
Vale	Colocando um novo ponto em cada conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil	2019	Educação infantil; pedagogia das artes cênicas; contação de história; William Shakespeare.	“Procurei trabalhar com uma perspectiva de ensino do teatro na educação infantil que possuísse fundamento nas discussões da pedagogia das artes cênicas, mas que estivesse conectada com as questões pedagógicas da educação infantil. Desta forma, reitero aqui que o teatro na educação infantil, usando da contação de história, tem o potencial de tecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico, físico, motor e social da criança; além de trabalhar seu bem-estar, autonomia, construção de identidade e interação social, unindo arte e ciência”.

Fonte: BDTD (2017-2022).

Em meio ao cenário dinâmico da pesquisa educacional, um conjunto de investigações perspicazes emerge da BDTD, convergindo harmoniosamente arte, educação e experiências de infância. A investigação de Chalfum (2018) sobre a interação entre as artes visuais e a literatura infantil estabelece as bases para uma exploração de como os livros de artista amplificam encontros de leitura únicos. A viagem de Santos (2019a) à integração da arte contemporânea em contextos educativos ressoa na sua adoção da mediação educacional e das narrativas poéticas, que se cruzam numa tapeçaria de experiências interligadas que desafiam as convenções.

O escrutínio de Gladenucci (2019) sobre o processo por trás da formação do conteúdo temático para narrativas autobiográficas adiciona uma camada de introspecção. Acentua a importância da análise semiótica na orientação da escrita autobiográfica das crianças, revelando o potencial para uma autoexpressão mais profunda. A expedição de Souza (2019) nos impulsiona para o reino da educação, da corporeidade e da sensibilidade, defendendo o potencial transformador do teatro ao desafiar as normas.

Traçando um fio temático, o segundo insight de Santos (2019b) enfatiza a importância dos desenhos infantis como potentes canais de comunicação e autoexpressão, enquanto a perspectiva de Vale (2019) acrescenta uma camada intrigante ao desvendar as possibilidades latentes de integração do teatro, especificamente da contação de histórias, na educação infantil. Nesta sinfonia de esforços de investigação, cada estudo contribui com uma nota distinta, compondo coletivamente uma narrativa que celebra a intrincada relação entre o envolvimento artístico e a inovação pedagógica. Esta mistura coesa de estudos ilustra como a educação e a arte se entrelaçam, moldando profundamente a trama das experiências da infância.

Ao longo da minha exploração, discerni uma profunda semelhança que une a diversidade de estudos. Uma abordagem interdisciplinar surge como pedra angular, entrelaçando arte e educação num todo indivisível. Estes estudos, tal como os meus próprios esforços, mergulham profundamente na intrincada fusão de práticas artísticas dentro de paisagens educativas. Esta integração, acredito veementemente, tem o potencial não só para enriquecer a jornada de aprendizagem, mas também para acender a centelha de criatividade nas mentes dos jovens.

No centro destes estudos está uma convicção partilhada: o imperativo do envolvimento direto com as crianças. Esse foco comum ressoa profundamente com minha dedicação à interação e ao envolvimento significativos. Os estudos sublinham eloquentemente

que o envolvimento ativo das crianças nos processos criativos não só alimenta o seu potencial artístico, mas também promove uma abordagem educacional holística que transcende as fronteiras convencionais. A minha investigação tem importância no contexto destes outros estudos, uma vez que embarca numa viagem única no domínio da biografia educativa no âmbito da educação infantil. Em meio à tapeçaria de pesquisas focadas em arte, educação e infância, minha investigação revela uma lacuna vital no panorama do conhecimento.

Embora os estudos que apresentei iluminem diversas facetas da integração da arte na educação, a minha investigação define a sua bússola num terreno desconhecido: a intersecção da jornada educacional pessoal e o poder transformador da arte contemporânea. Como pesquisadora, minha investigação tensiona o desenvolvimento de elementos que influenciaram na minha trajetória como professora no campo da educação infantil, tudo catalisado pela infusão de uma docência com práticas artísticas contemporâneas.

Ao realizar uma biografia educativa, pretendo iluminar as conexões diferenciadas entre os elementos que cultivei ao longo de minha jornada e a aplicação inovadora da arte contemporânea em um ambiente escolar público. Este empreendimento distingue-se pelo foco na minha evolução pessoal como professora e na relação simbiótica entre o meu crescimento pedagógico e a incorporação da arte contemporânea na minha docência.

Ao fazê-lo, a minha investigação preenche uma lacuna crítica na compreensão da intrínseca interação entre o desenvolvimento profissional pessoal e o potencial transformador da arte na educação infantil. Contribuí com uma nova perspectiva ao revelar como a jornada, as experiências e as reflexões do próprio professor se cruzam com os desdobramentos criativos da arte contemporânea para enriquecer as experiências educacionais de crianças bem pequenas na escola das infâncias.

No próximo capítulo, iremos nos debruçar sobre a pesquisa (auto)biográfica, considerando-a como base teórica e filosófica desta dissertação, assim como percurso metodológico desta pesquisa.

3 (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS: MEUS PERCURSOS, MINHAS ESCOLHAS

Imagem 3 – “É de carne e osso minha costura”, obra de Adrianna Eu



Fonte: Adrianna Eu (2023a).

3.1 Entrelaçamentos de leituras iniciais com os meus caminhos da pesquisa

A emergência das autobiografias se configura em novas maneiras didático-metodológicas nas quais, frisamos, temos visto interessante, fecundo e original solo para proliferar duas raízes que se tramam: a raiz da formação e a raiz da pesquisa. (...) Em outras palavras, quando a/o acadêmica/o é chamado a inventariar-se, olhando a si, pela trajetória de sua vida, inundada/o das experiências de leituras tidas no processo de formação, aqui está posto um chamado à/ao acadêmica/o a (re)inventar-se percebendo-se como constituído e constituinte de uma história social, como sujeito social, e, o que ainda é sedutor para nós, por meio de uma experiência de escrita que foge à condenação da repetição, uma vez que não se baixa da internet, não se manda fazer, nem dá para copiar a vida – suas veredas, seus noturnos, suas mazelas, seus gozos, que é de cada um. Tal experiência da escrita autobiográfica é alimento de formação porque, no Inventário, esse escrever permite revisitar/olhar novamente o processo e essa volta é tanto a oportunidade de perceber as contradições quanto é o impulso para gestar um outro sentido ao que está posto, ao que parece estar dado, ou seja, é o impulso para ousar uma outra direção às respostas, às explicações, às vivências tidas. E este é o papel da pesquisa (KUIAVA; SIERA; WIACEK, 2009, p. 180).

Inauguro esse capítulo lembrando que, ao apresentar meu projeto inicial para a nossa linha de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação na UFC, foi-me indagado acerca da cientificidade da minha questão de pesquisa, que era uma narrativa (auto)biográfica sobre “como me tornei professora”. Diante dessa motivação, senti a necessidade e a importância de fazer uma pesquisa na BDTD, referente à revisão sistemática sobre os trabalhos científicos que, por meio da autobiografia, buscaram compreender a trajetória e as influências para a escolha da carreira docente.

Destaco a importância desse meu primeiro momento de pesquisa científica pois, como já narrei sobre meu percurso de retorno à UFC, desta vez como mestranda, vinte anos haviam passado e eu havia me graduado Pedagoga com o currículo antigo, que não continha disciplinas e nem estudos para elaboração de TCC, como Monografias, por não precisar apresentá-los como finalização de curso.

Por isso, considero importante destacar o registro desta minha pesquisa inicial como parte indissociável da narrativa do meu percurso (auto)biográfico, já que ela fundamentou meus estudos sobre a pesquisa (auto)biográfica e me ajudou nas minhas escolhas metodológicas, que antecederam meu Estado da Arte. Pesquisar na BDTD sobre (auto)biografia me deu elementos imprescindíveis para firmar minha escolha desta abordagem como elemento teórico, filosófico e metodológico desta pesquisa de mestrado.

Desta minha pesquisa inicial, efetivada em agosto de 2021, uma revisão sistemática sobre a pesquisa (auto)biográfica me resultou no encontro com 114 trabalhos.

Destes, 22 estudos foram selecionados para a leitura seletiva, dos quais, 5 pesquisas foram consideradas com o tema adequado para a elaboração da minha análise e considerações sobre o meu objeto de estudo. Ressalto que minha busca tinha como critérios apenas os descritores que me nortegassem sobre a cientificidade da minha questão de pesquisa: (auto)biografia, história de vida, e biografia educativa. Seguem abaixo os resultados desta pesquisa bibliográfica.

3.2 Cientificação metodológica, meu relato de percurso inicial

O estudo de Silva (2017), uma tese de doutorado *Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina ciências*, apresenta um processo reflexivo sobre vivências que serviram para a construção de suas múltiplas identidades de professora. Segundo a autora, esse processo autobiográfico foi capaz de dar forma às suas vivências, interpretá-las e dar sentido a elas. Para a pesquisadora, uma narrativa (auto)biográfica não pode ser considerada como uma verdade histórica, já que ela tem cunho subjetivo, influenciada pela interpretação e os significados pessoais do indivíduo. De acordo com a autora, suas narrativas (auto)biográficas buscaram compreender o contínuo processo de construção de identidade, ao considerar que cada indivíduo pode assumir diversas identidades.

Silva (2017, p. 25) salienta que a construção de identidade está diretamente relacionada aos significados captados com o convívio social. Dessa forma, pode-se afirmar que a construção da identidade é “[...] um movimento contínuo de estar no mundo, uma relação de negociação de significados com outras/os que possibilita a constituição de quem somos”.

A autora destaca que este tipo de pesquisa qualitativa busca descrever e interpretar experiências e significados na vida das pessoas, permitindo identificar o lugar do indivíduo no mundo, ao mesmo tempo em que percebe o mundo e os significados não observados pelo indivíduo. Além disso, Silva (2017) ressalta a pertinência do método para compreender “quem somos”, quais nossas experiências, os processos de formação e os significados absorvidos.

Como resultado de seu estudo, a autora considera que as narrativas (auto)biográficas possibilitaram dar forma em sua trajetória, onde não havia tais contornos. A interpretação de suas experiências de vida e sua significação decorreram das relações com o

coletivo, assim como consigo mesma. Dessa forma, a autora demonstra que sua trajetória consiste em um processo cheio de construções e transformações identitárias, que culminaram na sua identidade atual de professora de Ciências Biológicas, identidade essa que não é imutável, como explica a autora.

Lima (2019), em sua dissertação de mestrado *Fugas, afetos e instabilidade: narrativas e reflexões sobre deslocamentos e migração no devir da formação docente*, apresenta um trabalho diferente, e ao mesmo tempo muito parecido com o de Silva (2017). Além de demonstrar sua trajetória de vida na formação docente, sua pesquisa contou com a colaboração de narrativas pessoais de outros interlocutores.

De acordo com a autora, por meio de narrativas (auto)biográficas, é possível alcançar vivências particulares, além de construir relações intersubjetivas com as pessoas. Para Lima (2019, p. 21), o interesse em realizar esse tipo de pesquisa decorreu da vontade de “[...] entender por que e como lembramos, contamos e recriamos nossas próprias histórias”.

Como a autora ressalta,

Ao desenvolvermos narrativas autobiográficas, vivemos a experiência do confronto com nossas próprias histórias. E assumi-las, desfazê-las, recriá-las, requer uma compreensão crítica e reflexiva do ato de narrar-se. Tendo em vista as complexidades da vida cotidiana e contemporânea, essas práticas de autorreflexão, muitas vezes presentes no processo de formação docente, impulsionam um movimento em direção à busca de novos conhecimentos sobre o mundo, sobre os caminhos que percorremos e sobre nós mesmos (LIMA, 2019, p. 23).

A autora salienta a importância de se conhecer as metodologias qualitativas nas pesquisas que utilizam narrativas (auto)biográficas para que se potencialize a dinâmica do processo autoformativo, principalmente em relação às transformações que ocorrem durante as etapas da pesquisa. Lima (2019) explica que a metodologia se configura e se constrói a partir da necessidade de alcançar questões relativas ao objeto de estudo.

Para a autora, as narrativas (auto)biográficas ajudam na reflexão sobre as vivências ocorridas em diferentes contextos que, por mais simples que pareçam ser, podem ganhar relevância quando são reescritas, recontadas ou repensadas. Dessa forma, esse método de investigação consiste em uma potente maneira de realizar uma interpretação crítica sobre os aprendizados decorrentes das vivências do cotidiano.

A partir do processo de elaboração de seu estudo, Lima (2019) compreende que as narrativas (auto)biográficas não podem ser concluídas. Pode-se reconfigurá-las e reconstruí-

las de acordo com o processo de autorreconhecimento que ocorre na investigação. Dessa forma, realizar rascunhos sobre as experiências, acontecimentos e situações da vida torna-se imprescindível para a pesquisa, como explica a autora.

Lima (2019) ainda ressalta que elaborar uma pesquisa narrativa com abordagem (auto)biográfica consiste em um desafio. Porém, segundo ela, vale o trabalho por permitir o autoconhecimento e a aproximação de si mesmo. Esse processo possibilita tomar consciência própria como indivíduos e profissionais, e de como a trajetória de vida levou a tomar esse lugar diante do mundo.

Lopes (2018), em sua tese *Educação Infantil em museus de arte, ciência e história*, escolheu utilizar as narrativas (auto)biográficas em seu estudo por considerar que, por meio do narrado, aprende-se a singularidade de uma vivência tornando um conjunto de memórias e pensamentos cheio de sentidos e significados. “Além disso, as narrativas criam um substrato de informações e dados rico para produção de uma interpretação fenomenológica, portanto atenta ao fenômeno em si mesmo” (LOPES, 2018, p. 17).

O estudo de Lopes (2018) é um pouco diferente dos anteriores, pois consiste na reprodução de narrativas (auto)biográficas sobre a história de vida de três professores. Porém, como explica o autor, pode-se encontrar elementos da sua própria (auto)biografia na escrita do trabalho. E enfatiza que o trabalho com narrativas (auto)biográficas não consiste em apenas colher depoimentos, mas sim no trabalho de construção de uma memória que necessita ser resgatada, analisada, repensada, para ser discutida.

Visto isso, o autor conclui que sua proposta de investigação objetivou realizar uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade de professor a partir de narrativas (auto)biográficas. E a análise das narrativas possibilitou compreender que o desenvolvimento dos profissionais ocorreu de acordo com o modo como eles eram vistos na comunidade, assim como no formato como visualizavam a profissão. Deste modo, compreende que a construção de sua identidade ocorreu por meio das próprias escolhas feitas no decorrer de sua história de vida.

O estudo apresentado por Silva (2019) em sua dissertação *Os saberes no campo da educação: histórias de uma educandeira* utilizou a autobiografia como caminho para a produção dos pensamentos. Segundo a autora, sua pesquisa foi feita na forma de narrativa (auto)biográfica, e trata de memórias da história da autora na educação, assim como a intersecção com o mundo do trabalho.

Silva (2019) escolheu a hermenêutica dialética para elaborar as reflexões devido à natureza metodológica da pesquisa. Segundo a autora, este caminho metodológico constitui uma ferramenta relevante para trabalhar as informações confeccionadas de uma história de vida. Compreende que a hermenêutica, além de possuir o significado de procurar compreender os sentidos das histórias, também pode significar uma forma de decompor, sintetizar, compreender, criar, destruir e recriar criticamente determinado presente. De acordo com a autora, uma narrativa (auto)biográfica inicia-se no ponto em que o autor considera importante, dentro do contexto proposto. Ressalta que as memórias servem para mostrar seu universo constitutivo. Para o estudo, Silva (2019) utilizou como fonte de informações: as avaliações de atividades, os cadernos de campo, os diários pessoais e a própria memória.

Narrar uma (auto)biografia consiste em um ato de introspecção, reflexão e de associação com o contexto social da memória do indivíduo, considera Silva (2019). E conclui, afirmando que uma história contada por meio de uma narrativa (auto)biográfica, associada a uma análise do material das memórias e com a metodologia hermenêutica dialética, preencheu todos os requisitos para produzir uma pesquisa capaz de ajudar a “[...] promover a formação de educandeiras e educandeiros para ensinarem em e na saúde, em qualquer canto desta imensa nação” (SILVA, 2019, p. 50).

O estudo produzido por Santos (2019c) em sua dissertação *Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar* buscou compreender o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em estado de ausência de bem-estar. A pesquisa foi feita por meio da abordagem (auto)biográfica com quatro professores. Segundo a autora, foi utilizada a metodologia de histórias de vida, obtidas por meio de narrativas (auto)biográficas, pelo fato de permitir contribuições importantes para a área da educação. Como explica, seu estudo se configura como um relato retrospectivo das vivências pessoais de cada um dos participantes, de acordo com os acontecimentos que deram significados às suas experiências de vida.

Dessa forma, Santos (2019c, p. 51) afirma que esse tipo de pesquisa permite que o indivíduo narre, ressignifique experiências e aprendizagens, dando novos significados a eles. Assim sendo,

A narrativa remete ao passado e ao presente, e faz alusão ao futuro. Desse modo, o discurso narrativo não procura seguir, necessariamente, uma lógica linear e sequencial, ele é atemporal e tridimensional. A narrativa permite também que o sujeito, ao narrar, reconstrua sua história de vida.

A autora salienta que as histórias de vida apresentam uma realidade que vai além do narrador, uma vez que, por meio da história contada de forma particular pelo indivíduo, procura-se compreender a realidade a qual ele fez parte, assumindo uma visão subjetiva do mundo. Santos (2019c) afirma que a narrativa tem função descritiva e avaliativa, já que a ação de contar uma vivência permite que, ao mesmo tempo, haja uma reflexão sobre o ocorrido. Nesse sentido, “[...] a história de vida possibilita o estudo sobre a vida da pessoa, penetrando em sua trajetória histórica e formativa, compreendendo a dinâmica das relações que estabeleceu ao longo de sua existência” (SANTOS, 2019c, p. 52). Deste modo, a pesquisadora demonstra que esse tipo de abordagem é uma ferramenta capaz de dar voz aos sujeitos em suas subjetividades diversas e que, dentro da área da educação, tem servido cientificamente para a compreensão de realidades.

Finalmente, e é imprescindível destacar, a autora conclui que sua proposta de investigação, por meio do âmbito da abordagem (auto)biográfica acerca do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes da Educação Básica, foi essencial, permitindo alcançar os objetivos traçados no início da pesquisa.

Diante destas apresentações dos trabalhos selecionados, pode-se entender que a metodologia de narrativas (auto)biográficas pode ser utilizada em estudos que buscam compreender a trajetória de vida, tanto do próprio autor da pesquisa como também para entender a realidade vivida por outros indivíduos.

A (auto)biografia, como metodologia, possibilita que o autor da história realize reflexão e ressignificação de suas vivências, por meio das memórias relatadas e analisadas. Dessa forma, é possível compreender os significados que acontecimentos pontuais tiveram na trajetória de vida do indivíduo e de como eles influenciaram na construção de sua identidade.

Para efeito dentro do campo da Educação, pesquisas com esse tipo de abordagem metodológica permitem que sejam feitos recortes de realidades que, apenas por meio da visão e do entendimento individual, podem ser obtidas. Além disso, ficou claro como as práticas sociais que ocorrem durante a trajetória de vida são determinantes na construção e transformação da identidade do indivíduo, seja a identidade profissional, seja a identidade perante o mundo. A seguir, volto-me à reflexão sobre minha pesquisa e a escolha a abordagem de pesquisa (auto)biográfica em educação.

3.3 Reflexões e entrelaçamentos

Ao compreender a preciosidade das histórias de vida e das narrativas (auto)biográficas para o processo de formação do próprio pesquisador, justifico que a escolha da abordagem (auto)biográfica para a realização desse meu estudo decorreu a partir das possibilidades de um entendimento mais aprofundado dos significados e do desenvolvimento da identidade profissional dos pesquisadores, a partir da reflexão sobre as experiências vividas na trajetória de vida e na formação profissional.

De acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), há praticamente um século, as narrativas na primeira pessoa são consideradas fontes relevantes dentro da área epistêmica da pesquisa qualitativa interpretativa. As autoras explicam que, esse tipo de estudo se estabeleceu a partir dos anos 1980, oriundo de um salto nas Ciências Humanas e Sociais, sobretudo na área da Educação.

Segundo Delory-Momberger (2012a, p. 71-73), as pesquisas de cunho (auto)biográfico em educação visam “[...] explorar os processos de gênese e devir dos indivíduos, investigando como dão forma a suas experiências e sentido de existência”. Dessa forma, esse tipo de estudo combina relações profundas que o indivíduo cria, com representações, crenças e valores ao seu redor, perante uma grande diversidade de narrativas por ele absorvida. Reflete, também, sobre as narrativas que o próprio sujeito concebe acerca do que ocorre e do que lhe ocorre, como explicam Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016).

Esse tipo de pesquisa aparece no Brasil, na área da Educação, nos anos de 1990 ao abraçar histórias de vida como método (auto)biográfico⁵. No início do século XXI, pode-se observar um aumento significativo de estudos científicos com a abordagem (auto)biográfica no país, acarretando o aparecimento de eventos sobre a temática e vários estudos cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a publicação da coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação pela Editora Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), importante coleção com publicações nacionais e internacionais, traduzidas para a língua portuguesa.

⁵ A grafia "pesquisa (auto)biográfica" é estritamente brasileira, nos países de língua francesa é utilizado "Histórias de Vida em Formação" e os anglo-saxônicos denominam "Pesquisa Biográfica". Esse uso do (auto) entre parênteses é brasileiro e indica que há diferentes modelos: o autobiográfico, sem parênteses, a pessoa narra sobre si mesma, o biográfico, alguém constrói a narrativa autobiográfica a outrem, e o (auto)biográfico seria o processo de intervenção, em que um pesquisador promove esse processo autobiográfico de participação entre ele e as pessoas que participam.

De acordo com Abrahão (2003), as pesquisas (auto)biográficas usam de variadas alternativas de fonte, como fotos, vídeos, filmes, diários, documentos diversos, narrativas, história oral, sempre reconhecendo serem, tais fontes, dependentes da memória. Como explica a autora, a memória consiste no elemento essencial para que o pesquisador realize a análise e ajude na compreensão do estudo. Nesse tipo de pesquisa, não se busca realizar generalizações estatísticas, e sim entender o fenômeno que se estuda e, por consequência, ser possível estabelecer uma generalização analítica.

Para Alves (2015, p. 4),

Os materiais de recolha de dados e informações nos estudos (Auto)Biográficos podem ser divididos em dois momentos: 1) Relação primária da pesquisa (Auto)Biográfica, momento em que acontece as primeiras relações de aproximação entre pesquisador e sujeito-objeto do estudo; 2) Recolha de materiais autobiográficos específicos, que acontecem através de entrevista estruturada, narrativas orais e escritas, memoriais, diários íntimos e temáticos, fotografias, documentários, relatórios entre outros materiais que permitam ao pesquisador compreender e analisar o sujeito-objeto de pesquisa.

Ao utilizar a narrativa (auto)biográfica como uma maneira de descrever relações pessoais, possibilita-se, ao autor, alcançar um maior conhecimento sobre si mesmo, refletir sobre como suas ações afetam o outro, além de permitir que entenda melhor seus limites pessoais e possa reorganizar sua pesquisa e seu modo de agir. Dessa forma, como ressalta Oliveira (2011), a narrativa consegue potencializar um trabalho de reflexão pedagógica e possibilita que seus autores compreendam causas e consequências de suas ações, sejam elas casos antigos ou recentes. Além disso, permite que sejam criadas novas estratégias de pesquisa por meio do procedimento de reflexão, ação e nova reflexão.

(Auto)biografias, normalmente, apresentam narrativas que descrevem uma ação causada por uma situação de conflito e, dessa forma, são usados para relatar as tensões e embates vivenciados pelo protagonista e falar de como tudo se resolveu. Em se tratando de professores, Reis (2008, p. 18) afirma que

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento

pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

Em relação ao estudo (auto)biográfico na educação, Dominicé (2010) intitula de “biografia educativa”, já que visa (re)construir pela narrativa a trajetória de vida educativa do autor para então entender os elementos relevantes para o sujeito. O que evidencia que nossa identidade e subjetividade em relação a quem somos e o que nos tornamos, é resultado das experiências vividas ao longo da vida e dos sentidos que damos a elas através de processo reflexivo.

Acredito que a identidade profissional é construída por meio de um processo que ocorre diante das relações sociais e das experiências pessoais e sociais do sujeito. Deste modo, interessa-me investigar e compreender meu próprio caminho na construção da minha identidade como professora de Educação Infantil, da minha prática entremeada pela arte contemporânea. E é nessa construção que continuo meu caminho, o qual, espero, tenha você como companheiro/a.

3.4 “Eu, caçador de mim”⁶ – Minha caminhada (auto)biográfica

Em nossos perfis, de nossas redes sociais, nem sempre a imagem que escolhemos para nos descrever ou nos apresentar é nossa própria imagem. Muitas vezes escolhemos a representação do que sentimos, como paisagem, lugares, poemas, figuras ou fotos. Mapear os sentidos de existência tem essa possibilidade, de permitir que nos definamos a partir do sentimento com o qual nos identificamos no momento. A pesquisa (auto)biográfica, através das narrativas de vida, nos proporciona esse mapeamento ficcional, possibilitando que repensemos o vivido, fazendo-nos reescrever ou redefinir a história de uma outra forma, sempre que sobre ela nos debruçemos.

E é sobre esse contexto de revisitar memórias, com as histórias de vida e a pesquisa (auto)biográfica, alicerçada pelos aportes teóricos como Josso (2004), Pineau e Le Grand (2012), Ferrarotti (2014), Delory-Momberguer (2008), Nóvoa e Finger (2014), dentre outros, que essa pesquisa ganhará corpo investigativo e formador de identidade. Este caminho trará sempre ressignificações, diante das reflexões feitas, e novas experiências nas

⁶ Título da música de Milton Nascimento, Caçador de mim.

interpretações das travessias e atravessamentos da narrativa, como ferramenta metodológica. Isso se torna possível uma vez que o sujeito e o foco de estudo estejam reunidos na mesma pessoa, como assevera Souza (2006). O uso da narrativa serve tanto à investigação quanto à formação, afirmam Bueno (2002) e Souza (2006) acerca da compreensão da (auto)biografia como processo investigativo e formativo docente, contínuo e consciente.

A pesquisa (auto)biográfica contribui para que os sujeitos atribuam sentido para suas experiências em uma narrativa que possibilita a reconstrução de travessias. Ferrarotti (2014, p. 41) afirma que essas narrativas de vida evidenciam a “práxis humana”, objetivando a reflexão dos sujeitos sobre os contextos de suas trajetórias. Nessa compreensão, a subjetividade se constitui entre o vivido e o sentido das relações formativas que os envolvem.

Essa abordagem de pesquisa tem raízes na fenomenologia, já que “ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos” (ANDRÉ, 1995, p. 18), para que se possa compreender os sentidos constituídos, por eles, nas interações sociais do cotidiano e os processos através dos quais constroem significados.

Nesse sentido, Menezes e Costella (2021, p. 22) evidenciam “os processos de vir-a-ser dos sujeitos” como “intuito de investigação da pesquisa (auto)biográfica”, não apenas em suas relações sociais, mas também nos sentidos existenciais de suas experiências.

Isso quer dizer que estes não constroem sua individualidade de forma isolada. Há uma relação imanente entre a pessoa e o contexto experiencial. Logo, o contexto sócio-histórico e geográfico vivido interferem na constituição identitária dos sujeitos. Os professores se fazem na escola, na universidade, nos cursos de formação continuada, nos eventos científicos, mas também na família, no sindicato, nos movimentos sociais, na comunidade de que fazem parte, na associação de moradores. O meio social em que está inserido, e sobre o qual também se produz, gera reflexos nas histórias narradas e nas trajetórias geografadas pelos professores (MENEZES; COSTELLA, 2021, p. 22).

Para Delory-Momberger (2012a, p. 73), estudiosa da pesquisa biográfica, afirma que esta intenciona compreender tanto como “o caminhante constrói a paisagem”, quanto “a paisagem constrói o caminhante”.

Pineau e Le Grand (2012, p. 143) ressaltam que “[...] tentar compreender a própria vida é, antes de tudo, aceitar ser recortado em categorias limitadas e, em seguida, projetá-las para fora de si. É uma verdadeira desconstrução, que fraciona a unidade sincrética inicial em peças avulsas”, construindo uma relação de memórias referências em constante

incompletude. No mesmo sentido, Pineau (2014) reforça que o tornar-se professor é um processo que se desenvolve ao longo da vida. Para o autor:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional (PINEAU, 2014, p. 91).

Esse processo intrínseco, dessas forças presentes nas histórias de vida de autores em suas narrativas (auto)biográficas, evocam a subjetividade das relações sociais, o contexto histórico vivido e as motivações formativas pessoais que, juntos, contextualizam o processo formativo do professor, “provocados a partir do investimento no conhecimento sobre si e sobre as práticas de formação, numa dimensão relacional de ator-autor de sua própria história de vida” (SOUZA, 2006, p. 143).

Abraão (2003, p. 80) também contextualiza a pesquisa (auto)biográfica afirmando que,

A pesquisa autobiográfica – Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais – não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo. Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento.

Conhecimento esse que “constrói-se com base na autorreflexão e na autointerpretação que o homem, aqui é o historiador ou o pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57). O que reforça a importância de se revisitar o próprio tempo passado como um processo formativo contínuo. Enfim, “a forma da vida que construímos (nossa *biografia*) está submetida a uma perpétua reconfiguração” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 58).

Mediante o aporte teórico e metodológico já apresentado no contexto de escrita dessa pesquisa, resgato a compreensão de Josso (2004) a respeito das memórias de formação, as quais define como “biografia educativa”, explicitando que, através delas e das narrativas

sobre elas é possível produzir autorreflexão e autoconhecimento sobre o vir a ser professor (JOSSO, 2004, p. 34). Com isso, evidencia-se cada vez mais clara a potência de se narrar e refletir sobre o vivido, de forma a pensar a formação docente, conseqüentemente sobre a formação continuada na nossa docência, já que o professor se torna sujeito dessa reflexão formativa ao utilizar as trajetórias de vida nos seus registros autobiográficos como estratégias de autoformação.

A seguir, evidencio a escolha da narrativa como forma de recontar meu percurso (auto)biográfico, assim como reflito sobre este caminho metodológico escolhido. Destaco a compreensão sobre narrativas de vida, evidenciada por Passeggi e Abrahão (2012b):

Na narrativa de sua vida, o narrador se apropria do tempo cronológico e o transforma em tempo humano, à escala de uma vida, em que o passado inaugura começos. A expectativa é que pelo processo de biografização a pessoa compreenda as marcas de sua historicidade para ir além da imediatez do tempo cronológico e venha tomar consciência que pode examinar o passado à luz do presente e projetar-se no futuro (DELORY-MOMBERGER, 1994, p. 23 *apud* PASSEGGI; ABRAHÃO, 2012b, p. 44).

Passeggi e Abrahão (2012b) argumentam a importância de se refletir sobre a relação entre a narrativa e o tempo, evidenciando as reflexões de Paul Ricoeur⁷, de forma a validar as histórias de vida do indivíduo, enfatizando a necessidade do resgate de memórias, considerando que, quanto à recordação, é ela que torna possível o tempo passado enquanto lembrança, tornando o tempo presente o adorno de pensamentos, impressões e percepções, conseqüentemente tornando o tempo futuro como motivação para esperar.

Nessa mesma compreensão, Delory-Momberger (2012b) considera que a narrativa não é apenas um “ato de contar”, ela efetiva também a “força de agir” sobre o que narra, potencializando o processo formativo tanto do sujeito narrador quanto do leitor, concebendo o conceito de narrativa autobiográfica.

Importante destacar que, apesar da narrativa (auto)biográfica, ou seja, a escrita de si como estratégia investigativa não ser recente, as Ciências Humanas e Sociais ainda enfrentam desafios ao destacarem a utilização das narrativas como ferramentas metodológicas, devido ao fato de o sujeito pesquisador e foco da pesquisa estarem reunidos no mesmo indivíduo.

⁷ Ricoeur em Santo agostinho, parte 1: *Lês apories de l'expérience du temps*, primeiro capítulo: *Le cercle entre récit et temparalité* da obra: “*Temps et Récit 1. L'intrigue et lê récit historique.*” (RICOUER, 1997, 1983).

No entanto, o uso da narrativa (auto)biográfica do próprio pesquisador evidencia sua capacidade de narrar o mundo e a si mesmo, focalizando as relações espaço e tempo no desenvolvimento de sua pesquisa, focando não apenas nos fatos reais, mas também nas ficções dessas narrativas, fortalecendo o processo autoral e subjetivo do narrador.

A pesquisa (auto)biográfica como uma das categorias evidenciadas na minha pesquisa, sobre como me tornei a professora que eu sou, evidencia tanto o enredo e o cenário interno das minhas memórias de vida e formação, quanto a interlocução dos enredos e cenários externos no pulsar do emaranhado desses fatos e ficções, que a construção das investigações narrativas emerge.

Refletir sobre isso me remeteu ao texto “O narrador”, de Walter Benjamin (1985, p. 205), que faz uma reflexão sobre o narrador e o narrado enquanto acontecimento da experiência, como uma “forma artesanal de comunicação”, ou seja, ambos, narrador e o narrado, convergem, não sendo mais os mesmos do seu contexto original, confeccionando nova história (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Diante dessa compreensão, o desdobramento da minha pesquisa com a narratividade das minhas concepções de infâncias efetivam-se através do revisitar da minha própria infância, tornando intrínseco, enquanto uma Biografia Educativa, o lembrar e mapear minha própria história de vida, discernindo as pontes e abismos do meu percurso formativo. Ou seja, considerar a pesquisa (auto)biográfica pela potência das narrativas representa autoconhecimento, diante das reflexões em torno das heranças e rupturas da vida do indivíduo, implicando evocar suas recordações e (re)organizá-las em uma narrativa em torno dos contextos da formação (JOSSO, 2004, p. 39).

Nessa perspectiva, ao nos tornarmos relatores da nossa história, a narrativa concede lugar à história de vida, diante do autoconhecimento, que se configura na nossa própria formação, pois “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

E, a partir destas certezas referidas acima, surgem minhas memórias. Se me perguntarem o motivo de falar/escrever sobre tudo isso ou se é relevante para minha pesquisa, eu entendo que sim. Minhas orientadoras me orientaram a vasculhar tudo, sem parar para medir, para depois lapidar da brutalidade de mim à preciosidade da interlocução entre as memórias de vida e o que me conecta à minha docência em processo formativo contínuo.

Nesse contexto, compreendendo que a revisitação de memórias e registros possibilitam uma nova experiência e, conseqüentemente, outras reflexões formativas, interligadas ao exercício da escrita (auto)biográfica, elenco as palavras de Sônia Kramer (2001, p. 114):

Escrever significa aqui interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a, compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos. Quando penso na escrita como experiência, refiro-me a situações em que o vivido assume uma dimensão para além do finito, contando-se no texto. O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se.

Sobre a importância da (auto)biografia para o contexto reflexivo da constituição da professoralidade, Menezes e Costella (2021) asseveram a metodologia como um processo formativo, inacabado e contínuo. Evidenciando, portanto, a relevância da narrativa da própria trajetória do sujeito, constituída e revisitada ao longo de sua existência:

O método (auto)biográfico representa um caminho profícuo para pensar a formação docente em sua complexidade, entendendo-a como um processo longo, permanente e contínuo. Nesse sentido, a formação do/da professor/a [...] é concebida não como o resultado exclusivo da formação acadêmica e da carreira profissional do sujeito, mas está associada a trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, visto que é constituída por uma diversidade de saberes provenientes de diferentes fontes. Assim, as narrativas (auto)biográficas, compreendidas como um dispositivo formativo e vinculadas a este método, possibilitam repensar a constituição da professoralidade (MENEZES; COSTELLA, 2021, p. 1).

As autoras ressaltam, também, que as (auto)biografias não estão limitadas ao contexto exclusivo de uma narrativa do passado, tendo em vista que os tempos passado, presente e futuro dialogam intrinsecamente na articulação da pesquisa, visto que o narrador narra o passado a partir do presente, ou seja, ressignifica as experiências vividas no passado no hoje. Os fatos biográficos não mudam, mas os sentidos atribuídos a eles são moventes.

Soares (2001, p. 41) também endossa essa perspectiva da pesquisa (auto)biográfica: “conto o passado – o passado de que foi contemporânea aquela que fui – conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente de hoje”. Dessa forma, compreende-se que a autora assume dois papéis ao construir esta pesquisa, partindo de sua própria história de vida: a experiência de ser pesquisadora e ser pesquisada.

Desse modo, a pesquisa (auto)biográfica, por meio da minha história de vida, se efetivará como metodologia, pesquisando tanto as contribuições da Arte Contemporânea na Educação Infantil, com as proposições de arquiteturas efêmeras de jogos, documentadas em minhas redes sociais e narradas, também, em livro de minha autoria, quanto refletindo sobre minha formação docente através do meu percurso (auto)biográfico.

Dessa forma, o sujeito e o foco de estudo permanecem reunidos na mesma pessoa, como assevera Souza (2006), acerca do uso da narrativa servir tanto à investigação quanto à formação, simultaneamente. Bueno (2002) concorda sobre a (auto)biografia como processo investigativo e formativo docente contínuo e consciente, e com ele também estarei dialogando.

3.5 Caminhos percorridos do contexto metodológico da pesquisa

A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história quanto ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas, escrevendo ou relatando sobre elas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam partes da expressão de vida de um sujeito (CUNHA; CHAIGAR, 2009, p. 119).

A abordagem qualitativa da pesquisa oferece uma oportunidade flexível para explorar e compreender o papel do colaborador no contexto em que está envolvido. De acordo com Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa se destaca com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Ou seja, a pesquisa qualitativa como método condutor se fundamenta na sua capacidade de capturar nuances, perspectivas individuais e contextos sociais, permitindo uma análise rica e contextualizada das histórias de vida educativas dos participantes. Sendo assim, a abordagem qualitativa foi o que embasou o desenvolvimento desta pesquisa.

Tendo como base a pesquisa sobre a arte em diálogo com a educação, evidencio uma das razões elencadas por Eisner (1998, p. 21) para usar o termo qualitativo nas pesquisas de arte e educação, que “o pensamento qualitativo está ligado aos vínculos que se constituem nas relações humanas e materiais, possibilitando e ampliando as percepções estéticas”.

Ou seja, o termo “qualitativo” nas pesquisas que envolvem arte e educação enfatiza a importância de abordagens que vão além da mensuração e quantificação dos fenômenos artísticos, necessitando uma compreensão mais profunda, sensível e subjetiva, que não pode ser capturada apenas por métodos quantitativos, enfatizando as qualidades intrínsecas das experiências artísticas, como a estética, a expressividade, as emoções evocadas e os significados simbólicos. Essas qualidades são difíceis de serem reduzidas a números ou categorias pré-determinadas.

Sendo assim, a opção pela abordagem qualitativa neste estudo se justifica pelo propósito de levar em consideração os processos, percursos e sentidos que as narrativas dessa Biografia Educativa desenvolvem, em contrapartida à ênfase em resultados e dados quantitativos. Isso permite uma exploração mais profunda e contextualizada sobre a minha trajetória educativa, ressaltando a importância das experiências que foram vividas e das histórias de vida no contexto educacional.

Diante disso, essa dissertação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, constituindo-se tanto de um mapeamento do resgate de memórias da minha infância, em diálogo sobre os espelhos das minhas travessias e incompletudes docentes, quanto narrativas de práticas do cotidiano. No contexto das minhas narrativas autobiográficas, apresentarei ilustrações e registros de imagens das observações, reações e investigações das crianças, diante dos contextos de apropriação destas em ambientes inspirados na arte contemporânea, sempre a partir do meu olhar como docente.

O corpo dessa pesquisa se constitui em uma pesquisa (auto)biográfica enquanto abordagem; biografia educativa enquanto natureza da minha narrativa; história de vida enquanto ficção possível de si, através das experiências vividas e (re)construídas por várias fontes. Constituindo como sujeito da pesquisa o (re)encontro imanente dos elementos das travessias e atravessamentos pessoais que dialogam com o meu processo (des)formativo, em meu (des)nude docente, para um (re)encontro com a professora que eu gostaria de ter tido e que ainda serei.

Portanto, a narrativa dessa pesquisa se efetivou através da minha Biografia Educativa construída a partir de um inventário sobre (1) meu percurso pessoal e (2) das narrativas observadas no contexto da escrita das experiências das/com crianças em imersões inspiradas na arte contemporânea promovidas por mim na escola. Esse percurso foi fundamental para construir meus caminhos de investigação.

Resgato tanto meu objetivo de pesquisa, que intenciona investigar e refletir sobre o meu processo formativo, enquanto professora da Educação Infantil, mobilizado pela arte contemporânea com crianças no cotidiano da escola pública através de narrativa autobiográfica compondo uma Biografia Educativa; quanto meus objetivos específicos, que são: inventariar os elementos que contribuíram para reflexões sobre/com crianças e suas infâncias para a construção da minha docência com a Arte Contemporânea; mapear e refletir sobre as experiências propostas na criação de espaços-tempos, inspirados na Arte Contemporânea, no cotidiano das crianças, na escola em que eu estava lotada; analisar as reverberações formativas e pedagógicas, em mim, do que foi construído através da experiência com as crianças, inspiradas em artistas visuais da Arte Contemporânea e como percebo o processo formativo artístico e estético das crianças a partir dessas experiências.

Sendo assim, passo a narrar minha Biografia Educativa, enquanto professora de crianças bem pequenas (dois anos de idade) de uma mesma instituição de ensino, em um percurso cronológico entre 2016 e 2020, com entrelaçamentos da Arte Contemporânea no cotidiano das minhas escolhas docentes com as crianças na escola pública.

Contextualizo que, embora eu esteja lotada em um mesmo Centro de Educação Infantil (CEI) desde 2013, o critério para a escolha dos anos a serem narrados, 2016 a 2020, foi devido eu ter assumido a turma de 2016 como professora efetiva na rede de ensino de Fortaleza – CE, com isso pude ter mais autonomia pedagógica enquanto docente. E finalizo as análises com o contexto inicial da jornada anual de 2020, interrompida devido ao início da Pandemia de COVID, que se desdobrou em um distanciamento social.

Com a finalidade de apresentar momentos significativos que tanto antecederam projetos como foram ponte para escolhas de percursos, serão apresentadas fotos das ambientações e contextos das experiências imersivas, tanto na sala referência da turma quanto nos espaços internos da escola.

As narrativas do vivido, com reflexões e análises, foram selecionadas diante do contexto cronológico que emergiu, durante o percurso das turmas desses anos escolhidos, possibilitando as análises das narrativas. Para tanto, serão descritas as análises das interações dos envolvidos, alavancando este registro narrativo sobre a partilha do pensar coletivo e das ações refletidas, em suas relações sociais, a partir de concepções individuais sobre arte, materiais potencializadores e estética, diante das reações das crianças aos convites inspirados em instalações de artistas visuais.

Destaco que, apesar de ter os termos de consentimento de imagens das crianças (resguardados no início de cada ano letivo), não consegui reunir todas as crianças envolvidas para nova apreciação das experiências e, conseqüentemente, novos olhares e escolhas, portanto, dei preferência em utilizar o aplicativo “Clip2Comic” de tratamento de imagens (transformando as fotos com o rosto das crianças em desenhos).

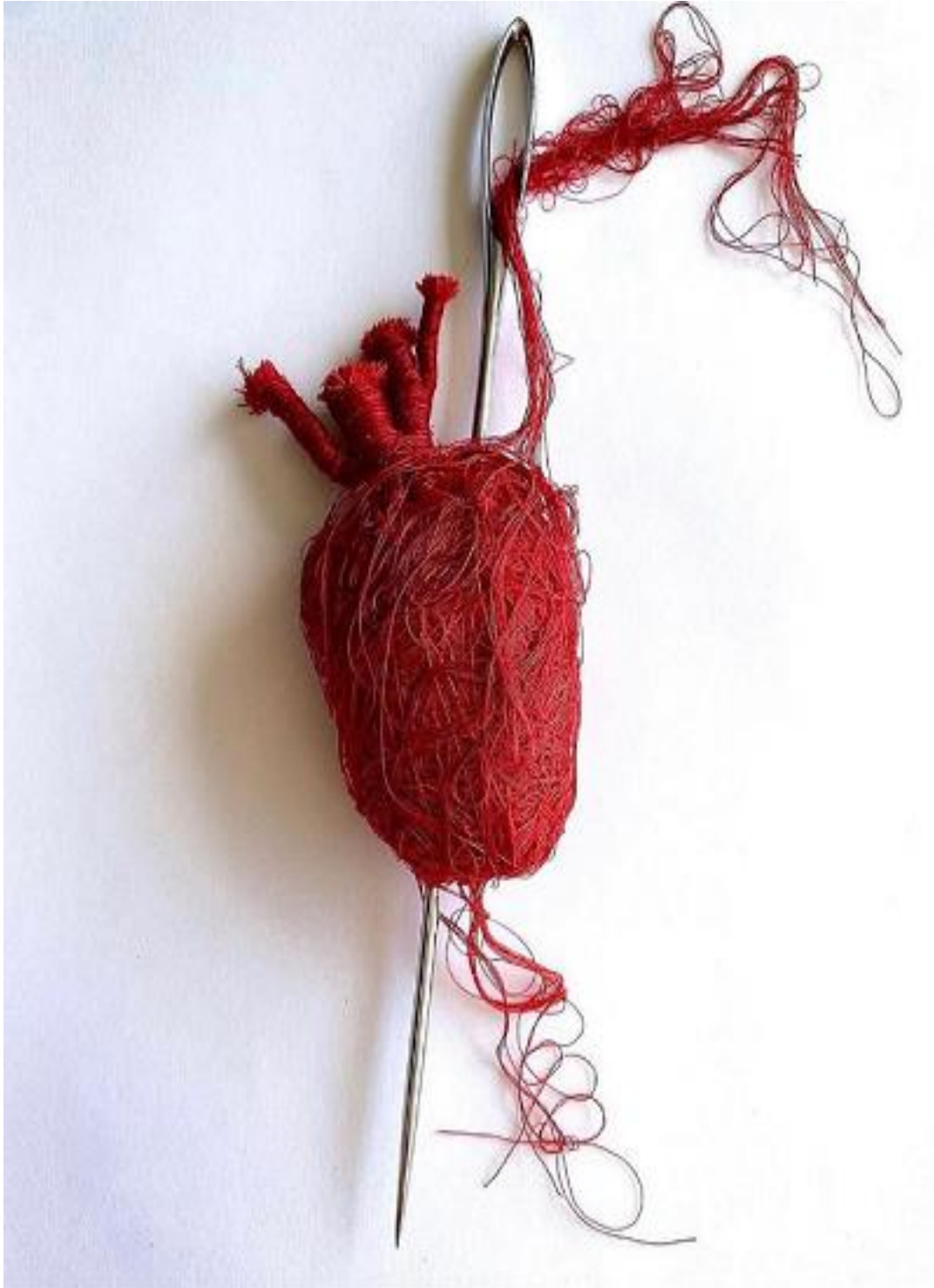
Essa Biografia Educativa me possibilitou, como pesquisadora, novas observações ao registrar a pesquisa, refletindo sobre os movimentos de escolhas das crianças, em seus direitos, diante das subjetividades das relações que nos envolveram, enquanto sujeitos históricos do CEI em que estive lotada.

Deste modo, o trabalho realizado pretende trazer a valiosa contribuição das reflexões sobre minhas práticas educacionais, com o intuito de promover novos e mais abrangentes entendimentos sobre a docência na Educação Infantil em relação à integração da Arte Contemporânea no cotidiano da escola. Além disso, tenho uma preocupação significativa em colaborar para o aprimoramento da formação docente no campo da arte/educação.

O próximo capítulo deste estudo representa um convite à reflexão profunda sobre a essência da pesquisa, na qual se entrelaçam as nuances teóricas que embasam minha prática pedagógica. Nesse contexto, buscamos desvendar os fios que compõem o tecido do coração desta pesquisa, explorando e discutindo os alinhamentos teóricos que me constituem como professora na Educação Infantil.

4 O DESPERTAR DA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA NAS/COM AS INFÂNCIAS: UM OLHAR PEDAGÓGICO E BIOGRÁFICO

Imagem 4 – “A costura do coração” (2021), obra de Adrianna Eu



Fonte: Adrianna Eu (2022b).

4.1 Contextos iniciais sobre Educação Infantil, arte e docência: articulações possíveis

Tudo dentro de uma obra que faço me é estranho e ao mesmo tempo familiar.
Se me perguntam se sou eu ali, digo que não.
Lógico que não.
O que talvez escape a essa lógica seja o fato de que a partir daí essa estranha que
“nasce nesse fazer” passe a morar em mim.
(ADRIANNA EU, 2023c, p. 2).

O despertar da sensibilidade artística nas/com as infâncias: um olhar pedagógico e biográfico é mais do que um título, é uma jornada permeada por estudos que fundamentaram minha docência para e na Educação Infantil, e que compartilho com entusiasmo. Ao longo dos anos, tenho explorado intensamente o universo da Arte Contemporânea na educação, uma exploração que se funde com a minha própria história e convicções pedagógicas.

Minha experiência como professora me fez enxergar o imenso potencial da arte para transformar não apenas a maneira como ensinamos, mas também como aprendemos. Desde os primeiros momentos de minha carreira, percebi que a sensibilidade artística é potencializadora para as relações de empatia e pertencimento das crianças na escola, um poderoso canal de comunicação com o mundo. Essa percepção, aliada ao meu profundo interesse na Arte Contemporânea, desencadeou uma jornada de exploração e autodescoberta.

Minha própria biografia está intrinsecamente entrelaçada com minha trajetória educacional. Como já contextualizado em capítulo anterior, nasci autista e não sabia como me comunicar sem um suporte de imagens artísticas que transformassem meus sentimentos em palavras e ações. Destaco que, a arte sempre esteve em diálogo comigo, e vice-versa, dos silêncios aos gritos, acolhendo-me e ajudando-me a ressignificar meus sentimentos em sentidos. Desde sempre, menina, buscava respostas e encontrava mais perguntas, a inquietação me movia e a arte traduzia minhas travessias e atravessamentos, movimentos e escolhas.

As escadarias de Mauritus Cornelis Escher (1898-1972), o artista das “estruturas impossíveis”, estava presente em um dos livros da coleção “Mundo da Criança”, em uma das estantes da sala da minha casa de infância, e elas saltavam aos meus olhos um absurdo e irreversível convite estético, que exigia de uma criança o adentrar mundos, no habitar e pertencer interpretativo.

Devo a Escher (artista gráfico holandês conhecido pelas suas xilogravuras, litografias e meios-tons) o debruçar de horas, semanas, anos, imersa em uma curadoria de

mim mesma, instigando-me narrativas sobre chegadas e partidas, vazios e cheios, inícios e fins, mortes e vidas. Enfim, quantas vidas, em nossa vida, já vivemos e quantas mortes já vivemos ainda em vida? Quantas chegadas partem de uma partida e quantas partidas partem das chegadas? Quantos vazios compõem nossos cheios e de quão cheios estamos vazios? Quantos começos iniciaram de um fim e quantos fins iniciaram de começos?

Enfim, a afinidade com o estético cresceu comigo e, conforme me constituí professora, comecei a reconhecer que a arte era mais do que uma forma de expressão, era uma linguagem universal, um meio de construir conexões profundas e significativas para e com as crianças.

Resgatar essa memória de infância me faz refletir sobre a preciosidade de historicizar nossas próprias caminhadas, pois esse é o sentido da Biografia Educativa como metodologia, com o propósito tanto de narrar as experiências do já vivido, como de analisar os processos para uma autoformação, pois ao revelar o nível de assimilação do processo de formação, aprimoramos a compreensão desse processo.

O entendimento desse conceito, da dupla função da Biografia Educativa, já contextualizado no capítulo metodológico, alinhavou minhas concepções e me levou a explorar a intersecção entre a Arte Contemporânea e a Educação Infantil de maneira mais profunda e intencional. Através de pesquisas, experiências práticas e interações com colegas, fui forjando um olhar pedagógico sensível, centrado na criação de ambientes estéticos convidativos e experiências de aprendizado que ampliaram a imaginação e a expressão criativa das crianças.

Acredito que o despertar da sensibilidade artística nas infâncias é um processo que requer uma abordagem holística. Isso vai além de simplesmente fornecer pincéis e tintas. Envolve criar espaços que encantem, que convidem a explorar, questionar e experimentar. Uma abordagem pedagógica que considera a individualidade de cada criança, permitindo que elas expressem suas ideias, emoções e percepções de maneira autêntica.

Diante do explanado, faço o convite para que nos debruçemos sobre os processos históricos das concepções e teorias sobre Educação Infantil, arte e docência que alicerçaram minhas práticas pedagógicas no cotidiano para e com as crianças.

4.1.1 A Educação Infantil como rede de artesanaria: alinhavos da docência

É necessário ampliar os horizontes educativos e conceber a Educação Infantil como uma rede de artesanaria, que instiga a criação de currículos e didáticas inventivas e dialógicas na formação docente nas especificidades das suas ações com bebês e crianças pequenas (BARBOSA, 2016).

Neste contexto, a formação docente desempenha um papel central. Os professores que atuam com bebês e crianças pequenas precisam ser orientados e capacitados para a compreensão das especificidades dessa faixa etária, de forma a promoverem o desenvolvimento holístico de cada criança. Este capítulo busca explorar as dimensões essenciais dessa formação, destacando a necessidade de uma abordagem reflexiva e colaborativa que valorize uma interação constante entre teoria e prática.

Através de uma análise aprofundada, espero contribuir para a construção de um cenário educacional mais dinâmico e responsivo, no qual a Educação Infantil seja percebida como um espaço de descobertas, criatividade e diálogo contínuo entre educadores, crianças e suas famílias. Dessa forma, este capítulo busca lançar luz sobre a importância de ampliar os horizontes educativos na Educação Infantil, adotando uma perspectiva de artesanaria educacional, e como isso pode influenciar a docência e impactar positivamente o desenvolvimento integral das crianças.

Importante destacar que a Educação Infantil é uma fase fundamental no processo educacional, sendo reconhecida como uma etapa crucial no desenvolvimento de crianças em seus primeiros anos de vida. Nesse período, são estabelecidas as bases para seu crescimento cognitivo, emocional e social, influenciando diretamente seus aprendizados. Para compreender a relevância dessa etapa, é necessário analisar as legislações que a norteiam e as diferentes compreensões que a permeiam (FERREIRA, 2019).

No contexto brasileiro, a Educação Infantil está integrada ao sistema educacional, com normativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

As DCNEI (BRASIL, 2009) determinam as interações e brincadeiras como eixos norteadores das experiências a serem oferecidas como prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, orientando também os princípios éticos, políticos e estéticos a serem pensados no contexto dos projetos políticos e pedagógicos das escolas. A BNCC (BRASIL,

2017) tanto reitera os eixos norteadores e os princípios elencados pelas diretrizes, quanto reconhece a importância de promover o desenvolvimento integral da criança, definindo os direitos de aprendizagem que devem ser alcançados nessa fase.

Além das regulamentações, é essencial considerar as compreensões que embasam a prática educacional na Educação Infantil. A compreensão da infância como um período de descobertas, brincadeiras e interações sociais é fundamental. A criança é vista como um ser ativo na construção de seu conhecimento, explorando o mundo ao seu redor por meio de múltiplas linguagens, como a linguagem corporal, artística e simbólica (BARBOSA; HORN, 2021).

Refletir sobre essa compreensão impulsiona-me a trazer para o diálogo outra consideração de Barbosa (2016, p. 138): “É impossível aceitar que pesquisadores possam continuar tendo esta visão que define a técnica, o como fazer, as escolhas metodológicas, os modos de organização de tempo e espaço como temas simples e fáceis que não precisam de discussão”.

Com isso, Barbosa (2016) nos convida à reflexão sobre a importância de nossa compreensão da docência, reconhecendo sua complexidade e seu potencial transformador. Ela nos lembra que os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também agentes de mudança social, responsáveis por tomar decisões intencionais em sua prática pedagógica.

As análises da autora citada lançam holofotes sobre a complexidade das ações pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e nos convidam a repensar as práticas e concepções que compõem a docência na Educação Infantil.

Nesse mesmo sentido, Barbosa e Gobbato (2022, p. 316) asseveram que,

A educação nas creches e pré-escolas está imersa em especificidades que se distanciam de um modelo tradicional e transmissivo de ensino, de um(a) professor(a) que leciona ‘aulas’ e de abordagens de conteúdos disciplinares. Tais particularidades estão asseguradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

Barbosa e Gobbato (2022) enfatizam a singularidade da educação que deve ser oferecida para crianças, em comparação com o modelo de ensino tradicional, que se baseia em abordagens mais transmissivas e disciplinares. Ressaltam ainda que, nas instituições de Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem ser norteadas por diretrizes específicas, como as DCNEI do Brasil, promulgadas em 2009.

Essas diretrizes estabelecem um enfoque centrado na criança, enfatizando o desenvolvimento integral, a valorização da cultura infantil e a importância da interação e do brincar como veículos de aprendizado. Portanto, a análise dessa citação sugere que as creches e pré-escolas desempenham um papel fundamental na formação inicial das crianças.

Diante das reflexões evidenciadas, sobre as palavras de Barbosa e Gobbato (2022), vasculhei o baú de memórias da minha infância, que minha mãe preservou, e encontrei o meu “passaporte” de aprovação para o “Jardim da Infância”, com as páginas das minhas primeiras “avaliações” no “Maternal”, com a intenção de problematizar a docência na Educação Infantil atual.

Imagem 5 – Avaliações de 1980



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (1980).

Compartilho as fotos, contextualizando que nasci em setembro de 1977, e os registros, que tecem a compreensão de Educação Infantil nas imagens (dos meus dois anos e

cinco meses na escola) é de 1980, ou seja, mais de quatro décadas já se passaram, após minha “aprovação” do Maternal para o Jardim da Infância.

Indago-me sobre qual a diferença entre essas “avaliações” na Educação Infantil, de 1980, com “cubra os pontos” para escrita; com “circule e pinte a árvore menor” para matemática; com “ligar as frutas” para conhecimento da natureza; com “colar papel picado” como arte na Educação Infantil, para as “tarefas de casa e classe”, que ainda existem nos dias atuais? Também tensiono sobre quais concepções de Educação infantil estão implícitas nesse formato de atividades estanques? Nesse mesmo sentido, questiono sobre “como”, “quando” e “de que forma” as mudanças nas legislações passam a fazer sentido para mudanças em nossas docências?

Sigo a reflexão partindo da explanação de Santos (2021) sobre a fragilidade docente com as “atividades” estanques na Educação Infantil nos dias atuais:

[...] o mercado editorial tem lançado livros didáticos para professores de Educação Infantil (ou seriam cartilhas?)’ (CARVALHO; SILVA, 2019, p. 502) com atividades específicas para cada um deles. Esse movimento fragiliza o papel dos professores e reduz a potência das crianças em relação à arte, a qual, desse modo, aparada, segmentada, delimitada e circunscrita a atividades específicas, não é o trabalho com arte que defendo no decorrer desta Dissertação. A exemplo disso, destaco a execução de atividades motoras como fazer cobrinhas e bolinhas de argila e, após, contar quantas têm. Ou ainda o desenho e/ou a pintura apenas para livre expressão das crianças ou para registrar uma história, retomando uma perspectiva, como apresentei na seção anterior, vazia de significado e sob um viés funcionalista da arte (CUNHA, 2007). Trata-se da reiteração do que se pretende seguir replicando enquanto trabalho pedagógico com arte – a predominância do *laissez-faire*, o uso da arte para algum outro fim, o empobrecimento da apreciação da cultura, não ampliação de repertórios sensíveis e estéticos das crianças, a falta de possibilidades para criar novas perspectivas por meio do deleite e da estesia desde muito cedo. Falta arte, sobram manuais do professor, livros didáticos e atividades para treino manual ou apenas livre expressão das crianças (SANTOS, 2021, p. 87).

Faço aqui a interlocução de sentidos e sentimentos, com a compreensão de Martins Filho (2020, p. 236) sobre a experiência de a criança não caber em uma folha A4. O autor aponta para a inadequação de tentar reduzir a complexidade da experiência infantil, represando-a em um formato padronizado, em uma folha de papel. Essa concepção evidencia que a singularidade das experiências das crianças não pode ser simplificada em um espaço restrito.

Isso implica que, no contexto da Educação infantil, é urgente considerar que as aprendizagens das crianças pequenas não podem ser limitadas a um conjunto de tarefas ou objetivos pré-determinados. As experiências vão além de meras representações escritas e

exigem uma abordagem mais aberta, flexível e inclusiva, capaz de abraçar a plenitude do desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, de considerar a individualidade e diversidade das infâncias plurais, destaco que cada criança é única e aprende de maneira singular. Portanto, tentar padronizar as experiências de aprendizagens em avaliações de papel A4 é insuficiente para considerar o desenvolvimento holístico da criança, que envolve a interação com os outros, a brincadeira, a exploração sensorial e a experimentação.

Martins filho (2020, p. 242) lança luz sobre as práticas pedagógicas ao tensionar: “É possível construir uma docência para além da folha A4?”, e ainda nos convida a refletir sobre como planejamos e ofertamos contextos para as experiências das crianças na escola, ao levantar a questão: “qual é a vida que vale a pena ser vivida na instituição educativa?”

Diante dessa indagação, e da reflexão que levantei em mim mesma, sobre as semelhanças entre as “atividades” estanques que me avaliaram (com dois anos e meio de idade, em 1980, e sendo autista) e as que são propostas atualmente, mais de quatro décadas após, respiro e passo a refletir sobre as legislações que envolvem a docência na Educação Infantil.

Destaco que, ao analisar as mudanças necessárias para atender às necessidades das infâncias contemporâneas, embora perdue a resistência de práticas alinhadas a uma pedagogia transmissiva e conteudista, é possível observar a evolução das políticas educacionais e seus reflexos na prática docente.

As legislações atuais sobre Educação Infantil no Brasil têm como objetivo garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Essas regulamentações buscam assegurar a oferta de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas singularidades e necessidades (BARBOSA; HORN, 2021).

Ao se refletir sobre as mudanças necessárias na Educação Infantil, é fundamental considerar os tempos da infância. As crianças de hoje vivenciam um contexto sociocultural complexo, marcado por avanços tecnológicos e mudanças nas dinâmicas familiares. Portanto, é necessário repensar a prática pedagógica para atender às demandas desse novo cenário, proporcionando experiências de aprendizado significativas (CARDOSO, 2018).

Nesse contexto, o planejamento para e com as crianças assume um papel fundamental. O planejamento na Educação Infantil não deve ser uma atividade estanque, mas sim um processo contínuo e flexível que leva em consideração as interações, descobertas e os

interesses das crianças. A escuta ativa e a observação cuidadosa são ferramentas valiosas para a construção desse planejamento, permitindo que ele seja adaptado de acordo com as necessidades e progressos individuais de cada criança (CRUZ, 2023).

Uma das principais reflexões para os professores diz respeito à diferença entre uma “atividade” estanque e uma experiência significativa. As atividades isoladas podem limitar o potencial de aprendizado das crianças, enquanto as experiências envolventes e contextualizadas têm o poder de enriquecer seu desenvolvimento. Portanto, é essencial que os educadores busquem criar ambientes que estimulem a exploração, a curiosidade e a interação, promovendo experiências de aprendizado que tenham significado para as crianças (BARROS, 2019).

Em síntese, ao resgatar os registros das legislações brasileiras sobre Educação Infantil e ao refletir sobre as mudanças necessárias, é possível perceber a importância de uma prática pedagógica sensível às singularidades das crianças. A reflexão sobre o planejamento, a adaptação às mudanças dos tempos da infância e a busca por experiências de aprendizado significativas são fundamentais para os professores da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa.

Portanto, a docência deve ser vista como um campo de estudo e reflexão contínua. As práticas pedagógicas, nesse contexto, muitas vezes adotam abordagens que valorizam a autonomia, a curiosidade e a expressão individual das crianças. A aprendizagem é concebida como um processo ativo, no qual as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e construir significados a partir de suas vivências cotidianas (CARDOSO, 2018).

Ou seja, a docência direcionada para a Educação Infantil deve envolver, de forma intensa, as ações delineadas pelo acolhimento e cuidado, valorizando as práticas sociais, e, para tanto, demanda toda uma organização das situações que permeiam a vida cotidiana para possibilitar as aprendizagens integrais de todas as crianças (BARBOSA; GOBBATO, 2022).

Além disso, a escuta atenta das crianças desempenha um papel central na Educação Infantil. Ouvir suas vozes, compreender suas necessidades e interesses ajuda os educadores a adaptarem suas práticas pedagógicas de maneira sensível e responsiva, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e participativo (CRUZ, 2023).

Em suma, a Educação Infantil no Brasil, respaldada pela legislação e fundamentada em diferentes compreensões pedagógicas, visa proporcionar às crianças um ambiente de aprendizado que promova seu desenvolvimento integral. Isso significa não

apenas cumprir regulamentações, mas também criar um espaço onde as crianças possam explorar, aprender e se desenvolver de maneira plena, preparando-se para uma vida de aprendizado contínuo e participação ativa na sociedade (BARROS, 2019).

Ou seja, no âmbito da Educação Infantil, é preciso existir uma predominância dos aspectos orientados para as relações corporais entre os adultos e as crianças, que remetem a uma simultaneidade afetiva que engloba os cuidados educacionais. Para ser um docente na Educação Infantil é preciso possuir “[...] a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor” (BARBOSA, 2016, p. 136).

Assim sendo, para Barbosa e Gobbato (2022), o envolver da aprendizagem acerca desse “fazer” do professor de crianças remete a uma articulação com os princípios pedagógicos, além de envolver outros mais relevantes ainda, tais como: os políticos, os éticos e estéticos no cotidiano institucional.

Cotidiano esse que, composto por interações e experiências que ocorrem no dia a dia, desempenha um papel fundamental na formação das crianças. Desde os primeiros anos de vida, a rotina diária oferece oportunidades valiosas para o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

No cerne dessa importância está a capacidade do cotidiano de fornecer contextos significativos para a aprendizagem. As crianças exploram o mundo através de suas ações diárias, com interações com adultos, colegas e materiais, e é a partir dessas experiências que elas desenvolvem suas habilidades motoras, linguísticas e sociais, bem como a construção de seus conhecimentos sobre o ambiente ao seu redor (MELLO *et al.*, 2020).

Além disso, o cotidiano serve como uma fonte rica de inspiração para a expressão artística. As crianças interagem com objetos familiares, espaços conhecidos e situações do dia a dia, o que pode ser canalizado de maneira criativa por meio da arte. A Arte Contemporânea, ao abordar temas do cotidiano de maneira inovadora e reflexiva, permite que as crianças explorem diferentes perspectivas sobre as experiências familiares, questionem normas estabelecidas e construam conexões mais profundas com suas vidas cotidianas (SAVIANI, 2020).

Nesse contexto, os professores desempenham um papel crucial. Eles podem transformar ações cotidianas em oportunidades pedagógicas enriquecedoras, incentivando as crianças a explorarem, questionarem e refletirem sobre suas próprias experiências. Através de abordagens pedagógicas sensíveis e criativas, os professores podem incentivar a curiosidade

infantil, apoiar a construção de significados e ajudar as crianças a expressarem suas ideias de maneira artística (HELLER, 2017).

Além disso, ao envolver a arte no contexto de explorações, no cotidiano escolar, o professor enriquece ainda mais a experiência educacional. A interseção entre arte e cotidiano oferece uma oportunidade única para as crianças explorarem sua identidade, suas relações com o mundo e suas percepções únicas sobre a realidade que as cerca (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, a integração da arte no cenário cotidiano se revela uma estratégia singular para promover o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, ao incorporarem a arte de forma orgânica na prática pedagógica, os professores podem desempenhar um papel crucial na formação de indivíduos que se destacam não apenas intelectualmente, mas, também, de maneira criativa e emocional.

4.1.2 Contribuições da arte no contexto da Educação Infantil

Aprofundaremos, agora, sobre as contribuições da arte no contexto da docência na Educação Infantil. O objetivo principal é demonstrar, com sensibilidade, o percurso da construção dos olhares artísticos para o cotidiano das crianças em suas escolas de infâncias.

A presença da arte na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, abrindo portas para um mundo de exploração, expressão e aprendizado. A arte transcende as fronteiras entre o criativo e o cognitivo, proporcionando um ambiente rico em possibilidades de descoberta e crescimento (BARBOSA, 2018).

A arte na Educação Infantil não se limita apenas a produções estéticas, mas se estende para a construção de sentidos e significados. Ela atua como uma linguagem acessível às crianças, permitindo que elas expressem suas ideias, emoções e percepções de maneira não verbal. Isso é especialmente importante, pois, muitas vezes, as crianças ainda não possuem pleno domínio da linguagem escrita ou falada, e a arte lhes oferece um meio valioso de comunicação (BUORO, 2016).

Além disso, a arte na Educação Infantil promove a criatividade e a imaginação, características intrinsecamente presentes nas crianças em tenra idade. Através do desenho, pintura, modelagem e outras formas de expressão artística, como contemplações, e imersões performáticas, as crianças exploram o mundo ao seu redor de maneira única e pessoal. Essa

exploração criativa não apenas estimula a mente, mas também fomenta a criticidade e a capacidade criadora da criança.

A arte também desempenha um papel vital no desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao se envolverem em explorações artísticas, elas podem expressar suas emoções, compreender sentimentos complexos e desenvolver empatia ao explorar perspectivas diferentes. Além disso, a colaboração em projetos artísticos promove a interação social e a cooperação, permitindo que as crianças aprendam a compartilhar ideias, tomar decisões conjuntas e respeitar as opiniões dos outros (BARROS; GASPARIN, 2023).

A imersão artística na infância também contribui para a formação de uma base sólida para o aprendizado futuro. Através da exploração visual, as crianças desenvolvem habilidades de observação, análise e síntese, que são transferíveis para outras áreas do conhecimento. A arte ajuda a aguçar a atenção aos detalhes, a perceber padrões e a desenvolver a capacidade de interpretação, habilidades cruciais em disciplinas como a leitura, a matemática e as ciências (AZEVEDO, 2020), porém, ela possui seus próprios conteúdos, que devem ser valorizados e trabalhados desde cedo.

Esta investigação traçou uma trajetória reflexiva, e que se iniciou com uma análise sobre o percurso da arte, seus movimentos e influências, e avança para uma compreensão mais profunda com o desdobramento da Arte Contemporânea, sobre como ela revoluciona a experiência educacional das crianças em seus primeiros anos de vida.

Nesse sentido, passo a contextualizar e explorar as interseções entre a Arte Contemporânea e a Educação Infantil, buscando promover uma reflexão crítica sobre o papel fundamental da arte na formação integral das crianças, destacando o potencial transformador que a Arte Contemporânea oferece ao contexto pedagógico, bem como sua capacidade de ampliar percepções, estimular a criatividade e nutrir a sensibilidade das crianças em suas jornadas institucionais.

4.1.3 As interseções entre a Arte Contemporânea e a Educação Infantil

Este item oferecerá, portanto, uma visão abrangente das relações entre Arte Contemporânea e Educação Infantil, estabelecendo as bases para uma discussão significativa e que ilumina as possibilidades e os desafios dessa convergência na formação das novas gerações de docentes.

A Arte Contemporânea tem se revelado como um espelho dinâmico das transformações sociais, culturais e tecnológicas do nosso tempo. Ao longo das últimas décadas, ela tem desafiado as convenções tradicionais, questionado paradigmas estabelecidos e explorando novas fronteiras criativas. A evolução da Arte Contemporânea reflete não apenas uma mudança estilística, mas também uma mudança de perspectiva sobre o que a arte pode ser e o papel que desempenha na sociedade (BARBOSA, 2018).

Desde o movimento modernista do século XX, que rompeu com as tradições acadêmicas e introduziu novas formas de expressão, a Arte Contemporânea tem continuamente desafiado as definições estreitas de mídias artísticas. A tecnologia desempenhou um papel crucial nessa evolução, permitindo que os artistas explorem novas formas de mídia, como arte digital, instalações interativas e realidade virtual. Essas abordagens inovadoras expandiram as fronteiras da criatividade, proporcionando uma vivência mais imersiva e participativa da arte.

Além das mudanças tecnológicas, a evolução da Arte Contemporânea também está intrinsecamente ligada às questões sociais e políticas do nosso tempo. Muitos artistas contemporâneos utilizam sua arte como uma plataforma para abordarem temas como identidade, gênero, raça, globalização, desigualdade e mudanças climáticas. Através de suas criações, eles buscam despertar reflexões e diálogos, desafiando o público a repensar sua relação com o mundo ao redor (BARROS; GASPARIN, 2023).

A desconstrução das fronteiras entre as disciplinas artísticas também é uma característica marcante da Arte Contemporânea. Artistas frequentemente combinam elementos de diferentes mídias, como pintura, escultura, fotografia, vídeo e performance, para a criação de experiências multidimensionais e complexas. Essa abordagem transdisciplinar reflete a natureza interconectada do mundo contemporâneo e desafia as categorizações tradicionais da arte (BUORO, 2016).

É evidente a democratização da arte na evolução das concepções contemporâneas. Através da internet e das redes sociais, os artistas podem alcançar audiências globais de maneira instantânea, reduzindo as barreiras físicas e institucionais que costumavam estar presentes no mundo da arte. Plataformas on-line permitem que artistas emergentes mostrem seu trabalho ao lado de artistas estabelecidos, abrindo espaço para uma diversidade de vozes e perspectivas (AZEVEDO, 2020).

A interseção entre Arte Contemporânea e Educação Infantil oferece um terreno fértil para a exploração de abordagens pedagógicas inovadoras, capazes de nutrir a

curiosidade natural das crianças, fomentar a expressão criativa e enriquecer seu entendimento sobre o mundo ao seu redor. Ao integrar a Arte Contemporânea na Educação Infantil, professores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizado que estimula tanto a imaginação quanto o pensamento crítico (AZEVEDO, 2020).

Uma abordagem pedagógica eficaz nesse contexto é a da experimentação. Através de projetos artísticos práticos e experimentais, as crianças podem explorar materiais diversos, técnicas e conceitos presentes na Arte Contemporânea. Essa abordagem não apenas permite que elas desenvolvam habilidades artísticas, mas também as capacita a refletir sobre suas próprias escolhas criativas e a expressarem suas ideias de maneira tangível. A experimentação incentiva a curiosidade, a descoberta e a autoconfiança, além de fomentar a compreensão sobre os processos de criação (BARBOSA, 2018).

Outra abordagem importante é a conexão da arte com questões sociais e culturais. Ao explorar obras de Arte Contemporânea que abordam temas relevantes, como diversidade, sustentabilidade e justiça social, as crianças são incentivadas a questionar, discutir e refletir sobre o mundo em que vivem. Isso não apenas amplia seu entendimento sobre assuntos complexos, mas também ajuda a desenvolver sua consciência crítica e empatia. Através da análise de obras de arte que apresentam perspectivas diversas, as crianças podem explorar diferentes pontos de vista e desenvolver habilidades de diálogo e respeito pela diversidade (BUORO, 2016).

A educação visual também desempenha um papel importante nessa interseção. Possibilitar que as crianças a “leiam” e interpretem obras de Arte Contemporânea não apenas aprimora suas habilidades de observação, mas também as capacita a decodificarem símbolos visuais e mensagens implícitas. Isso envolve explorar elementos como cores, formas, texturas e composições, permitindo que as crianças compreendam as escolhas artísticas dos artistas e desenvolvam suas próprias interpretações. A análise visual estimula a análise crítica, o raciocínio abstrato e a capacidade de expressar ideias através da linguagem visual (ALVES, 2012).

Por fim, a colaboração e a participação ativa são elementos-chave na interseção entre Arte Contemporânea e Educação Infantil. Projetos colaborativos que envolvem as crianças na criação de obras de arte promovem a construção coletiva de conhecimento, a comunicação eficaz e a compreensão de como diferentes contribuições podem se unir para criar algo significativo, proporcionando engajamento com o universo das artes, estabelecendo

conexões entre as crianças e o cenário artístico mais abrangente, ao mesmo tempo em que as estimula a aprofundar sua própria veia criativa.

A integração da Arte Contemporânea no cotidiano escolar oferece uma oportunidade única para o enriquecimento da experiência educacional das crianças. Ao introduzirem obras de arte que exploram questões atuais e desafiam perspectivas tradicionais, os professores podem fomentar uma compreensão mais profunda do mundo ao redor das crianças (PEIXOTO, 2013).

A Arte Contemporânea, por sua natureza inovadora e experimental, estimula o pensamento crítico e a criatividade das crianças, convidando-as a questionarem, refletirem e se envolverem de maneira ativa (SANTOS, 2016). Através da observação e análise de obras contemporâneas, as crianças desenvolvem a capacidade de interpretação de símbolos visuais e decodificação de mensagens complexas presentes nas obras (MARX, 2003).

Além disso, a integração da Arte Contemporânea no cotidiano escolar pode ampliar a compreensão das crianças sobre a diversidade cultural e as múltiplas perspectivas que compõem a sociedade (GÓES, 2020). Ao exporem as crianças a uma variedade de formas artísticas e expressões culturais, os professores promovem a valorização da diferença e a construção de uma visão de mundo mais inclusiva.

A criação de projetos artísticos inspirados na Arte Contemporânea permite que as crianças explorem conceitos complexos de maneira acessível e envolvente (MELLO *et al.*, 2020). Os professores podem incentivar as crianças a expressarem suas próprias ideias e perspectivas por meio de formas artísticas diversas, como pintura, escultura, fotografia e colagem, estimulando sua criatividade e autoexpressão (MUKHINA, 2016).

A interseção entre Arte Contemporânea e cotidiano escolar também contribui para o desenvolvimento de habilidades colaborativas e de trabalho em equipe. Ao engajarem as crianças em projetos artísticos coletivos, os educadores estimulam a comunicação, a negociação e a construção conjunta de conhecimento (JAPIASSU, 2014).

Em suma, as abordagens pedagógicas que se conectam entre Arte Contemporânea e Educação Infantil proporcionam uma plataforma rica para o desenvolvimento integral das crianças. Ao integrarem a criatividade, a expressão, a reflexão crítica e a conexão com o mundo real, essas abordagens nutrem a aprendizagem significativa e enriquecedora, preparando as crianças para se tornarem cidadãos informados, pensadores críticos e artistas em seu próprio direito (BARROS; GASPARIN, 2023).

4.1.4 Entrelaces entre a Arte Contemporânea e docência na Educação Infantil

O envolvimento da arte na jornada anual das crianças na escola, potencializa e possibilita aos pequenos a visualização de outras perspectivas para compreenderem o mundo sob uma ótica criativa e poética, além de propiciar transformações de caráter permanente, ao aliar os fatores indissociáveis do criar e do conhecer à flexibilidade como componente essencial para o processo da aprendizagem.

Para esse fim, apresento as reflexões levantadas a partir das pesquisas sobre docência no âmbito da Educação Infantil em confluência com a Arte Contemporânea mediante a perspectiva de autores como Carvalho (2021), Cunha e Carvalho (2017), Luciana Loponte (2014), Luciana Ostetto (2011), Stela Barbieri (2012), dentre outros teóricos que possam auxiliar neste presente estudo.

A Arte Contemporânea estudada em seu tempo presente, representa um *lócus* onde se fomenta a contestação de paradigmas ao proporcionar às crianças os seus primeiros passos em relação a um pensar acerca do mundo e das interações sociais (CUNHA; CARVALHO, 2017).

Após esse breve panorama, destaco que um dos papéis docentes é observar toda a conjuntura social, além das políticas educacionais, e conseqüentemente promover iniciativas que visem desmantelar paradigmas preestabelecidos. Dessa forma, busca-se estimular o florescimento de um ambiente educacional que abrace e cultive a rica expressão criativa da infância, conforme sugerido por Cunha *et al.* (2017).

Loponte (2014, p. 664) complementa o exposto:

A arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte. Se nossas principais referências a respeito de artes visuais ou Arte (assim mesmo, em maiúsculas), ainda cabem apenas em grossos volumes de uma 'História Universal da Arte' ou em representações preocupadas tão somente em mimetizar o real, contornadas por pesadas e douradas molduras, não há como não estranhar ou passar incólume diante das inusitadas manifestações artísticas contemporâneas.

Compreendo que a Arte Contemporânea delimita novos mapas de cunho estético, além de desconcertar o que seria concebido como certeza acerca do que pode ser compreendido como arte, Loponte (2008) acrescenta que a arte é elaborada pela invenção que possibilita a imaginação transcender a barreira na qual concebemos ser a realidade. Portanto, a

arte é parte integrante tanto da experiência estética quanto da linguagem, e perpassa o sentido das materialidades sem se preocupar com o que seria uma verdade absoluta.

Ao nos aproximarmos desse processo educativo, entrelaçado entre a Educação Infantil e a arte, percebemos que tais aproximações propiciam o desenvolver da potência criativa infantil, bem como o explorar e o apropriar-se de suas múltiplas linguagens, de forma a ampliar as suas possibilidades de expressão, já que as crianças serão livres para questionar, refletir, refazer, ouvir, falar, agir, observar acolher e crescer com os seus pares.

Assim, se pensarmos acerca da Arte Contemporânea, denota-se que os mais diversos aspectos pertencentes à vida cotidiana tendem a ressoar nas formas poéticas dos artistas, o que inclui nesse rol aspectos sociológicos, científicos e antropológicos. Consequentemente, a arte relaciona-se de forma direta com o dia a dia da criança (BARBIERI, 2012).

A arte contemporânea tem muito a nos ensinar sobre como lidar com a contemporaneidade, para perceber caminhos de diálogo e, ao mesmo tempo, caminhos para o devaneio, que nos levem a outras possibilidades de ações, outros modos de olhar para as questões contemporâneas e poder solucioná-las de maneiras inusitadas (BARBIERI, 2012, p. 25).

Barbieri (2012) pontua que as crianças são sinestésicas, isso é, todos os seus sentidos estão despertados a todo instante. Desse modo, elas são despertadas por aquilo que mais lhes interessa, por uma curiosidade que já as coloca em movimento. Assim, quando acordam ao amanhecer, as crianças já se encontram tomadas pelos mais variados interesses, a título de exemplificação, elas querem subir em qualquer coisa, procuram abrir caixinhas, brincam e montam, observam uma formiga andando, ou algum passarinho voando, seja até mesmo um avião que passe naquele instante, em síntese, são muitos os fatores que lhes inculcem o interesse (BARBIERI, 2012).

Ostetto (2011) propõe uma reflexão acerca das possibilidades da arte no âmbito da Educação Infantil, cujo texto desperta a atenção para uma característica pertinente a um campo do conhecimento que não seja definido pela norma orientada para a pesquisa do desconhecido, nem tampouco mergulhar no mesmo para que se possa testar tanto materiais quanto a sua materialidade. Nesse sentido, define-se pela experimentação de diferentes elementos que, mesmo quando não são convencionais, fazem parte integrante do fazer artístico. Dessa forma, como pode a Educação Infantil contemplar a arte no trabalho com os inquietos pequenos aprendizes?

Pode-se responder a esse questionamento ao se conceber que o professor tenha que aprender a reparar no que a autora denomina como “ser poético” inerente a cada criança, nos seus modos de conhecer, bem como de se apropriar do mundo, e de forma consequente expressá-lo. Ao se construir uma prática pedagógica que pavimente o acesso às oportunidades relativas à riqueza do produzir artístico-cultural, as crianças passam a se aproximar dos diversos códigos estéticos, e, nesse sentido, ampliam um repertório acentuadamente significativo e coroado por vivências e outras culturas (OSTETTO, 2011).

O encontro da criança com a Arte Contemporânea foi concebido pelo prisma da multissensorialidade, ou seja, múltiplas modalidades sensoriais, assim como da ludicidade, de forma que se pode criar um cenário favorável para erigir uma relação de familiaridade com o modo de aprendizado das crianças.

Para conhecer o grupo de crianças e o seu contexto, precisamos pensar, propor, compor, criar cenas pedagógicas e o começo de um trabalho pedagógico em arte ocorre por intermédio do conhecimento obtido acerca do grupo com o qual se irá compartilhar a jornada anual na escola. Para conhecermos as nossas mentes infantis artísticas que estão nas escolas, é necessária uma visão contemporânea de arte, criança e educação (CUNHA; CARVALHO, 2021).

Na exemplificação de Cunha e Carvalho (2021, p. 31),

Após uma atividade livre com pintura, a professora do grupo de crianças de quatro e cinco anos realizou uma ‘leitura’ das pinturas das crianças e observou que a maioria delas não explorava as possibilidades das misturas das cores. Também constatou que as 25 pinturas realizadas pelas crianças, além de manterem padrões nos modos de usar tintas, marcadores e suporte, repetiam os mesmos elementos e organização espacial da paisagem, principalmente no que se referia às formas das nuvens e organização delas na folha horizontal. Em razão disso a professora pergunta-se: O que fazer diante de produções tão iguais realizadas por crianças tão diferentes? A professora fez essa pergunta porque seu modo de olhar e ‘ler’ as 25 pinturas livres das crianças estava baseada em um dos pressupostos da Arte: A Arte mostra singularidades, é autoral, traz as marcas de quem produziu e ali não havia autoria.

Procuro destacar, com os estudos que analisam o entrelaçar da docência na Educação Infantil com a Arte Contemporânea, que se possa desenvolver imersões e experimentações em cenas pedagógicas que transcendam a educação da arte estereotipada. Os docentes precisam de forma imersiva, refletir no pensamento já pré-concebido de arte, para contestar paradigmas e desconstruir padrões artísticos, promovendo, assim, o desenvolvimento de um universo permeado pela expressão infantil, ao mesmo tempo em que

é pavimentado o acesso ao desenvolvimento do senso crítico do indivíduo desde a Educação Infantil, se estendendo ao longo de sua vida.

Pelo contexto de resgate das minhas próprias memórias em diálogo sobre meu percurso de práticas docentes e pelas reflexões debatidas no presente texto, da infância aos dias de hoje, apresento uma questão que está na minha prática cotidiana: de que maneira minha trajetória como professora da Educação Infantil foi se constituindo à medida em que eu era mobilizada pela Arte Contemporânea em minha docência?

Assim, a partir dessa indagação, proponho a mim mesma a reflexão da prática: Quais foram os principais elementos que contribuíram para a constituição da minha docência, envolvida pela Arte Contemporânea? Que aspectos me inspiraram no processo de criação de espaços-tempos com a Arte Contemporânea, a partir dos quais eram desenvolvidas experiências para e com crianças bem pequenas? Será que houve ganho formativo, em mim, na consciência do tornar-me professora de Educação Infantil?

Nesse sentido, a partir das leituras em textos de Susana Rangel Vieira da Cunha, vislumbro sobre como a Arte é desenvolvida no âmbito das escolas e sob diferentes contextos educacionais. A referida pesquisadora tece estudos desde a década de 1980, ou seja, é um tempo considerável que nos leva a constatar que existem diversos modos de pensar a arte em si, e como ela se relaciona de forma direta com as mais variadas maneiras de pensar e de organizar o trabalho pedagógico, e que, de certa forma, nesse campo, as concepções que permeiam a arte estejam acentuadamente defasadas (CUNHA; CARVALHO, 2021).

Outra contribuição significativa da referida autora está consubstanciada em seu artigo de título *E se eu juntar este com aquele?*, publicado em conjunto com Camila Bettim Borges (BORGES; CUNHA, 2014), cujo tema remete às crianças e seus encontros com a Arte Contemporânea, com o objetivo de refletir acerca das relações que podem ser estabelecidas entre esses indivíduos pequenos e a Arte Contemporânea em si, partindo de pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e adotando como referência Sarmiento (2011) e os estudos alusivos à Arte Contemporânea de Archer (2001), entre outros.

Nesse aspecto, Susana Rangel aproxima as crianças e a Arte Contemporânea como em “um encontro contínuo e reflexivo com o mundo”, que “longe de ser um ponto final desse processo, age como iniciador” (ARCHER, 2001, p. 236). Ainda segundo a percepção da mesma autora, quando realizou parte do seu doutorado na Universidade de Barcelona, teve acesso a um livro que merece ser mencionado em meio a esse texto, cujo título é *Una historia de la educacion del arte*, de autoria de Arthur Efland e cujo tema remete a uma relevante

análise que nos convida a uma verdadeira viagem que começa desde a Grécia Clássica até a década de 1980, de modo que se pode conceber como as ideias acerca da arte europeia, advindas de diferentes épocas, conseguiram reverberar nas instituições de ensino.

Cunha cita então uma passagem da obra: “A forma em que se ensinam as artes visuais na atualidade tem sido condicionada por crenças e valores relacionados com a arte daqueles que promoveram seu ensino no passado” (EFLAND, 2002, p. 15). Ou seja, formas colonizadoras que precisam ser repensadas para que possamos ampliar o nosso olhar artístico e conceber novas estratégias de apreciação estética.

Para fins de estudo, adentro no contexto pertinente à referida obra de Efland (2002, p. 5, tradução nossa), em que destaco o seguinte fragmento:

Em sua infância, a psicologia não apenas emprestou métodos das ciências naturais, mas assumiu que a própria ciência era a única maneira de obter conhecimento confiável. Presume-se que as formas científicas de compreensão sejam mais avançadas do que as formas não científicas ou pré-científicas. Não foi por acaso, então, que os primeiros relatos psicológicos da inteligência tentaram reduzir o comportamento humano a leis específicas, [...] como Piaget acreditava. De fato, o estágio de operações normais de Piaget é caracterizado por essa capacidade, não por crescimento na narrativa ou composição sinfônica. Ele estava tão certo do lugar da ciência no desenvolvimento humano que raramente demonstrava interesse por questões relativas ao desenvolvimento artístico ou estético. Nas ocasiões em que estudava desenhos de crianças, era com o propósito de demonstrar o que elas sabiam, não o que viam ou imaginavam.

Infere-se que há um divisor de águas concernente ao rígido saber científico, que intenta enunciar regras e fórmulas para o comportamento humano, de modo que tenta reduzi-lo ao aspecto quantitativo, ou seja, condicionar a explicação acerca dos comportamentos humanos sob a égide do numerário e da rigidez do tecnicismo científico em si, o que por si só colide com os pressupostos da moderna metodologia científica que adotou o aspecto qualitativo para reproduzir esse comportamento humano (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2010).

O autor ressalta que o próprio Piaget tencionava dissecar o mundo da criança sob esse prisma rígido, em que o desenho de uma criança representava apenas o que ela sabia, em detrimento do que ela poderia imaginar, sem levar em conta esse aspecto magnífico que nos torna humanos, isto é, o dom da imaginação que se ancora na arte como uma de suas principais ferramentas. Por outro lado, Vygotsky, contemporâneo de Piaget, vai discutir sobre a importância da imaginação na infância. Contextualizo a discussão diante do contexto do livro “Imaginação e Criação na Infância”, em que Vygotsky (2009, p. 24). define que “[...] a

atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”.

Por outro viés, Cunha (2021) observa que, ao longo da última década, há a incidência de rastros da arte pertencente ao nosso tempo, em meio aos contextos escolares, tais como a utilização tanto de materiais quanto de instrumentos que transcendem as listas tradicionais de materiais, de brinquedos transformados que são adotados como suporte para a elaboração de experimentações que não visam um produto final, além de pinturas que servem de suportes para outras linguagens.

Essa multiplicidade de linguagens pode ser conceituada nas DCNEI (BRASIL, 2009), cuja referência está inscrita nos objetivos do referido documento com a expressão de “diferentes linguagens”, como se pode observar no seguinte recorte:

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens, como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com as outras crianças (BRASIL, 2009, p. 18).

Ao falar ainda da relação entre a Arte Contemporânea e o contexto escolar, observo que, de acordo com Souza e Tebet (2021), há um aprofundamento na compreensão acerca da própria relação estabelecida entre essa arte e as linguagens e as materialidades que a constituem.

A Arte contemporânea se constitui como uma linguagem no campo das Artes, sendo múltipla, multicultural, histórica, aborda as mais diversas tecnologias e rompe com materiais nobres ou tradicionais, carregam olhares e proposições artísticas da atualidade relacionando com a vida cotidiana, social, cultural e rompem assuntos e questões, convidando o espectador às mais diversas interpretações, olhares, significados, coautoria e experiências (SOUZA; TEBET, 2021, p. 2).

Foi a partir da multiplicidade da linguagem, característica central da Arte Contemporânea, que a sua difusão se deu. Segundo Cocchiarale (2002), é preciso transcender a concepção de um mero campo, único e especializado em si, ou seja, buscar por uma interface, ao erigir diálogos com as demais linguagens pertencentes à arte e para além mais, isto é, com a vida, permeando-se inclusive de temas que não pertençam exatamente à própria arte.

É a partir dessa explicação, da valorização da Arte Contemporânea, acerca das multiplicidades das linguagens, e dos diálogos com as experiências obtidas com as materialidades diversificadas, que se ressaltam as suas relevâncias no âmbito da Educação Infantil, cujo propósito está delineado em proporcionar às crianças a facilitação do acesso ao brincar e ao criar, e, ainda, estabelecer relações com os materiais, sem que haja uma linearidade (SOUZA; TEBET, 2021).

O que para Dewey (2010, p. 256) representa que:

Através da Arte, os significados dos objetos que de outro modo seriam opacos, caóticos ou restritos e que despertariam resistência, são esclarecidos e concentrados, e não por sua trabalhosa elaboração no pensamento, não pela fuga para um mundo meramente sensorial, mas pela criação de uma mesma experiência”.

Sendo assim, o século XX foi um período marcado por acentuadas e significativas transformações no âmbito da arte e, de modo especial, no que tange às artes visuais, haja vista que, desde o início do referido período, esse seguimento já havia sofrido significativas mudanças.

As conceituações acerca da Arte Contemporânea tendem a oscilar entre os aspectos da incompreensão e conjuntos de julgamentos de valor, que são os resquícios oriundos da modernidade, o que se pode pensar a respeito, de uma forma sintética, é que ela seja um território onde são debatidas as mais diversificadas linguagens e é um tema pouco explorado na formação inicial e continuada dos docentes que atuam na Educação Infantil.

Esta temática também está ausente em meio ao contexto da docência desenvolvida com as crianças pequenas. Na realidade, denota-se que, em muitos casos, a discussão travada acerca da Arte Contemporânea causa desconforto nos professores (CUNHA; CARVALHO, 2021).

Mesmo não almejando generalizar essa percepção, os autores levam em conta que esse aspecto de desconforto se torna emergente em razão de alguns fatores elencados a seguir:

- a) Ausência de conhecimento sobre arte e, mais especificamente sobre arte contemporânea e suas (possíveis) relações com a infância; A ausência de discussões sobre a arte contemporânea na formação inicial dos professores, muitas vezes decorrente da falta de priorização de tal conteúdo na disciplina de artes nos currículos nos cursos de Pedagogia;
- b) O estranhamento causado pelas obras de artes contemporâneas, pelo fato de as mesmas convocarem o professor a deslocar-se do papel de espectador, para assumir uma posição de interlocutor e produtor de sentidos do que se apresenta como obra;

- c) A ausência de repertórios teóricos e imagéticos sobre arte contemporânea, em decorrência da falta de contato com espaços expositivos (sejam presenciais ou virtuais), leituras de referência sobre a temática, formação específica sobre o trabalho que vindo sendo desenvolvido por artistas do tempo presente etc.;
- d) A dificuldade de problematização de uma estética convencional Cocchiarale (2002) que há décadas vem constituindo os modos como os professores têm se relacionado com a arte e definido o que é considerado belo, ou ainda, o que pode ser nomeado como arte (CUNHA; CARVALHO, 2021, p. 48).

A citação apresentada destaca os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil ao lidar com a arte contemporânea em suas práticas pedagógicas. Os quatro fatores mencionados resumem as principais razões por trás do desconforto que muitos professores podem experimentar em seus contextos institucionais.

A ausência de conhecimento sobre a arte contemporânea, a estranheza causada pelas obras de arte contemporâneas, a falta de repertórios teóricos e a dificuldade de problematização da estética convencional são barreiras que, quando não superadas, podem limitar a capacidade dos professores de enriquecer a experiência educacional das crianças por meio da arte contemporânea.

No entanto, é importante observar que superar esses desafios não apenas enriquece as experiências das crianças, mas também contribui para a formação e o crescimento dos próprios professores. Ao explorar a arte contemporânea e suas conexões com as infâncias, os professores podem desenvolver uma compreensão mais ampla sobre a arte e a educação, expandindo seus horizontes pedagógicos.

Portanto, a citação serve como um ponto de partida para a reflexão sobre como a arte contemporânea pode ser integrada à prática docente na Educação Infantil. Ela destaca as barreiras iniciais que podem surgir, mas também enfatiza a importância de superá-las para proporcionar experiências enriquecedoras e significativas para as crianças e para os próprios professores. Essa abordagem pode ampliar o olhar artístico e promover novas estratégias de apreciação estética, contribuindo para uma educação mais inclusiva e diversificada.

Prosseguindo com a explanação, ao longo da década de 1960, percebia-se um clima de efervescência no que tange à arte, pois ela trilhava um caminho que apontava para além de transformações em seu próprio âmbito, quanto à sua concepção de produto e de obra e da sua relação com o seu entorno, e, ainda, a sua direta ligação com a mudança atinente à forma como o espectador tendia a observá-la (OROFINO; FANTIN, 2022).

Anteriormente, denotava-se que o espectador era concebido análogo ao olho, ou seja, a sua observação era meramente retiniana e a sua ação assumia um caráter receptivo,

contido e silencioso. Sendo que, com o advento da Arte, denominada como contemporânea, bem como toda a implicação relativa a conceitos e a sentidos envolvidos, o espectador transcende esse mero papel de ser olho e mente, passando assim a ser o corpo inteiro (CUNHA; CARVALHO, 2021).

Assim, com o corpo em cena, a arte era dependente direta da experiência a qual o indivíduo vivenciava, independentemente do significado que fosse atribuído a ela. Em meio ao panorama da década de 1960, o aspecto da participação do espectador consubstancia uma parte significativa das proposições artísticas inseridas nesse contexto ocidental (OROFINO; FANTIN, 2022).

Essa corporeidade vai ao encontro do preconizado por Dewey (2010), em que grande parte dessas proposições artísticas contemporâneas fomentam experiências que ultrapassam o aspecto visual, haja vista que, na concepção desse autor, o elemento da corporeidade se torna tão relevante quanto a própria experiência estética e o intelecto.

Todavia, por outro prisma, em diversos contextos, torna-se fato comum que se atrele uma maior importância ao predicado da racionalidade, induzindo o público a um desejo exacerbado de compreensão acerca da Arte Contemporânea. Tal compreensão engloba processos referentes às ações de pensar e sentir, além da razão e da emoção, ao mesmo tempo em que se guarda o produto resultante desse entendimento na mente e no coração (COCCHIARALE, 2002; DALLARI, 2005).

Acrescento uma percepção acerca do que seria estética de acordo com Ostetto (2011, p. 312):

No emaranhado de fios que tecem os conceitos, é preciso decifrar o da estética e dele puxar novos fios. Muitas vezes, o conteúdo de estética não parece ser diferenciado da disciplina História da Arte, nos cursos de Arte Misturada à história da arte, a estética pode se condicionar à visão das mudanças estilísticas fundamentadas, evidentemente, pela filosofia que guia cada movimento histórico.

A autora complementa que a expressão *estética*, sob a perspectiva etimológica, possui origem no grego clássico *aisthesis*, e que se refere ao conhecimento de caráter sensível, que se dá mediante os sentidos, com as sensações. Esse raciocínio se alinha ao preconizado por Martins, Picosque e Guerra (1998), que afirmam que a nossa história passa a ser tramada em meio aos tempos e espaços marcados pelas experiências, cujo compartilhamento se dá por meio de nosso grupo de convívio, incluindo o familiar, bem como no que tange às referências culturais de cunho mais amplo.

Assim, em razão das características pertinentes a um tempo histórico, vamos desenvolvendo sentidos e significados acerca do mundo, de forma que vamos nos apropriando gradativamente dos modos de ser, de pensar e de sentir. Construimos todo um repertório, uma espécie de arquivo, cuja dinamicidade acolhe todo um arcabouço de experiências, sejam elas reais ou simbólicas, que remetem a um acervo pessoal, cujas peças constituintes são os valores, as concepções e os sentidos do vivido de uma forma geral (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

De acordo com Ostetto (2011), a arte não se limita a atividades isoladas, muito menos restringe-se a momentos descontextualizados. E, se pretendemos desenvolver a educação atinente ao “ser poético”, cuja implicação se dá pela totalidade do olhar, além de envolver a escuta e o movimento, cuja expressão mobiliza os sentidos, é relevante que se perceba essas ações como a educação estética em si, então, que transcendam o mero ensino de arte realizado ao longo do cotidiano.

Assim, Ostetto (2011, p. 31) afirma que:

Trata-se, enfim, de um olhar que dá atenção ao mundo. A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais.

O pensamento mencionado converge com o que Cunha (1999) comenta acerca da urgência de uma criticidade sobre o que está à disposição desse olhar da criança, isto é, sobre o que aparece como repertório no cerne da sala de referência dela. Tanto as ilustrações referentes a obras de arte quanto as produções concebidas pelas crianças e os objetos pertencentes a culturas diversas devem ter como escopo:

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999, p. 14).

Ostetto (2011) comenta que, para que se possa contribuir para com esses processos expressivos, que corroboram para ampliar as oportunidades referentes ao acesso à riqueza de um vasto manancial de produção humana, é preciso que se fomente a aproximação dos diversos códigos estéticos, promovendo, desse modo, encontros e buscas que possam convidar as crianças para a experimentação.

Essa experimentação, de acordo com Ostetto (2011, p. 32) pode ser condensada em:

Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais. Um exemplo clássico: as crianças nunca haviam trabalhado com tinta, assim, na primeira vez, que bagunça! – exclama o professor. Elas não desenhavam com o pincel, como previsto no planejamento, apenas experimentaram as tintas, sobrepondo camadas e camadas até rasgar o papel ou deixar tudo cinza; ou então, não pintavam o papel oferecido, mas a si mesmas. As crianças estariam demonstrando, assim, que ‘não sabiam trabalhar com tintas...’ O professor, então, deixa de oferecer oportunidades de contato com esse tipo de material. *Ora, como poderão dominar esse código, a pintura com tinta e pincel, se não passarem pela constante experimentação?*

Se não for disponibilizado um repertório diversificado, de forma constante, que possibilite o contato, conclamando para encontro, será percebido o distanciamento entre a criança e a experimentação. Com isso, as crianças não experimentarão fruição estética.

Porém, Ostetto (2011, p. 33) nos mostra as possibilidades ao se propiciar oportunidades de encontros com a arte:

[...] é provável que nem mesmo solicitaram para ver, ouvir, cantar ou manusear. Para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação.

Tudo o que foi exposto representa o aspecto voltado para o alimento do universo imaginário pertinente às crianças. Segundo Ostetto (2011), ao ser instigado, o desejo que induz à busca implica um tempo de espera, que não se dá de forma instantânea. Pois o tempo linear, submetido ao controle do adulto, em meio à rotina estabelecida para o trabalho educacional e pedagógico, via de regra, não foi pensado e nem tampouco planejado para que se pudesse acolher a arte, haja vista que se encontra submisso a uma espécie de tempo-espera.

Nesse sentido, é necessário que haja tempo para que as coisas possam acontecer. Sem esse aspecto, de forma invariável, ocorre a imposição de ritmos, ao estabelecer o impropério cronológico que, de forma resultante, corrobora para limitar as experiências infantis com a necessária fruição artística.

4.1.5 A tessitura do coração da pesquisa: alinhamentos teóricos da minha docência

Reservei esse momento, não pelo contexto histórico, mas pela necessidade de realçar o fio que entrelaça a costura da teoria que fundamentou meu olhar para a Arte Contemporânea na Educação Infantil na tessitura da minha docência. Para tanto, resgato brevemente o contexto do percurso do movimento inicial da Arte Contemporânea, com a intenção de tecer um vínculo com o leitor, a respeito do conceito das instalações da Arte Contemporânea (que estarão presentes no capítulo da Biografia Educativa).

Contextualizar autores relevantes, que tensionam sobre a Arte Contemporânea em diálogo com a educação, impulsiona-me a mencionar o processo histórico do movimento da arte nos anos 70, nas tentativas de rompimento com o distanciamento entre artista e público. Destaco, aqui, as manifestações artísticas performáticas e de cunho social, dentre elas: *Land Art*, Arte Povera e as Instalações.

No entanto, para o contexto desta pesquisa, focalizarei as Instalações, que têm como características a arquitetura e a performance. Embasadas pela contemporaneidade, as instalações interagem com os visitantes, permitindo que eles não apenas façam parte da obra, mas ressignifiquem as linguagens do artista visual, possibilitando tanto uma interpretação autônoma quanto intervenção participativa no processo de criação estética.

Destaco a obra *Los términos de la instalación*, de Josu Larrañaga (2001), a qual elenca tanto os processos de rupturas da arte apreciativa para a arte interativa, compondo uma pioneira pesquisa espanhola sobre as instalações no contexto educacional, assim como, ao longo de seu registro explicita tanto as definições e características das instalações de arte nos museus, quanto constrói uma compreensão da importância do espectador participativo. O autor também evidencia que, no contexto da ambientação, na criação de instalações, o local empodera-se do encantamento como “espaços fantásticos” e de “caráter efêmero” (LARRAÑAGA, 2001, p. 33).

As “instalações” da arte contemporânea, conforme descritas por Larrañaga (2021) como “espaços fantásticos” e de “caráter efêmero”, encantam os visitantes ao convidá-los a mergulhar em mundos criados pelo artista visual, onde a realidade se mescla com a imaginação. Essas obras não são meramente estáticas, mas sim convites à participação ativa do público. Os visitantes se tornam protagonistas, interagindo com os elementos da instalação e, assim, transformando a ambientação original da obra, por isso o caráter da efemeridade se faz presente. Esse envolvimento efêmero e mutável cria uma experiência única e fugaz, onde

cada interação se torna um momento precioso de descoberta e reflexão, oferecendo um encantamento contínuo que desafia as fronteiras entre o espectador e a obra de arte.

Faz-se necessário informar que em 2002, uma exposição com doze instalações, Labirintos de Caracóis⁸, realizadas no Salão de Exposições da Universidade Autônoma de Madrid, coordenada pelo professor e artista Javier Abad, juntamente com seus alunos de graduação em Arte, do Centro Superior de La Salle, destacou-se pela presença de crianças entre 3 e 6 anos de idade, de diferentes escolas de Madrid.

É relevante mencionar que, nessa época, a exposição representou um marco importante nesse contexto. A presença de crianças de diferentes escolas demonstrou como as “instalações de jogo” (ABAD MOLINA, 2008; VELASCO GÁLVEZ; ABAD MOLINA, 2019) podem envolver e encantar o público infantil. Essa experiência concreta sublinha a importância de criar espaços que estimulem a participação ativa das crianças na arte contemporânea, enriquecendo suas vivências culturais desde a primeira infância.

Em suma, as “instalações de jogo” oferecem uma perspectiva fascinante que combina arte e interação, proporcionando uma experiência única que desafia a forma tradicional de apreciação e criação. Elas têm o potencial de enriquecer significativamente o universo educacional das crianças, estimulando sua criatividade, imaginação e expressão artística. E assim foram concebidas as Instalações de Jogos, ou seja, a Arte Contemporânea para crianças na escola.

No entanto, em 2019, Javier Abad Molina revisitou suas concepções anteriores sobre “instalação de jogo”, lançou um novo livro e publicou suas novas concepções em um site dedicado a esse tema específico, intitulado “Instalaciones de Juego”. Essa revisitação gerou espanto em muitos estudiosos e seguidores em algumas redes sociais, pois muitos de nós havíamos desenvolvido trabalhos inspirados em sua tese e livro anterior a essa publicação recente.

Sendo assim, enquanto pesquisadora, entrei em contato com o professor Javier Abad Molina, em 2022, para conversarmos a respeito da minha docência com crianças bem pequenas, envolvendo a arte contemporânea (eu chamava essas experiências de “instalação de jogo”, baseada nas leituras anteriores ao seu novo livro lançado). Também compartilhei suas próprias escritas e fotos mais antigas, questionei sobre as diferenças de concepções da época

⁸ Javier Abad, Laberinto para caracoles La instalación en la escuela infantil (tríptico-catalogo de la exposición) Sala de Exposiciones de la UAM, La Salle, 2002.

para as atuais, e enviei fotos e vídeos de trabalhos meus, para e com as crianças na escola, para sua apreciação e análise.

Compartilho um trecho de uma das reflexões de Javier Abad Molina:

9 de jan. de 2023, 07:27

Querida Karen:

Karen, sobre suas perguntas ou dúvidas, de fato, as imagens que você me mostra NÃO são *instalações de jogos* como agora as concebemos e revisamos no último livro de 2019 (as imagens que você anexa são de 2011). Ou seja, são apenas ‘espaços de jogo’ ou ‘espaços lúdicos’ e inspirados nas propostas da arte contemporânea.

As Instalações de Jogo são definidas com esses 10 pontos:

1. As Instalações de Jogo são apresentadas a partir de um ‘sistema de ordem’, forma geométrica ou mandala (círculo, quadrado, espiral, triângulo, cruzamento, etc.).
 2. As Instalações de Jogo são configuradas com tríades de objetos escolhidos e definidos a partir de sua ideia original como objetos neutros, simbólicos, culturais e afetivos (lista de objetos).
 3. As Instalações de Jogo são baseadas na Prática Psicomotora de *Bernard Aucouturier* desde os rituais de entrada e saída (regras, cobrança, etc).
 4. As Instalações do Jogo são baseadas na Psicologia Analítica de autores como *Anzieu, M. Klein, D. Winnicott*, etc.
 5. As Instalações de Jogos já são, por definição, “artísticas” pois levam o nome da arte contemporânea a partir de sua proposta artística e lúdica, de sua fundamentação sócio pedagógica.
 6. As Instalações de Jogo não possuem tema, título ou objetivos didáticos, pois inibem a livre expressão da imaginação da criança, que é quem nomeia e renomeia o local da brincadeira a partir da deriva lúdica.
 7. As Instalações de Jogo não propõem efeitos ou virtualidades (telas, projeções, música ambiente), luz negra, etc. já que o símbolo surge a partir da escolha de meninas e meninos.
 8. As facilidades de jogo partem da exploração e experimentação (mundo real ou realidade externa) rumo à simbolização e relacionamento (cuidados, afetos, laços, desejos, emoções, preocupações, medos, etc.) da vida psíquica da infância.
 9. O papel do educador não é apenas observar de ‘fora’ ou configurar o espaço inicial, mas assistir ao brincar livre da infância seguindo a história lúdica como um corpo disponível de ‘dentro’.
 10. As instalações de jogos favorecem a criação simbólica a partir das verdadeiras necessidades da infância (ser, identidade e vida relacional) e não são ‘provocações’, mas sim convites para brincar com os outros.
- Olha, estamos construindo uma página web onde você poderá ver 9 imagens de Instalações de Jogos na capa (além das que já estão na internet de nossa autoria). Você verá a diferença com os que você anexou a mim agora !!!

<http://instalacionesdejuego.com>

Espero ter ajudado e aguardo mais perguntas ou dúvidas

Um grande abraço e muito incentivo!!!

Javier Abad Molina (2023).

A partir da análise do conceito de “instalação de jogo” proposto por Javier Abad, diante de quase um ano em que estive em contato com o autor, através de conversas por e-mails, decidi preservar o conceito estudado por ele e não ferir sua pesquisa. Dessa forma, as

narrativas que seguirão no capítulo da minha Biografia Educativa, mesmo tendo sido inspiradas em conceitos das Instalações de Jogos, antes da publicação de 2019 de Javier Abad Molina, não serão consideradas “instalações de jogos”, e sim ambientações estéticas, as quais se configuram como convites estéticos para o brincar.

Posteriormente, em setembro de 2023, juntos decidimos a partilha de uma “carta aos professores do Brasil”, com uma autorreflexão do autor sobre as novas concepções de Instalações de Jogos, em uma narrativa (auto)biográfica, sobre seus processos de pesquisa iniciais e os desdobramentos que as Instalações de Jogos definiram como conceito. Dessa forma, assim como minha pesquisa é uma autorreflexão sobre meus processos e escolhas docentes, o professor Javier Abad Molina se dispôs a contribuir com um desnude de sua própria história.

Antes da partilha da carta autobiográfica, de autoria de Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez e Javier Abad Molina, para essa pesquisa, destaco a preciosidade da Biografia Educativa como pesquisa, pois ela envolve o ato de revisitar o passado e reinterpretá-lo como um processo contínuo de autoformação. A Biografia Educativa nos encoraja a revisitar nosso próprio passado, nossas experiências de aprendizado e nossa jornada como professores. É um processo reflexivo que nos permite reavaliar e reinterpretar nossos momentos educacionais, muitas vezes enxergando novos significados e possibilidades de aprendizado.

Compartilho assim, o QR Code para a carta referida:

Imagem 6 – QR Code com as contribuições (auto)biográficas de Javier Abad Molina e Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Destaco que, enquanto professora de crianças bem pequenas de escola pública, desenvolvi um dos trabalhos pioneiros, aqui no Brasil, envolvendo as instalações de jogos, embora ainda com as concepções antigas do autor. Porém, enquanto pesquisadora, impelida pela necessidade e autoexigência de uma postura mais reflexiva e, conseqüentemente, mais

ética, incomodei-me em sustentar o termo “instalação de jogo” para as narrativas do vivido ao longo dos anos, nos quais se concentra essa pesquisa.

Como já descrito, passo a nomear de outra forma as experiências vividas ao longo dos anos, para não cometer o equívoco de sustentar a “desimportância” de um nome (como asseverado pelo autor na carta apresentada), visto que não se trata apenas de um nome, mas de um conceito, planejado, gerado e fundamentado em uma linda tese.

Consequentemente, ao revisitar e refletir sobre as narrativas dos meus percursos e escolhas, contribuo, enquanto Biografia Educativa, com a reflexão sobre a importância da autorreflexão e autoanálise para a escrita de novos caminhos.

Sendo assim, ao finalizar este capítulo, resgato o sentido enunciado sobre “o despertar da sensibilidade artística nas/com as infâncias: um olhar pedagógico e biográfico” afirmando que minhas experiências na Educação Infantil, aliadas às minhas explorações na Arte Contemporânea, levaram-me a compreender que a sensibilidade artística não é apenas sobre produzir obras de arte. É sobre desenvolver um olhar atento para o mundo ao nosso redor, cultivar a capacidade de se maravilhar com as pequenas coisas e desenvolver a empatia através da compreensão de diferentes perspectivas.

Ao adentrar o universo da Arte Contemporânea, encontrei um caminho para nutrir essa sensibilidade nas crianças. A Arte Contemporânea desafia convenções, instiga a curiosidade e amplia horizontes. Ao explorar obras de artistas contemporâneos, as crianças são convidadas a questionar, a refletir e a reinterpretar. Essa abertura para a interpretação pessoal é um convite para o diálogo interno e externo, uma oportunidade para as crianças desenvolverem uma voz única e autêntica.

Enfim, “O despertar da sensibilidade artística nas infâncias: um olhar pedagógico e biográfico” reflete minha crença inabalável em que a educação deve ser uma jornada de descoberta, exploração e crescimento. Minha experiência e concepção se cruzam nesse caminho, guiado pela convicção de que a arte é uma ferramenta poderosa para inspirar e empoderar as crianças a se tornarem cidadãos críticos, criativos e sensíveis. Nessa jornada, cada traço, cor e textura se torna um veículo para a autoexpressão, para a compreensão do mundo e para a construção de uma educação transformadora.

Diante do percurso teórico contextualizado sobre a teoria da Arte Contemporânea e seus desdobramentos na Educação Infantil, convido o leitor a adentrar minha Biografia Educativa, em um percurso narrativo sobre ser e estar professora de crianças bem pequenas,

em um contexto de experiências inspiradas na Arte Contemporânea para e com as crianças, com ambientações estéticas para o brincar.

5 BIOGRAFIA EDUCATIVA DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Imagem 7 – “As sete Cornelys”, obra de Adrianna Eu



Fonte: Adrianna Eu (2023b).

5.1 A delicada arte de historicizar-se, como arqueologia de si mesmo

Morri aos sete anos de idade. Essa morte relaciona-se a um evento ocorrido na minha infância: eu me perdi em uma praia e não fui encontrada muito cedo. Meus pais costumavam nos ensinar a sermos independentes, eles ficavam na barraca grande, assim chamávamos a matriz, sempre lá no alto da Praia do Futuro, uma das praias mais frequentadas do litoral cearense, e eu e minhas irmãs, menores do que eu, descíamos sozinhas para brincar com a areia e a água da praia. Meu pai achava suficiente nos “ensinar” que olhássemos para cima e procurássemos um sinal de onde eles estavam. Sinais, como a cor da parede da barraca escolhida. Minha mãe não concordava, mas ela estava sempre muito ocupada, cuidando do meu pai.

Deveria ser um dos nossos constantes domingos de rotina. Como sempre, estávamos eu e minhas irmãs, brincando de catar conchinhas na praia. Elas se divertiam com as mãos cheias, mas eu queria achar uma diferente. Já naquela época, eu buscava algo especial. Não me importava a quantidade, era a excentricidade da peça que me chamava atenção. E, cada vez que procurava algo mais diferente, achava outra mais interessante, logo ali, ainda mais distante. Eu não consigo lembrar o que me fez parar de procurar, se foi fome, sede, calor, ou se minha busca havia sido suficiente. No entanto, quando olhei para os lados, no meio de centenas de “alguéns”, não vi “ninguém” conhecido. Também não havia mais nada que eu pudesse reconhecer: minhas irmãs, o sinal da barraca grande, as cores amarela, azul e branca das paredes da barraca, referência sugerida pelo meu pai. Eu não entendia que havia andado muito e que estava na outra ponta da orla, da gigante Praia do Futuro. Naquele momento, na minha percepção infantil, as coisas e pessoas haviam sumido.

Eu também não falava com estranhos, havia aprendido isso. No entanto, ninguém me ensinou a pedir socorro ou procurar alguém a quem pudesse pedir socorro: um vendedor, um garçom das barracas, algum estranho de referência. Também, nesse dia, um “ninguém” me achou.

Vasculhar memórias que se conectem entre os acontecimentos da criança que fui um dia e as escolhas que foram me tornando quem eu sou, faz-me lembrar da minha decisão de ser professora de Educação Infantil. Tal fato se deu que, com o passar dos anos, minha mãe conseguiu me convencer de que eu seria capaz de enfrentar e passar no vestibular. Embora eu tivesse o apoio dela para meu interesse inicial pelo curso de Psicologia, decidi cursar Pedagogia, pois eu havia entendido que não queria ser psicóloga. Nas minhas terapias, eu

havia compreendido que eu não queria curar feridas de adultos, queria mesmo era ser guardiã das infâncias. Isso ficou muito claro para mim, pois não queria remediar situações, e sim preveni-las. E me encontrei no chão da escola!

No entanto, minha trajetória não é uma história de dores insuperáveis, mas sim um testemunho da incrível capacidade de transformação que a arte trouxe para minha vida e para minha docência. E é com grande entusiasmo que inauguro este capítulo, mergulhando nas profundezas da minha própria experiência pessoal e na intrincada jornada que trilhei ao longo da vida.

Nesta pesquisa, embarquei em uma exploração profunda e íntima, na delicada arte de historicizar-me, como arqueologia de mim mesma. Essa expressão, que pode parecer enigmática à primeira vista, é a síntese de uma jornada de autodescoberta, marcada por um componente singular em minha vida: sou autista. E essa condição permeou minha vida de maneira intensa, envolvendo minhas experiências, percepções e interações desde a infância.

Ao longo dos anos, enfrentei e superei muitas dificuldades, comportamentais e relacionais, impostas pelo espectro autista, um caminho que se revelou desafiador e, ao mesmo tempo, profundamente recompensador. Foi através do envolvimento com a arte contemporânea que encontrei uma forma de comunicação para me conectar com o mundo e, paradoxalmente, comigo mesma. A arte se tornou meu refúgio, minha forma de expressão e minha ponte para compreender o autismo sob uma nova perspectiva.

Dessa forma, mergulhei nas profundezas do meu próprio ser, como se estivesse conduzindo uma escavação arqueológica em busca dos vestígios do meu passado, das camadas de experiências que constituíram minha identidade autista e da influência que a arte contemporânea exerceu nesse processo. Ao fazê-lo, espero não apenas ter compreendido melhor a interação complexa entre minha condição autista e minha trajetória como professora artista, mas também contribuir para o entendimento mais amplo das potências criativas e adaptativas das crianças no espectro autista, inseridas em contextos escolares.

Trata-se, portanto, de uma tentativa de desvendar os segredos da minha própria história e, ao mesmo tempo, de uma exploração do potencial transformador e inclusivo da arte na vida institucional. Ao compartilhar minha narrativa e reflexões, espero que este trabalho possa lançar luz sobre a interseção entre a neurodiversidade e a expressão artística na escola das infâncias.

Diante disso, à medida que exploramos a relação entre minha jornada autista e meu envolvimento com a arte contemporânea, é importante compreender como a narrativa

desempenha um papel fundamental na construção e na desconstrução de nossas identidades. Assim, compartilho a compreensão de Bárcena e Mèlich (2000, p. 97),

Sem essas histórias que nos contam de pequenos e que, mais adiante, lemos e imaginamos, a identidade pessoal e nossa existência como seres humanos seria impossível, porque somos animais que precisam da ficção e da imaginação para procurar (e encontrar) algum sentido para nossas vidas.

Ou seja, somos seres inextricavelmente entrelaçados com narrativas, desde os contos que permearam nosso imaginário, em nossas infâncias, até as histórias que lemos, narramos e imaginamos na vida adulta. As narrativas não são meramente entretenimento; elas são as âncoras de nossa identidade pessoal e as ferramentas por meio das quais buscamos sentido em nossas existências.

Com esta citação, que ecoa as profundas implicações da narrativa (auto)biográfica na construção de nossa identidade e sentido de existência, ingressamos agora em uma jornada reflexiva sobre o experienciado com as crianças, no contexto de convites estéticos inspirados na Arte Contemporânea, a partir das minhas percepções docentes e análises do vivido. No entanto, considero necessário contextualizar meu percurso, enquanto professora de um mesmo CEI desde 2013.

No resgate de memórias, ao narrar minhas inquietações iniciais para a escrita dessa pesquisa, relembro que as experiências estéticas mais intensas, e de maior envolvimento das crianças, originaram-se diante de contextos de dificuldades em nossa instituição. A escola em que estou lotada localiza-se em uma área de difícil acesso, em frente ao último ponto de um único ônibus que acessa a comunidade, em uma área considerada de risco, em Fortaleza. Ainda não temos um posto de saúde, mas temos uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) construída ao lado da nossa escola. Diante da dificuldade relacionada à localização, acesso e risco de permanência na escola, os professores e assistentes educacionais ali lotados recebem um adicional financeiro como incentivo para sua lotação.

Contextualizo que foi através de muita reivindicação dos moradores (que faziam queimadas de pneus, dentre outras manifestações) que houve alargamento das entradas das avenidas e ruas que se aproximavam do nosso bairro em crescimento, pois nossa escola foi criada em um enorme complexo de terras invadidas, posteriormente transformado em um bairro. Nesse mesmo sentido de reivindicações, nossa escola estava no centro de muitas negociações entre facções criminosas e policiamento. Constantemente, desde sua inauguração

em 2013 até 2018 (quando foi acatada nossa solicitação de retirada do ponto de ônibus da nossa entrada na escola), tivemos os portões fechados em emergências com ônibus queimados na nossa porta, e em todas as vezes estávamos com as crianças ainda dentro da instituição⁹.

Gerenciar minhas tensões pessoais com a necessidade de proteção das crianças me incentivou a organizar um espaço dentro da minha sala de referência para acalmar a turma enquanto aguardávamos o seu resgate pelas famílias. A esse espaço, dei o nome de cubo, devido ao seu formato e dimensões (narrativas que serão descritas ao longo desse capítulo). Eu não era salvadora daquele CEI, mas era professora e era minha obrigação encontrar meios para resguardar os direitos daquelas crianças. E esse foi o ponto que motivou todos os convites estéticos planejados para a turma e, posteriormente, para o coletivo em movimento no CEI em que eu estava lotada.

Meu vínculo com a arte era notório em minhas concepções e práticas. Inicialmente, meu embasamento teórico era sobre alguns autores que fomentam a pesquisa investigativa das crianças, como Rinaldi (2017) e Vecchi (2017). Ambas as autoras resgatam a compreensão e os ensinamentos do educador italiano Loris Malaguzzi sobre arte, linguagens poéticas e as relações estéticas que dialogam com os atelieristas das escolas de Reggio Emília.

Com o tempo, fui tecendo mais compreensões sobre o que Rinaldi (2017) apresentava como desejo de Malaguzzi, ao nomear seus atelieristas como “profissionais do maravilhamento”. Com Vecchi (2017), passei a compreender as linguagens poéticas das crianças diante de suas descobertas, perceber as expressividades delas diante das metáforas e proposições estéticas enquanto identidade atelierista.

Vecchi (2017) ressaltava a observação dos processos de empatia e de relações com as proposições estéticas na escola para as experimentações das crianças. Diante disso, fui compreendendo tanto como ambientar esteticamente a sala de referência da turma quanto valorizar o inédito que emerge das crianças inseridas nas experiências como acontecimento. Tudo isso baseada na subjetividade, conexão e autonomia da filosofia de Reggio Emilia, que em sua dimensão estética traz um novo olhar em relação à tradição pedagógica, que se limita a materiais e técnicas. Filosofia essa que “caracteriza-se essencialmente pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólicas (as cem linguagens) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (LINO, 2011, p. 110).

⁹ Reportagem sobre a situação da localização da nossa escola em Cobrador... (2017).

Contudo, em 2016, consegui ampliar meus estudos sobre arte, estética e as relações do envolvimento e criação das crianças ao estudar a tese de Javier Abad Molina (2008), por indicação de uma atelierista espanhola, Paloma Garcia, colega de grupo de estudos e partilhas pelas redes sociais. Consegui compreender o conceito da “sedução estética”, que inicialmente conheci através de Malaguzzi e Hoyellos (2002), em referência à capacidade de envolver a criança em experiências sensoriais e estéticas, despertando sua curiosidade, imaginação e criatividade. E que, de acordo com Abad Molina (2008), a sedução estética tem como objetivo principal potencializar o interesse das crianças pelos convites estéticos, tornando o processo de envolvimento e aprendizagem significativos.

Nesse sentido, a sedução estética desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionarem experiências sensoriais ricas em texturas, cores, sons e movimentos, os professores estão oferecendo oportunidades para que as crianças explorem suas habilidades perceptivas e expressem suas emoções de maneira criativa. Ou seja, ao utilizar elementos visuais, sonoros e táteis de forma cuidadosa e intencional, os professores criam ambientes e cenários para o brincar, despertando a curiosidade das crianças e as convidando para explorarem diferentes formas de expressão.

Em suma, a sedução estética é um conceito fundamental no campo da educação. Ao promover experiências sensoriais e estéticas enriquecedoras, os professores podem despertar o interesse das crianças, potencializando seu desenvolvimento integral. Através dessa possibilidade, as crianças têm a oportunidade de explorar sua criatividade, expressar suas emoções e desenvolver habilidades críticas essenciais para sua formação como cidadãos conscientes e participativos.

Desde então, Abad Molina (2008; VELASCO GÁLVEZ; ABAD MOLINA, 2019) tornou-se minha grande referência sobre reorganização dos espaços com ambientações estéticas, com o que chamava, inicialmente, em sua tese, de “instalações efêmeras de jogos”, ou seja, ambientações estéticas inspiradas em instalações de artistas visuais da arte contemporânea. No entanto, somente em 2019, ao lançar seu novo livro *El lugar del símbolo: el imaginário em las instalaciones de juego*, Abad Molina e Velasco Gálvez (2019) resgatam o sentido inicial do conceito criado em sua tese, sobre as arquiteturas do brincar, sustentando unicamente o conceito “instalação de jogo”, como já relatado no capítulo anterior, em sua carta autobiográfica, como contribuição para esta pesquisa. O autor empodera a autoria do professor na criação de instalações de jogos, sem estarem obrigatoriamente vinculadas a um

artista visual, como defendia anteriormente, mas sim em uma tríade de elementos para essas instalações (já contextualizada no capítulo teórico).

Diante do contextualizado, em 2016 passei a experimentar, na sala referência da turma, ambientes inspirados em artistas visuais, ambientando as experiências estéticas com recursos potencializadores de brincadeiras e interações, com o olhar desvencilhado de alinhamento, para que as crianças estivessem inseridas em um contexto cotidiano de pesquisa coletiva, produzindo cultura investigativa. E assim, elas passaram a se expressar com outras linguagens, dando sentido ao vivido, compartilhando emoções com seus colegas, criando teorias sobre a materialidade expressiva, diante das proposições dos convites estéticos dos elementos disponibilizados e também com projeções na parede.

Sem dúvidas, a efetivação de um cotidiano potencializador de descobertas ampliou minha perspectiva de uma educação infantil mais potente e rica em convites para a brincadeira, conseguindo, enfim, alcançar o interesse das crianças autistas da minha turma e de outras salas. Compreendi também que não era preciso mudar a estrutura escolar, e sim a percepção das proposições, que também deveriam conter elementos regionais da cultura local. Passei a envolver a comunidade para a coleta de redes, rendas, tapetes, conchinhas e objetos de seu cotidiano, como panelas e peneiras, dentre outros, para as ambientações estéticas.

Quando as ambientações inspiradas na arte contemporânea fizeram parte do nosso cotidiano, pela experimentação e exploração livre com inspirações nas instalações de artistas visuais (ABAD MOLINA, 2008) para expressividades, com recursos imagéticos e elementos não estruturados, foram percebidos encantamento e curiosidade das professoras da instituição, com potentes participações (serão narradas ao longo das narrativas desse capítulo).

Ressalto que o extraordinário, aos olhos da criança, emerge do inusitado bem planejado. Como afirma Kohan (2003, p. 63), “a infância é intensidade, um situar-se intensivo no mundo: um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados”. Dessa forma, pensar em obras de artistas visuais da arte contemporânea como convites para experimentação das crianças, inseridas em contextos cotidianos de imersões estéticas, é pensar nas possibilidades de transgressão do controle adultocêntrico e resgatar o ato criador, é pensar nas múltiplas linguagens inseridas em um contexto de pesquisa em coletividade. É nessa direção que busco caminhar.

Destaco que, as artesanias instalativas estão intrínsecas aos artistas, em seus contextos de memórias de vida ou das relações sociais que os permeiam, visto que suas obras carregam marcas através de signos e objetos que evocam questionamentos em relação ao

observado, já que as instalações da arte contemporânea permitem uma reinvenção de si e do cotidiano em um diálogo entre a existência física do objeto e a singularidade dos sentimentos e expressões de quem contempla e adentra a obra ¹⁰.

Como afirmam Lapiere e Aucouturier (1985), a ordem e o caos ¹¹ são necessários para que se encontre uma nova criação. Nesse sentido, as instalações de jogos são consideradas efêmeras (ABAD MOLINA, 2008), pela apropriação das crianças ao adentrarem a obra, com a destruição da estrutura inicial, emergindo a construção de uma outra, na qual se percebe o sentido do caos, que não deve ser compreendido como desordem, mas como possibilidade de novas narrativas do brincar. Ao entrarem em um mundo construído para elas, as crianças o habitam, passando a construir novas relações de habitações, transformando o espaço inicial em um outro. Como apresentarei adiante, foi possível vivermos caos e recriação nas experiências para e com as crianças.

No entanto, considero importante destacar que grande parte das narrativas dessa pesquisa teve como base teórica a tese e outras publicações de Javier Abad Molina como inspiração (com cenários inspirados nos conceitos da Arte Contemporânea, não centrados exclusivamente na tríade sustentada em sua nova publicação). E esse movimento de Javier Abad Molina, ao revisitar seus escritos e publicações, mobilizou o meu, enquanto uma Biografia Educativa, acentuando o sentido da preciosidade da narrativa (auto)biográfica que evidencia esse movimento.

Nesse capítulo da minha Biografia Educativa, meu foco recai sobre a narrativa das experiências vividas para e com as crianças, enquanto minhas próprias concepções se entrelaçam com os processos documentados por meio do olhar sensível e atento que tanto marcou minha trajetória como professora de crianças bem pequenas (com dois anos de idade) durante os anos de 2016 a 2020. Serviram como suporte para a construção destas narrativas diários, textos publicados, publicações nas redes sociais, registros fotográficos e videográficos, documentações pedagógicas elaborados durante esse período.

A complexidade e a beleza desse encontro, entre o que foi vivenciado pelas crianças e as reflexões que surgiram a partir desse encontro, formam o cerne desta pesquisa. Neste trabalho, mergulharemos nas nuances das histórias compartilhadas por crianças, nas quais a ficção e a imaginação desempenham papéis essenciais na busca por significado e compreensão do mundo.

¹⁰ Experiências que serão narradas e analisadas neste capítulo.

¹¹ O sentido do caos, nas instalações de jogos, se revela em novas experiências e interpretações no brincar.

As narrativas que se seguem têm como objetivo descrever o meu olhar para o processo reflexivo dos desdobramentos das experiências mais significativas para e com as crianças, diante das interações e brincadeiras com as quais elas se envolveram, em convites estéticos inspirados em obras de artistas visuais.

5.2 Narrativas 2016: por infâncias não invisíveis na Educação Infantil

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Encontrei na arte a forma melhor de relacionar nosso contexto institucional com o conceito de experiência estética, dialogando com as concepções de John Dewey e Jorge Larrosa. Ambos consideram o experienciar como viver contextos que possibilitam que a experiência se efetive, como fonte de contínua formação, quanto asseveram o papel “formador” da experiência, defendendo o experienciar com reflexões sobre as experiências que fazem parte do processo de constituição dos sujeitos envolvidos. Dewey (1973) defende a ideia de educação como construção e reconstrução da experiência; já Larrosa (2002) a ideia de acontecimento da experiência.

Destaco o argumento de Jorge Larrosa (2002) em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, no qual o autor contextualiza que existem situações que incapacitam o sujeito de oportunizar o acontecimento da experiência. Nas suas palavras: “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA, 2002, p. 21-22). Dessa forma, afirma que:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2002, p. 22).

Exemplo disso são nossos automatismos pedagógicos, que nos prendem a um olhar viciado de informações, tolhendo nossa potência de ação, pois nada nos passa. Resgato

para esse diálogo uma das páginas de um Diário¹² de 2013, registrado em um capítulo do livro *Elas e o Chão*, de minha autoria:

Era bem nova, recém-formada, tinha sonhos e ideais de militância pelas infâncias bem asseverados. Eu acreditava nos processos acima dos resultados. Enfim, quase no meio de um semestre em andamento surge uma vaga para professor, e eu assumiria minha tão sonhada docência, embora com a jornada anual já iniciada. A princípio, eu estava feliz, tinha acabado de ser lotada em uma escola, mas eu ainda não conhecia bem. As crianças, pior, pois elas pouco sabiam quem eu era. De repente, fui atravessada pela canção ‘Sampa’, de Caetano Veloso, e é sobre meu encontro com ela que tecerei a narrativa da partilha do meu texto, *Os espelhos da incompletude docente*, ‘é que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi’, exatamente pela exigência de um relatório sobre as ‘aprendizagens’ das crianças. Minha alma, angustiada, poetizava Caetano novamente: ‘da dura poesia concreta de tuas esquinas’. Aprendizagens? Como assim aprendizagens? Quem eram aquelas crianças? Que marcas traziam em suas pequeninas e profundas mochilinhas de vida? Nem nos conhecíamos, éramos enxertos no ninho que eu sonhava ver existir ali. Silenciada pelos mesmos vazios, embranquecidos de páginas inertes, para uma escrita de relatórios individuais, sobre cada estranho que ainda aprenderia a conhecer, alguém..., compadecido da minha aflição tenta ‘iluminar’ meus registros: - ‘Faz uma introdução com todas as crianças juntas, escreve que elas empilham, correm, brincam de massinha e gostam de água, fala do jardim e quintal e só tem que mudar os nomes das crianças, pois os pais nem leem os relatórios da gente mesmo!’. Sorri discretamente, absurdamente chocada, tranquei-me na minha sala e chorei. Nunca Caetano gritou tanto dentro de mim: ‘da deselegância discreta de tuas meninas’, ressoava terrivelmente a última consideração que a colega de trabalho completou em seu discurso: ‘Você chegou agora, é novinha, tem muito o que aprender ainda, depois de um tempo a gente aprende a deixar de ser professor!’, gritava no meu ouvido uma outra colega. Foi aí que entendi minha escolha: eu seria a professora que nunca tive! (JUSTO, 2020, p. 115).

Elenco como exemplo de incompreensão pedagógica sobre crianças e infâncias, uma ação rotineira que, desde 2013, era-nos imposta diariamente no nosso CEI. Um grande objeto¹³, sempre o mesmo objeto, era instalado no meio da entrada do nosso jardim, para lembrar às professoras as orientações que pautavam as relações entre docentes e as crianças, dividindo as interações e brincadeiras por grupos de idades (do lado esquerdo do objeto podiam brincar e interagir apenas crianças até dois anos de idade, do lado direito as outras crianças, maiores de três e quatro anos). Isso mesmo, não havia comunicação entre as crianças desses grupos de idades, salvo o momento do confinamento no refeitório (era como eu sentia, um verdadeiro confinamento, impressão possibilitada pelo enfileiramento e enfurnamento das crianças e a necessidade de se alimentarem às pressas e sem intimidade entre elas).

¹² O relato a seguir é um recorte do meu Diário de Bordo que foi publicado como artigo, intitulado *Os espelhos da incompletude docente: superando os desafios dos reflexos de incompreensões nos registros das avaliações na educação infantil* (JUSTO, 2020).

¹³ Foi omitido o nome do objeto por considerar desnecessário que ele seja reconhecido.

Eu chamava aquele objeto, que distanciava relações entre as crianças, de Muro de Berlim. Entendia que não adiantava buscar novidades, precisava primeiramente ajudar a romper aquele muro. Afinal eu estava, equivocadamente, professora de apenas um de seus lados, e entendia que somos partes de um contexto compartilhado, de responsabilidade coletiva sobre as crianças inseridas na instituição e não apenas das lotadas em nossas turmas.

Resgato essa memória sobre o nosso Muro de Berlim, persistente desde 2013, pela conexão que ele tem sobre um outro episódio, importante na minha formação como professora, em 2016, em nossa instituição. Na turma de outra professora, havia um menino de quatro anos de idade, com paralisia leve da cintura para baixo. Em sua cadeira de rodas, permitia-se apenas olhar os colegas em suas brincadeiras, dizia que era pequeno e que suas pernas eram bebês, e que, quando elas aprendessem andar, ele brincaria. Isso me partia o coração, e, foi pensando nele e nas relações fragmentadas que polarizavam nossas ações pedagógicas, que fui buscar, na Arte Contemporânea, inspiração que nos permitisse dialogar tanto com ele quanto com as crianças do outro lado do nosso ostensivo Muro de Berlim. Especificamente com relação a esses dois episódios, nos encontraremos com eles mais à frente.

Em meio à busca de novos caminhos para acolher ansiedades e frustrações, deparei-me com uma das obras da artista plástica Lygia Pape (1927-2004), um dos principais nomes da arte contemporânea brasileira, o Divisor (1968). Ela enfatizava os sentidos e a interação do público sem que precisasse da presença física da artista direcionando. A obra consistia em uma performance que retratava a liberdade dos movimentos, em um grande tecido branco, com fendas, para as pessoas colocarem suas cabeças. Segue imagem da obra original, sendo utilizada por crianças no Museu de Arte Moderna, no Rio de Janeiro, em 1990:

Imagem 8 – O Divisor no museu



Fonte: Museu de Arte Moderna.

O conceito e intencionalidade da obra, o Divisor, são explorar a ideia de compartilhamento e coletivo em movimento da participação dos espectadores, já que para o tecido movimentar-se seria preciso união, ao formarem uma única entidade através do respeito ao movimento do outro. Ou seja, a obra promove a quebra de barreiras e conexão entre os indivíduos, enfatizando a importância da coletividade e solidariedade.

Era o que eu precisava para iniciar a queda daquela muralha simbólica no jardim, uma experiência que envolvesse união e troca. Desse modo, encomendei uma réplica da sua obra, o Divisor (1968), para a minha mãe, costureira das minhas experiências com as crianças.

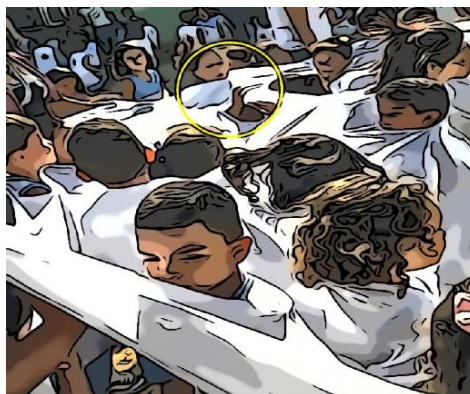
De posse do tecido, ao chegar ao CEI, orgulhosa da primeira tentativa para derrubar a opressora muralha, consegui chamar a atenção de todas as crianças em uma contemplação coletiva no jardim. Quatro professoras, de turmas de idades distintas, ansiosas, seguraram as pontas do tecido. Muitos olhares curiosos, até que um brado, vindo não se sabia de onde, seriava as crianças:

– “Primeiro os menores irão experimentar, depois cada professora trará os seus aqui”.

Silêncio e olhares docentes entrecruzados frustrados. Tentamos argumentar que a proposta era a experiência coletiva, e que observaríamos as interações entre as idades distintas, pois é como se compõe o processo de alteridade entre elas. No entanto, tal experiência nos foi negada pela gestão, por medo de as crianças se machucarem. Pelo menos foi o que disseram!

Decidimos esperar o dia em que estaríamos sozinhas, professoras, no CEI, para uma outra tentativa. Enfim, chegando esse dia, estendemos as pontas e documentamos as aproximações e experimentações das crianças naquele coletivo em movimento. Foram dois turnos inteiros só nossos com elas. E vejam o que aconteceu (Imagem 9):

Imagem 9 – Réplica da obra Divisor, costurado por Lúcia Vasconcelos (2016)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

Destaco em um círculo, na imagem acima, a surpresa que nos foi apresentada com essa réplica da obra Divisor. No meio do alvoroço de pequeninos e maiores, de repente, um braço emerge, por entre uma das fendas no tecido e todos regozijam quando a cabeça que surge após o braço erguido brada:

– “Minhas pernas cresceram, elas aprenderam a andar. Agora eu posso brincar!”

Sim, era nosso menino gigante, que tinha paralisia nas pernas e recusava a se envolver nas brincadeiras. Nessa experiência, ele havia conseguido se permitir adentrar a obra, fazer parte do contexto de sentidos que ela oferecia. E, no dia seguinte, para nossa surpresa, ele participou de muitas outras interações no jardim e pátio da escola, o que não ocorria anteriormente, sem demonstrar constrangimento por arrastar-se pelo chão. Nosso CEI estava em festa com isso.

Oportunizar essa imersão, envolvendo todo o coletivo na escola, me possibilitou mais prazer em estudar sobre proposições estéticas para o brincar. Também passei a refletir mais sobre nosso espaço institucional e sobre os eixos: interações e brincadeiras, presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009), de forma a contextualizar experiências mais significativas para as crianças, pois não adiantaria trazer uma novidade sem continuidade ou base teórica e filosófica.

Eu entendia que as DCNEI (BRASIL, 2009) norteavam dois eixos que convergiam, mas que não eram uno, embora eles dialogassem entre si. Nesse sentido, eu compreendia que a brincadeira deveria ser autotélica¹⁴, como assevera Huizinga (2007, p. 16), com o propósito de iniciar e terminar com o fim nela própria, sem didatização do brincar, sem

¹⁴Para Huizinga (2007), a brincadeira autotélica refere-se ao sentido que as crianças dão ao brincar sem diretividade, uma brincadeira com um fim nela mesma, sem critério de regras.

mascarar ensinagens. Compreendia que, ao planejar os ambientes da sala referência da turma, o professor já está refletindo sobre as possíveis aprendizagens: nos contextos de papéis sociais nas ambientações de faz de conta, no espaço de caixas para entradas, saídas e acolhidas, nos espaços de tecidos para esconderijos, nos contextos de construtividade que possibilitam ensambalar, agrupar, quantificar, seriar, dentre outras possibilidades.

Com o eixo “brincadeiras”, importava que, no planejamento, fosse pensado sobre as relações, e, então, o brincar ganharia corpo narrativo. Ou seja, planejar primeiro as ambientações no espaço, de forma a respeitar as agências das crianças em suas experimentações, refletindo sobre os recursos disponíveis: matéria e a sua materialidade para a potencialidade do brincar.

Da mesma forma, o eixo “interações” desdobra-se em partilhas orais, gestuais, corporais, em atividades lúdicas entre crianças e crianças, adultos e crianças, crianças e ambientações com os jogos de regras: amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, dança das cadeiras, dentre outros, que não poderiam ser planejados como brincadeiras, pois eles são carregados de orientações para que os participantes conheçam e repitam a estrutura que compõe a narrativa para a perpetuação das regras.

Exemplo disso, foi que, ao passar a planejar interações com a “dança das cadeiras”, também construía, previamente, outra roda de cadeiras, de forma que as crianças que “perdiam” podiam ressignificar nela seus sentimentos, construindo suas próprias regras. Abaixo, segue o registro das minhas compreensões da experiência e algumas imagens do contexto de envolvimento e escolha das crianças (Imagem 10):

Planejamos um circuito com percurso, slackline improvisado com elástico grosso, corrida de sacos, corrida de balões, desvio de garrafas, dança das cadeiras... sempre com o cuidado de dispor outra experiência livre para os que não queriam participar ou perdiam nas provas da gincana (grupos de 3 e 4 anos nas cores azul e vermelha). Tendo como ponto de partida o cotidiano e o coletivo, refletimos sobre como ajudar a desenvolver neles o sentimento de pertencimento. Na verdade, devolver o que lhes pertence por direito, respeitando suas singularidades heterogêneas: **INCLUSÃO!** Grande esse desafio, não é novidade que nossas formações iniciais são precárias nesse sentido, no entanto o prazer de ser educador nos faz querer estudar e refletir sobre nossas práticas, fomentando ações com mais intencionalidade e sensibilidade estética (valorização da diversidade para conviver com diferenças e com o imprevisível). Se compartilhássemos somente fotos com nossas intenções, estaríamos oferecendo mais do mesmo. Estamos compartilhando reflexões e intencionalidades dentro de 4 grupos de fotos (em cada grupo estará escrito sua história na foto): 1º grupo- Intenção: sequência de ações no planejamento (nosso planejamento inicial). 2º grupo- Corpo em movimento nos eixos norteadores: Interações e Brincadeiras (registro de reflexões). 3º grupo- Alguns de nossos momentos livres para escolhas e outros orientados (acolhendo os sentimentos de frustração na perda e promovendo direitos). 4º grupo- Interação e Inclusão: o que

não nos torna alheios! (avaliando nossa própria intencionalidade e práticas). Em nossas avaliações, sim, porque nós professores devemos nos avaliar junto a eles, ficamos emocionadas ao refletir sobre as imagens e nossos registros, tamanha era a felicidade de um cadeirante sendo um dos finalistas da gincana e, ao perder, permitir-se sorrir, encantadoramente pleno, desprendendo-se de suas amarras e felicitando sua colega! Somos ainda aprendizes, como diz Kishimoto ‘nos construindo junto a eles’, mas estamos abertas ao aprendizado. Compreendemos que podemos até não saber o que fazer em alguns momentos, mas devemos saber o que não fazer nesses mesmos momentos!!! (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2016).

Imagens 10 e 11 – Duas rodas de “dança das cadeiras” – 2016 (uma com regra, outra sem regra)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

Para a compreensão do registro desse relato, destaco um momento em que duas crianças distintas estavam numa mesma roda, de outra “dança das cadeiras”, sem regras. Ambas sabiam que essa outra roda de cadeiras estava disponibilizada para ressignificarem seus sentimentos e utilizarem da forma como desejassem brincar.

Em destaque, registrei as duas crianças utilizando a roda de forma diferenciada (Imagem 12): uma delas estava chateada, e em sua frustração de não poder mais estar no jogo

original, preferiu sentar-se reclusa; já a outra, tanto entendeu a regra do jogo quanto compreendeu que poderia brincar, repetindo a gestualidade (mãos para trás) da roda original, livre de orientações, na outra roda preparada ao lado.

Com isso, com planejamentos intencionais, descrevendo e refletindo para além do intuitivo, diferenciando as ações de interações e brincadeiras, eu havia percebido que conseguia diminuir tanto o tempo de espera das crianças, durante as interações de outras, quanto ajudá-las a sentirem e lidarem com suas frustrações de forma mais saudável e sociável. O registro foi documentado e disponibilizado em uma rede social da autora, como Diário de Bordo:

Fizemos dois círculos de roda de cadeiras. Uma para a atividade dirigida da gincana e a outra para acolher os sentimentos de frustrações e possibilitar ações livres. Na foto, mesmo cortada, percebem-se duas crianças: uma triste e que escolheu repousar e outra que não se permitiu entristecer e continuou a circular como se estivesse ainda na roda anterior. Nossos planejamentos devem ter essas possibilidades porque não existe turma homogênea. Nossas singularidades nos fazem sentir de formas diferentes e temos obrigação de acolher esses sentimentos e dar sentido a eles para que não sejam interiorizados de forma negativa (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2016).

Refletir sobre esse episódio me remete aos tempos dedicados a estudos, que tanto me ajudaram a reconhecer as crianças como sujeitos ativos e potentes, capazes de exercer agência e fazer escolhas que influenciam suas próprias histórias em narrativas de vida. Nessa perspectiva, as crianças são vistas como participantes ativos na construção de seu próprio mundo social, capazes de agir e interagir com o ambiente ao seu redor, construindo melhores relações consigo e com o outro em movimento.

Ao considerar as crianças como sujeitos de suas próprias histórias, a Sociologia da Infância¹⁵ destaca a importância de ouvir suas vozes, respeitar suas opiniões e permitir que elaborem e exerçam sua autonomia. Isso implica reconhecer que as crianças têm conhecimentos, desejos e necessidades próprias, e que devem ser levadas em consideração nas decisões que afetam suas vidas.

Dessa forma, ao valorizar a agência e as escolhas das crianças, a Sociologia da Infância contribui para uma abordagem mais inclusiva e respeitosa das infâncias, promovendo o empoderamento e a participação ativa das crianças em sua própria trajetória de vida.

¹⁵ Segundo a compreensão de W. Corsaro (2011 *apud* MOREIRA; SOUZA, 2015).

Continuando com nosso percurso até chegar aqui, lembro que, ainda no contexto de experiências e tentativas de planejar melhor sobre ações intencionais nas interações e brincadeiras DCNEI (BRASIL, 2009), com a gincana em que possibilitamos duas rodas de cadeiras estava inserida aquela nossa criança, que havia descoberto que sua paralisia nas pernas não mais a impedia de se divertir com seus amigos, participando ativamente de todos os momentos no CEI.

Compartilho o registro desse momento:

Interações e Inclusão: isso é o que não nos torna alheios! [...] com esse grupo de fotos deixo o registro de que, o que planejamos e o que executamos com eles fugiu do papel, da intenção burocrática do executar. Foi a compreensão dos direitos da criança e reflexões de igualdade/justiça. Uma das professoras, com sua sensibilidade, possibilitou sua participação até o momento em que as oportunidades estavam justas. A partir desse momento foi uma outra professora que refletiu com as duas crianças sobre justiça e decidiram juntas que lutariam pela cadeira vencedora com as mesmas possibilidades (arrastando-se pelo chão, já que era dessa forma que o colega conseguia se mobilizar). E eu ali, naquele momento de registro, encantada com cada olhar e sorriso... agradecendo a cada dia por companheiras de trabalho competentes e comprometidas. Chegamos a um nível de compreensão de articulação entre turmas que não faz diferença em qual de nós planejou, executou ou registrou porque estamos sempre juntas refletindo e replanejando, pensando sobre todas as ações, intenções e avaliações, porque compreendemos que as crianças não são da turma A ou B e sim da instituição, onde todas nós professoras devemos compreender seus direitos e tempos! (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2016).

Acolher os sentimentos das crianças, em suas diversidades de características e pensamentos, nos fez potencializar a participação delas em decisões tão profundas como essa, relatadas no Diário de Bordo acima destacado. Partindo desde a aceitação das crianças, depois de acolherem a deficiência motora do colega e sugerirem que a professora ajudasse nos movimentos da dança das cadeiras, ao momento em que, juntos, apresentamos o empate de duas crianças: uma menina e o menino com paralisia nas pernas (que havia sido ajudado pela professora com o consentimento das turmas).

“E agora?”, perguntamos para a dupla refletir. Deixamos que eles dois escolhessem como desejavam competir para o desempate. A menina então respondeu que seria justo eles andarem de joelhos (referindo-se a forma como o menino andava), pois assim ambos teriam as mesmas condições. Assim seguimos. A menina conseguiu sentar-se primeiro, mas em nenhum momento o menino deixou de estar de sorriso aberto e sentindo-se partícipe e vencedor de cada momento. A menina então, pediu que ele se sentasse junto a ela na cadeira e disse: “cabe nós dois vencer”. Seguem, abaixo, imagens e mapeamento do registro da

experiência relatada (com o QR Code) do recorte de documentação pedagógica de 2016 (Imagens 7 e 8):

Imagem 12 – Inclusão: o que não nos torna alheios (2016)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

Ao retornar a refletir sobre todas as participações e escolhas das crianças na gincana, incluindo e acolhendo seus colegas, lembrei-me da preciosidade da decisão da menina, em sugerir competir com igualdade de movimentos, ou seja, engatinhando pelo chão. E fiz conexão com o que eu estava estudando sobre o conceito e pensamento da uma artista visual Ligia Clark que, ao propor a sensorialidade em suas obras, possibilita que o espectador se relacione com a proposta, integrando o seu corpo à arte.

Pensei na obra Túnel¹⁶ (1973), para o meu planejamento, emergida do vivido e experienciado pelas turmas. A proposição imersiva, com o Túnel, consistia em uma forma de explorar a relação entre o corpo e o espaço, proporcionando uma experiência sensorial e tátil aos espectadores. A proposta consistia em entrar e percorrer um caminho imersivo, em um tubo de pano, de cinquenta metros de comprimento, como simbologia de reencontro consigo. Ou seja, um renascimento e religamento afetivo, como transformação de si, em um deslocamento e desconstrução do lugar comum para a vida como uma obra de arte. Segue, logo abaixo, uma das imagens originais da obra de Ligia Clark.

¹⁶Vídeo disponibilizado no site <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/232/tunel>, e também no YouTube <https://youtu.be/iKaBgRNS2K0>.

Imagem 13 – Túnel (1973)



Fonte: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/65518/tunel>

As crianças se divertiram, ao revisitarem os vídeos da gincana e verem as duas crianças engatinhando pelo chão, na dança das cadeiras. Reconstruí a proposição do engatinhar, para si e para o outro, como elemento de contextualização para nossos diálogos (entre o que foi vivido e o que estávamos vislumbrando nos vídeos e fotos da obra Túnel com as crianças). Conversamos sobre o tecido para as performances das crianças e apresentei o nosso túnel para elas (primeiramente para terem oportunidade de perceberem a textura, a longitude do tamanho e externalizassem seus anseios e desejos diante do convite estético. Segue o link do QR Code do vídeo da experiência com a nossa turminha com o nosso túnel, criado com tecido curativo.

Imagem 14 – QR Code do vídeo Nosso túnel



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

Reafirmo que a Arte Contemporânea já estava fazendo parte das minhas contemplações e experimentações. Para ficar mais clara essa minha constatação, trago nova lembrança: nesse mesmo período, as crianças da turma da minha amiga estavam brigando pelas poucas cadeiras amarelas, já que, algumas se recusavam a sentar nas que eram cor de rosa, pois “era coisa de menina”. Inevitavelmente, lembrei-me de um trabalho artístico que Lygia Pape tinha se debruçado: Roda dos Prazeres (1968), sobre o sabor das cores.

A obra original da artista disponibilizava no chão 16 vasilhas, em uma roda, com água tingida e aromatizada com sabores: extremamente amargo, doce, azedo, salgado, dentre outras tentativas de brincar com as escolhas, pingando com conta gotas na língua. A ironia da experiência estava no ganho aos sentidos: a cor escolhida poderia reservar um sabor terrível ao paladar. As ilustrações abaixo referem-se à obra de Pape, que espero possam ajudar a acompanhar nosso trabalho para e com as crianças (Imagem 15):

Imagem 15 – Obra de arte “Roda dos Prazeres” (1968)



Fonte: Pape (1983).

Inspirada nessa instalação, planejamos para as turmas um espaço em que pudéssemos disponibilizar cadeiras amarelas (eram as de cor neutra, diante dos conflitos surgidos) com pratinhos descartáveis com água potável, tingida com corante alimentício. Distribuí os sabores feitos com cascas de limão, alho, café, sal e adoçante: amargo para cor verde; azedo para a cor azul; salgado na cor rosa; extremamente doce para a cor preta, dentre outras cores. Na ausência de conta gotas, eu compartilhei colheres descartáveis. E vejam as reações (Imagem 16).

Imagem 16 – Roda dos prazeres na escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

A experiência nos proporcionou muitas risadas. Afinal, foram muitas caretas sentidas e percebidas pelos colegas, muitos espremidos de rosto quando percebiam as expressões na face uns dos outros e surgiram muitas conversas e brincadeiras entre eles sobre os sabores das cores. Percebemos que, após muitas reflexões sobre essa experiência, revisitando fotos e vídeos das experimentações das turmas, as crianças passaram a se sentir mais confortáveis com outras cores, relatando em rodas de conversas o gosto das cores diferentes. Também passaram a utilizar as cadeiras azuis e rosa sem distinção de ser cor para menino ou menina.

Enfim, a jornada anual da turma de 2016 estava encerrando, e eu passei a refletir sobre a potência das experiências que a Arte Contemporânea me possibilitou, enquanto docente, para um planejamento mais intencional. Eu havia encontrado novos caminhos para efetivar a participação das crianças nos processos de escolhas, direitos e aprendizagens. No entanto, ainda tinha o desafio de dar maior visibilidade às narrativas das crianças (no sentido de efetivar o pensamento autoral delas nas participações dessas escolhas). Eu ainda sentia necessidade de uma ambientação na sala de referência da turma, em que pudéssemos sentir uns aos outros, sem pressa, apenas para estarmos juntos, um local de encontros e fugas das ações rotineiras de uma jornada diária.

Debrucei-me sobre os estudos de Goldschmied e Jackson (2006). Eu compreendia o que elas enfatizavam sobre a preciosidade da criação de um espaço, dentro da própria sala

de referência da turma, nomeando como “ilha de intimidade”, para que as crianças tenham, nesse local, um melhor envolvimento com a professora. Segundo as autoras, a ilha permitiria um tempo de maior qualidade com as crianças, e deveria “[...] ser localizada sempre no mesmo canto, com tapetes e almofadas para tornar o ambiente confortável, dando assim à crecheira a oportunidade para observar e ouvir com o grupo, de maneira tranquila e sem pressa” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 59).

As autoras ainda reforçam nossas memórias afetivas, ao narrarem sugestões, como a “caixinha de botões da vovó, ou uma coleção de conchas e seixos coloridos” para compor a escuta nesse local em que nomeiam “ilha de intimidade” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 60), nas propostas de conversas com pequenos grupos de crianças. Ou seja, A ilha de intimidade apresenta como conceito ser um espaço seguro e acolhedor onde a criança se sente à vontade para se expressar e compartilhar suas emoções, pensamentos e experiências com o professor.

Nesse contexto, o professor torna-se referência para a criança, sendo alguém a quem ela confia suas vozes e histórias. Com isso, o professor, ao criar essa ilha de intimidade, tem a intencionalidade de estabelecer um vínculo afetivo com a criança, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento emocional e social. Ou seja, ele possibilita suporte emocional, diante da escuta das crianças em suas narrativas de vida.

Diante do contexto narrado, em uma de muitas angústias para fazer da nossa sala referência um ponto de equilíbrio para turma, eu me lembrei de uma atelierista sueca, Linda Linder, e os registros do seu blog¹⁷, que eu seguia desde 2013. Retomei as leituras que me encantaram sobre a criação de um recurso ao qual ela simplesmente chamava de “Cubo”¹⁸:

Em 30 de junho de 2013, escrevi a ideia do Cubo pela primeira vez em Kullerbyttan. Algumas semanas depois, meu marido e eu construímos um. Na mesma época, Markus Bergenord e Erika Lewis construíram um cubo em Estocolmo. Hoje existem cubos em muitas pré-escolas pela Suécia. Não sabíamos um do outro, que tínhamos o mesmo pensamento quase ao mesmo tempo. Foi só quando ouvi a palestra de Markus que me disseram que eles também construíram um cubo, mas mais com foco na projeção de digitalidade. Aqui está uma coleção de postagens que abordam o cubo para aqueles que desejam mais inspiração. Estou pensando em iniciar um projeto no RETuren com o Cubo como ponto de partida e documentar tudo desde o início. Primeiro, quero desafiar aqueles que constroem ou têm cubos. O cubo tornou-se um pouco mais uma instalação do que um material na forma como se espalhou pelas pré-escolas na Suécia. Podemos fazer com que as crianças adquiram o Cubo de uma maneira melhor? Como eles podem reformular e não apenas compartilhar o

¹⁷O blog citado tem como endereço virtual: <https://kullerbyttanblogg.com/2015/08/21/allt-om-kuben/>

¹⁸Aqui, destaco o link sobre a criação inicial do cubo: <https://kullerbyttanblogg.com/2013/08/06/fortfarande-semestertider/>

conteúdo do Cubo? O que você acha? Sinta-se à vontade para me enviar documentação e ideias e eu as publicarei aqui no blog! Tenha um ótimo começo em suas pré-escolas e entraremos em contato! (LINDER, 2013, p. 1).

O cubo era exatamente o que eu precisava. E assim, inauguramos o nosso cubo em novembro, quase no final da jornada anual da turma. Inicialmente pensei nele como um espaço para intimidade, com apenas almofadas e tapetes dentro, algumas vezes recursos de massagens, para conversarmos e rirmos das nossas experiências e, só aos poucos, as crianças foram sentindo desejo de personalizá-lo, pendurando algumas imagens de nossas experiências vividas e livros de histórias escolhidas por elas. Apresento, abaixo, a imagem do nosso cubo como inauguração:

Imagem 17 – O Cubo inaugural



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

No entanto, no contexto de mudança de gestão escolar, estávamos em uma manhã qualquer, das últimas semanas da turma na escola, apreciando o intenso mato que cresceu, perto de um local pouco utilizado pelas crianças, devido a sua interdição para reforma. As crianças chamavam esse local de floresta, em função do tamanho das ramas e matagal que cresceram lá. E, de repente, eu vejo as crianças da escola puxando os metros desses matos, querendo levar para nossa sala. Segue a imagem do momento:

Imagem 18 – Matagal



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

A risada tomando corpo coletivo, e nossa sala, particularmente nosso cubo, foram ornamentados com os fios finos dos caules e folhas da floresta das crianças. Ajudei a pendurar os fios de plantinhas no cubo, e duas meninas deitaram-se, contemplativas, dentro do cubo. Elas não quiseram mais ir para o tempo de recreio, e eu preferi ficar os vinte minutos do meu intervalo da manhã contemplando-as: elas estavam deslumbradas. Liguei o projetor com um vídeo de rios e árvores na natureza. Segue abaixo o registro desse momento:

Imagem 19 – O Cubo floresta



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

O cubo, ainda timidamente, ganharia vida no ano seguinte, em narrativas que serão posteriormente compartilhadas, já que estávamos finalizando a jornada anual. No entanto, devido à euforia dos últimos dias com o cubo floresta que as crianças criaram na sala, pesquisei como propor algo com mais interação com a Arte Contemporânea, para apresentar às crianças e tentarmos uma última imersão estética.

Pensei de imediato em Tropicália (1967), de Hélio Oiticica. A obra era constituída por uma estrutura em labirinto, feita de madeira, com o chão forrado com pedras e areias. A proposta de Oiticica era um percurso que, ao ser percorrido pelo espectador, “colocava-o em contato corporal com diversos elementos naturais e culturais do Brasil, como plantas tropicais e araras nativas, num percurso que terminava em frente a um aparelho de televisão ligado¹⁹”.

A obra “Tropicália”, de Hélio Oiticica, orchestra as relações de vida, proporcionando uma experiência imersiva e sensorial com a natureza e a cultura brasileira. Ao interagir com os elementos da instalação, o espectador é convidado a explorar sua própria identidade e relação com o ambiente, despertando uma apreciação pela diversidade. Essa conexão com a natureza e a cultura pode levar a uma maior valorização e cuidado com o meio ambiente, além de promover uma sensação de pertencimento e conexão com o nosso entorno. Segue a imagem escolhida pela turma, para pensarmos juntos em nossa única imersão no cubo.

Imagem 20 – Tropicália (1967)



Fonte: Aidar (c2017).

E isso tudo era o que eu precisava para conversar com eles, sobre tudo que temos no entorno da escola e de nossas casas, sobre o que vivemos no cotidiano de nossas vidas e escolhas, nos caminhos de idas e retornos. Passamos a pesquisar juntos, crianças e eu, no computador da escola, sobre a instalação e conversamos sobre os recursos que tínhamos na nossa sala, para essa imersão no cubo. Os pequenos à conclusão de que já tínhamos “as plantas” (matos) no cubo, e as “araras e macacos” (pelúcias) no cesto e o projetor com natureza. Segue abaixo o registro inicial da nossa experiência inspirada em Tropicália:

¹⁹Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/obras/tropicalia-1969-de-helio-oiticica/>_Acesso em: 5 out. 2023.

Imagem 21 – O Cubo tropicália inicial



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

A imersão com crianças na instalação Tropicália, de Hélio Oiticica, proporcionou uma experiência única e enriquecedora para os pequenos participantes. Durante a imersão, as crianças puderam explorar livremente o espaço, interagir com os elementos da instalação (madeiras, pedras, troncos, folhagens) e vivenciar uma atmosfera de cores, texturas e sensações.

Os dias finais da jornada da turma acolheram essa experiência com uma outra proposta, um desdobramento da anterior. Colocamos um rio na projeção e tecidos azuis no chão, simbolizando a água. Já no cubo, retiramos os matos e colocamos os caules de árvores (que foram podados naqueles dias finais). Através dessa imersão, as crianças se envolveram com mais criatividade, expressão artística e imaginação, além de terem mais observação e percepção sobre si e o outro, envolvendo-se em narrativas coletivas. Logo abaixo segue o registro:

Imagem 22 – O Cubo tropicália desdobramento



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Diante dos vídeos registrados, oportunizamos que as crianças contemplassem seus movimentos e interações, e construíssem uma proposta de curadoria para suas famílias. E foi muito lindo ver o envolvimento delas e o encantamento das famílias com a curadoria de seus filhos. Percebi que a interação com a obra de Oiticica despertou nas crianças um olhar mais sensível para o contexto ao seu redor, incentivando-as a narrar o entorno de suas casas, nas vindas para a escola (o que viram e o que encontraram no caminho).

Imagem 23 – Curadoria da Tropicália



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

A imersão na instalação Tropicália, de Hélio Oiticica, proporcionou uma experiência transformadora e significativa para mim, enquanto professora, e para as crianças,

tendo em vista a intensa jornada com a Arte Contemporânea ao longo desse ano, diante de tão pouca idade de vida delas.

Lembro que, ao registrar esse episódio, eu resgatei as dificuldades que tive ao longo da minha vida escolar: uma criança autista inserida em contextos escolares capacitistas e excludentes. Passei a refletir sobre como as experiências pensadas para e com as crianças podem oportunizar reflexões sobre o que não nos torna alheios ao outro.

Compreendo inclusão, nas interações e brincadeiras na Educação Infantil, como imprescindível para promover um ambiente acolhedor e igualitário para todas as crianças. Pois ao garantir a participação de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características individuais, oportunizamos o aprendizado e desenvolvimento social para todos, que é a base das relações humanas, o conviver.

Além disso, a inclusão nas brincadeiras e interações na Educação Infantil potencializa o respeito e a valorização das diversidades, promovendo a empatia e a tolerância desde cedo. Dessa forma, a escola das infâncias se torna um espaço de convivência saudável e enriquecedora para todas as crianças, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e inclusivos.

Ao observar as escolhas das crianças durante as brincadeiras, o professor pode perceber como elas se relacionam e interagem entre si, respeitando as diferenças e aprendendo a conviver de forma harmoniosa. Essa reflexão é fundamental para que o professor possa promover a inclusão de forma consciente e intencional, buscando estratégias e recursos que favoreçam a participação de todos.

Por exemplo, ao observar uma brincadeira em grupo, o professor pode notar como as crianças se adaptam e se ajustam para incluir um colega com alguma deficiência ou dificuldade específica. Essa reflexão permite ao professor compreender a importância de criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sintam valorizadas e acolhidas. Isso me faltou, enquanto criança, e tento trazer essa reflexão no cotidiano da minha docência. Desabafo esse que registrei no livro *Elas e o chão: narrativas do cotidiano pedagógico*:

Uma postagem na página de um professor amigo, em uma rede social, relatava suas boas lembranças da escola enquanto criança, no fim solicitava que descrevêssemos as lembranças boas de nossas escolas de infâncias. A nostalgia deu contorno à frustração. Eu não lembrava de algum professor que me tivesse deixado marcas positivas ou significativas. Teria sido eu uma criança ‘comum’, passei despercebida? Naquele turbilhão de resgates de memórias, queria não ter sentido o ‘nada interessante’ de ser uma criança ‘comum’. Recalcitrar contra os grilhões do passado em nada mudaria o vivido, ou não vivido. Epifania: eu seria a professora que eu

nunca tive (REGISTRO DA PESQUISADORA, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 16).

Destaco para esse diálogo a profunda importância da Arte Contemporânea no contexto da inclusão na Educação Infantil. Ela possibilita com que as crianças se expressem de maneira única, valorizando suas expressões singulares, em suas diferentes formas de imersão e pertencimento. Isso é especialmente importante em um contexto educacional, no qual é necessário cultivar a diversidade e a inclusão desde cedo. Através da arte contemporânea, as crianças desenvolvem sua própria voz e identidade artística. Essa liberdade criativa é fundamental para a inclusão, pois reconhece e valoriza a singularidade de cada criança.

Além disso, ao abordar questões sociais e culturais, a arte contemporânea na Educação Infantil também favorece a conscientização e a compreensão mútua sobre a empatia. Na verdade, ao explorar temas como diversidade, igualdade e justiça social, as crianças são convidadas a refletir sobre suas próprias identidades e a respeitar as diferenças dos outros. Isso contribui para a construção de um coletivo inclusivo e respeitoso.

A Arte Contemporânea é uma potente ferramenta para a inclusão de crianças com necessidades especiais pois, com o envolvimento e a imersão, elas têm oportunidades de participar plenamente, mesmo em suas limitações. Além disso, a expressão artística pode ser uma forma de comunicação alternativa para crianças com dificuldades de linguagem, permitindo que se expressem e se conectem com os outros de maneiras diferenciadas e significativas.

Em suma, a Arte Contemporânea na Educação Infantil desempenha um papel crucial na promoção da inclusão. Ao permitir que as crianças explorem e desenvolvam sua criatividade, expressão e compreensão do mundo, ela contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa desde os primeiros anos de vida.

5.3 Narrativas 2017: A sensibilidade estética no cotidiano da Educação Infantil

O novo sempre assusta. E na escola, diante de um grande início, como a jornada anual da turma, nutrem automatismos pedagógicos: planejamentos focados em datas comemorativas, ou em uma grande inserção de 'atividades' para preencher o tempo das crianças. Para romper o comodismo de planejar intuitivamente e passar a planejar intencionalmente é preciso sentir o tempo junto às crianças (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, jan. 2017).

É preciso situar, enquanto uma Biografia Educativa, que a jornada anual da turma havia iniciado imersa em um contexto de muitos conflitos aqui em Fortaleza, particularmente em nosso bairro, pela morte de alguns presidiários e, conseqüentemente, retaliações das facções criminosas rivais. Cito esse episódio de instabilidade emocional e pedagógica pois estávamos “avisados” sobre novas possíveis reivindicações com queimadas de ônibus na porta de nossa escola. Circunstância essa que permeou quase um semestre inteiro e agravou-se em abril²⁰, diante da morte de um cobrador de ônibus, deficiente físico, queimado vivo dentro do transporte público, na frente do nosso portão de acesso. Com isso foram necessárias muitas pausas, muitas retomadas nos planejamentos, e reconsiderações sobre o que, de fato, era mais urgente enquanto vida institucional para e com as crianças.

Passo então a contextualizar a nova turminha. Eu já conhecia todas as crianças, e elas também me conheciam, pois eu era apaixonada pelos movimentos das crianças de um ano de idade, do ano anterior, e costumava “furtar” algumas delas para experiências com minha turma. Estávamos animados e foi nessa situação, de tempos instáveis, que inicialmente não planejei sobre os tempos do instrumental, mas queria viver esses tempos com as crianças. E assim permiti-me aproveitar bastante o jardim e o quintal da nossa creche com eles.

Em uma das nossas manhãs, um saco vermelho de cebolas voou da cozinha para onde estávamos, e o sol nos presenteou com a arquitetura imagética da luz, atravessando a sacola. Uma menina percebeu as rendas do sol, que se formavam no banco de cimento e, em sua empolgação, convidou outras crianças para observarem os desenhos que se formavam.

E ali, naquele momento, a brincadeira das crianças ganhou corpo de pesquisa entre elas, pois, ao tumultuarem de crianças, as rendas sumiram e percebi que elas ficaram muito inquietas, buscando entender tudo. Pedi que a professora assistente da turma levantasse o saco para que observássemos se elas perceberiam a confecção de desenhos novamente. Com isso, uma das crianças compartilhou “sua descoberta” com as outras e elas decidiram: “fazer desenhos do sol” em outros locais do jardim, e passaram a procurar rendas pelo chão, paredes, árvores. E a sacola de cebolas passou a ser recurso de brincadeiras e interações entre as crianças da nossa turma, por duas semanas seguintes. Percebi também que, tanto a turminha começou a brincar de sombras com o corpo quanto conversou sobre brincadeiras com lanternas e mãos que faziam em casa com seus pais.

²⁰ Reportagem em 2017 teve... (2019).

Imagem 24 – Rendas do sol



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Para dar continuidade nas experiências da turma com luz e sombras, fui pesquisar sobre as obras do artista visual Olafur Eliasson, e duas delas me possibilitaram planejar sobre como envolver as crianças nas interações e investigações em experiências inspiradas nessas obras: “The weather project, 2003” e “Little Sun, 2012” (passo a narrar essas experiências logo mais abaixo).

A primeira instalação se propunha a sentir o tempo, em uma instalação imagética instalada no Turbine Hall na Tate Modern, Londres, em 2003. A obra consistia em uma enorme tela semicircular, que projetava um grande sol, com espelhos no teto, e a sala era imersa em uma intensa névoa artificial. Ao todo, 200 luzes circulavam o ambiente.

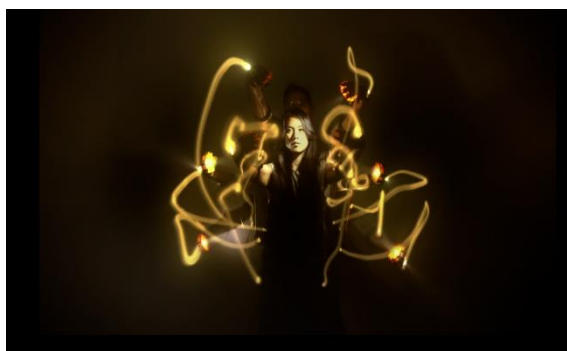
A segunda instalação conectou-se com o que eu estava estudando sobre a técnica de escrever com a luz, conhecida como “lightpaint”. A instalação original tinha o objetivo de tensionar uma discussão global sobre a indústria da iluminação. Eliasson, em 2012, fundou o programa social Little Sun com o engenheiro Frederik Ottesen, projetando uma lâmpada portátil que funcionava somente com a energia solar, para ajudar comunidades sem eletricidade.

Imagem 25 – “The weather project, 2003”



Fonte: Eliasson (2003).

Imagem 26 – “Little Sun, 2012”



Fonte: Eliasson (2012).

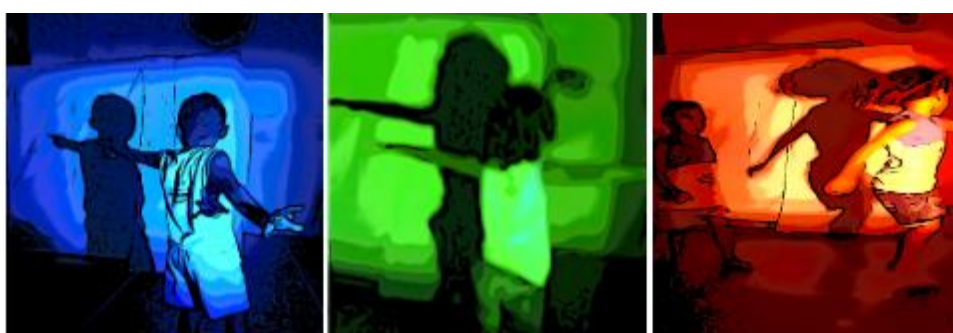
Dessa forma, ao perceber a curiosidade da turma por cores, luzes e sombras, iniciei um projeto para a turma de minha responsabilidade, crianças com dois anos de idade, de sensibilização estética como propulsora de encontros, consigo e com o outro. Passei a registrar em um Diário de Bordo e divulgar esses encontros e conexões na minha rede social, registrando as experiências com sombras e luzes promovidas com projeções, lanternas, mesa de espelhos, retroprojetores, tecidos, luminosidades, fluorescências, dentre outros.

Imagem 27 – Encontros imagéticos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Imagem 28 – Olafur na creche



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Tal projeto elencava todas as minhas percepções de interesses da turma, em desdobramentos intencionais: *Luminescências*, no qual eram exploradas luzes e cores com efeitos luminescentes sobre a poética do cotidiano. O relato gerou premiação e publicação do trabalho como artigo: *Provocações: a sensibilidade estética no cotidiano da Educação Infantil* em um livro²¹ pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), em 2018, no evento Projeto Professor Autor da SME.

Eu senti a turma muito envolvida com luminescências, e queria continuar com as imersões proporcionadas pelas videoinstalações. Resgatei estudo sobre as concepções e os conceitos das luminosidades nas obras de Daniel Buren, para dar continuidade com as experiências inspiradas em Olafur Eliasson.

Contextualizo que Daniel Buren e Olafur Eliasson são dois renomados artistas visuais que exploram em suas obras os conceitos de cores e luzes. Buren é conhecido por suas intervenções em espaços públicos, nos quais utiliza faixas coloridas verticais para transformar

²¹ Livro coletânea de artigos da Prefeitura Municipal de Fortaleza – CE: Projeto Professor autor: fazendo história... trocando figurinhas (FORTALEZA, 2018).

a percepção do ambiente. Já Eliasson cria instalações que exploram a interação entre a luz natural e artificial, criando ambientes envolventes e ilusórios.

Embora cada um tenha sua abordagem única, é possível identificar similaridades em suas obras. Ambos utilizam a cor e a luz como elementos centrais, para criar experiências imersivas e sensoriais, tanto desafiando a percepção tradicional do espectador quanto convidando-o a refletir sobre a relação entre cor, luz e espaço. As obras de ambos os artistas visuais proporcionam experiências estéticas e sensoriais únicas, revelando a importância desses elementos na Arte Contemporânea.

Imagem 29 – Daniel Buren, ao lado do “Cubo”
que criou para o Pompidou em Málaga



Fonte: Planas (2019).

A intensidade das cores ao sol, na obra de Daniel Buren, *Incubé*, possibilita paisagens imersivas dentro do “Cubo”. Através de diversos tamanhos e formatos dos painéis de vidro, projetados na estrutura no espaço, o artista concebe as cores primárias como os brincantes de sua instalação. Então, considere nosso sol como o convite estético para fazer nossos celofanes brincarem com as crianças em nossa estrutura de vassouras. Sim, um cubo improvisado, ao ar livre, para que as crianças brincassem com as cores projetadas. Disponibilizo as imagens com a foto do cubo de vassouras e o vídeo com a instalação e performance das crianças em suas experiências estéticas.

Imagem 30 – QR Code do vídeo Olafur



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Imagem 31 – Cubo de vassouras Olafur



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

O relato descrevia parte de uma observação sobre as agências das crianças, inseridas em propostas estéticas que caminhavam para além de uma constituição de um ateliê físico, pois eu compreendia que o corpo em movimento delas fazia parte de uma perspectiva maior, de ateliê vivo, como enfatiza Hoyuelos (2020, p. 159) sobre a primeira exposição de Loris Malaguzzi, *Locchio se salta il muro*, ao tratar sobre habilitar o olho, utilizando-o como metáfora para melhor perceber, melhor recordar, melhor refletir, conseqüentemente, amadurecer a potencialidade de ver.

O trabalho relatado faz parte da defesa de uma educação infantil convidativa e instigante, que valoriza o extraordinário aos olhos das crianças, em suas buscas pelas descobertas e significados com o encanto dos achados, escondidos na beleza das expressividades, criando narrativas no contexto de um cotidiano rico de oportunidades e diálogos diante da concepção de crianças pesquisadoras e cientistas.

No entanto, apesar das tentativas de mudanças na minha prática docente, ainda eram muito gritantes os equívocos coletivos, relativos a (in)compreensões pedagógicas que impediam a ampliação das potências criadoras dos pequenos. Incomodava-me o fato da

polarização entre o “educar e cuidar”²² permear profundamente as ações pedagógicas na instituição.

Nas interações entre as crianças de idade de creche prevalecia o cuidado com a aparência dos pequenos (deveriam estar limpos, cheirosos e arrumados). Além disso, paralelamente, a visão pautada na escolarização antecipada das turmas de pré-escola conduzia todas as experiências com o brincar para o direcionado, com o foco prioritário de uma só linguagem: escrita.

Tal fato muito me incomodava, porque eu concebia a escrita não apenas em representações em uma folha de papel. Resgato a preciosidade do alerta de Vygotsky (2003), para a gestualidade das crianças como produção material e social da vida, em sua obra *A formação social da mente*, afirmando que o movimento, o gesto, é a escrita no ar. Leiamos Vygotsky (2003, p. 141-142): “O gesto é um signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados.”

Desse modo, os movimentos das crianças precisam ser observados e registrados como memória social e histórica, denotando os signos. Além disso, e como escrita, eles representam suas histórias, estórias e memórias, que vão sendo narradas à medida que os gestos vão ganhando corpo representativo. Compartilho, para esse diálogo, um desenho irreverente, irresponsável, descomprometido de razões alheias, de uma menina de dois anos de idade, filha de uma amiga pessoal, que parecia gritar liberdade, gritar urgência. A menina narrava seu mundo, na plenitude criadora, e, embora as folhas do caderno lhe demarcassem uma área para sua criação, a pequena artista não se detinha aos limites traçados, ultrapassando todas as barreiras impostas (Imagem 32).

²² As DCNEI (BRASIL, 2009) nos mostram que o cuidar e o educar são indissociáveis.

Imagem 32 – Imagem cedida pela amiga da pesquisadora: desenho da filha de Ruth



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (registro doado pela amiga Ruth).

Ansiosa para compreender mais sobre as expressividades criadoras das crianças, passei a me debruçar mais sobre as suas linguagens inauditas. Nessa busca, encontrei uma publicação da revista *Life*²³, que trazia trinta fotos de Picasso, em 1949, aos 68 anos, em sua residência em Vallauris, na França, registradas pelo fotógrafo Gjon Mili, com sua técnica “Lightpaint”, que capturava o movimento da luz, e que, posteriormente foram exibidas, em 1950, no Museu de Arte Moderna de Nova York.

Imagem 33 – Pablo Picasso e o vaso de flores com luz (1949)



Fonte: Gjon Mili The LIFE Picture Collection/Shutterstock.

Passei também a pesquisar e estudar outros artistas visuais que utilizavam sombras e luz em suas obras, para ampliar as experiências estéticas com melhores composições a serem vivenciadas pela turma. Encontrei o trabalho conceitual de Rashad Alakbarov, artista visual do Azerbaijão, conhecido como “mestre das sombras”. Em suas instalações, o artista brinca com nossa percepção visual ao utilizar a luz (muitas vezes com

²³ Disponível em: <https://www.life.com/arts-entertainment/behind-the-picture-picasso-draws-with-light/>

técnicas da *Lightpaint*) para suas cenografias, muitas delas com materiais suspensos, misturando esculturas em suas encantadoras instalações.

Achei maravilhoso. Como resposta a essa invocação, pesquisei como conseguiria registrar as performances das crianças em seus movimentos narrativos com um celular, já que a técnica de "*Lightpaint*" necessitava de uma câmera de alta resolução. Compartilho, logo abaixo, o acontecimento em vídeo. Faço aqui uma pausa para destacar a compreensão de Garrocho (2008, p. 2) sobre o caminho performativo da criança em suas linguagens, contextualizando a criança performer como uma pessoa em seu "[...] exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação".

Para Garrocho (2008), a performance não se restringe apenas ao âmbito artístico, mas abraça todas as formas de expressão humana, sejam elas corporais, musicais, teatrais, cênicas, entre outras. A criança, nesse contexto, é vista como um sujeito ativo, que utiliza diferentes formas de narrar sua experiência de mundo através da performance. Nesse sentido, a criança não apenas utiliza o corpo como ferramenta de expressão, mas também de experimentação, de descoberta e de construção de sua identidade.

Ou seja, a criança performer se lança em sua própria performance de vida, utilizando-se das possibilidades que seu corpo e suas linguagens lhe proporcionam. E essa narrativa performática se refere ao modo como a criança se expressa e interage com o mundo ao seu redor, utilizando seu corpo, gestos, movimentos e expressões faciais para comunicar suas emoções, desejos e necessidades, pois ao vivenciar suas diversas linguagens, uma criança performer utiliza uma performance como forma de narrativa de sua vida.

Essa forma autêntica de narrar a vida através da performance, permite que a criança explore sua criatividade e desenvolva sua identidade, criando significados simbólicos ao construir sua compreensão de mundo. Dessa forma, ao se expressar pelo meio da dança, do teatro, da música ou da brincadeira, a criança está comunicando suas vivências, suas sensações, suas ocorrências e suas emoções, construindo uma narrativa de si mesma. Logo, é no exercício de viver o corpo, de experimentar suas linguagens e de criar sua própria realidade que a criança performer se encontra como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento.

Retomo ao desdobramento do meu estudo, na época, consoante a experiência com a técnica de "*Lightpaint*" que eu intencionava proporcionar. Consegui adaptar um celular com um aplicativo "long exposure". Com isso, eu capturaria em 10 segundos um registro final dos movimentos de luz feitos por elas. No entanto, eu queria também registrar em vídeo o

percurso narrativo delas, eternizar suas gestualidades no ar, diante das performances dialógicas, entre crianças de dois anos de idade da minha turma. Utilizei, portanto, dois celulares: um para registro das imagens do efeito da pintura dos gestos, com a técnica *Lightpaint*; e o outro para registro dos gestos inéditos que emergiriam. Compartilho, logo abaixo, o vídeo dos envolvimentos performáticos das crianças, em suas narrativas de desenhar no ar suas histórias orais.

Imagem 34 – QR Code do vídeo Lightpaint (2017)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Como foi possível perceber, as crianças estavam muito animadas, algumas preferiram ficar atrás de mim, apenas observando e comentando entre elas mesmas sobre os desenhos das crianças que iam sendo narrados em luz. Outras se agrupavam em volta das lanterninhas de led, disponibilizadas para os registros espontâneos. Ao som de *Immigrant Song*, de Led Zeppelin, suas histórias e estórias ganhavam contornos imagéticos.

Imagem 35 – Registro dos desenhos das crianças (2017)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Caso não tivesse a intencionalidade de registrar, com um outro celular, os vídeos daqueles momentos, eu não conseguiria provar que as imagens capturadas, que mais pareciam escritas chinesas, tinham sido confeccionadas com a gestualidade daquelas crianças de dois

anos. Quando compartilhei essas experiências com a própria turminha, ela ficou muito eufórica, percebi que as crianças sentiram muito empoderamento ao narrarem suas criações umas para as outras (lembravam dos seus movimentos criando árvores, danças e objetos). Da mesma forma, as famílias relataram que ficaram impressionadas com o que visualizaram de movimentos nos vídeos, e ouviram de histórias pelas suas crianças.

Destaco que minha relação com as famílias dessa turma era excelente, tínhamos um grupo de relacionamento virtual em que eu partilhava sobre o vivido das crianças. As famílias também estavam inseridas como amigos na minha rede social e estavam sempre em comunicação sobre as documentações da turma que eu postava (evidencio que tenho termo de consentimento das famílias e respeito o assentimento das crianças, que estão sempre me ajudando a escolher e selecionar as partes que consideram legais para fazermos os vídeos da turma).

Nos finais de semana as famílias costumavam me enviar fotos e vídeos do que estavam fazendo com seus filhos, fosse comendo espetinhos na praça, na rua com o cachorro, no supermercado e muitas vezes nas praias. Sim, as crianças dessa turma costumavam ir à praia em quase todos os finais de semana.

Certa manhã de uma segunda feira, uma das famílias me trouxe de presente algumas sacolas de areia da praia e um saco de conchinhas. No entanto, perto do horário do almoço, surgiram rumores de que estávamos ameaçados de invasão na escola. Algumas famílias socorreram suas crianças quase de imediato, outras vieram bem mais tarde, quando a situação ficou mais calma nas ruas do bairro.

Enfim, estávamos lá, eu e as crianças, e não deveríamos sair sem que a última criança estivesse resguardada com os seus familiares. Naquele momento eu só conseguia pensar nas videoinstalações de artistas visuais da Arte Contemporânea que eu admirava. Ressalto aqui, enquanto narrativa de vida como ponte entre o cotidiano da escola e a Arte Contemporânea, que a videoinstalação é uma forma de expressão artística que combina elementos visuais e sonoros em um ambiente imersivo.

Diversos artistas visuais exploram esse conceito, utilizando projeções de vídeo em espaços físicos para criar experiências sensoriais e narrativas envolventes. Alguns artistas visuais notáveis que exploram a videoinstalação são: Bill Viola, conhecido por obras como “Ocean Without a Shore”, “The Crossing” e “The Greeting”; Pipilotti Rist, com suas obras “Homo Sapiens Sapiens”, “Ever Is Over All”; e Janet Cardiff e George Bures Miller, cuja instalação “The Paradise Institute” é um exemplo marcante dessa forma de expressão artística.

Esses artistas visuais utilizam a videoinstalação como meio para explorar temas existenciais, emocionais e sociais, desafiando as fronteiras tradicionais da Arte Contemporânea, proporcionando ao público uma experiência única no contexto imersivo.

Diante do já contextualizado, algumas famílias já haviam levado suas crianças, mas outras ficaram. Suspendi, portanto, todas as brincadeiras no jardim (pela nossa segurança), e para acalmar as crianças que comigo estavam (elas ouviram o alvoroço de algumas famílias entrando na sala para resgatar seus filhos), fiz uso dos recursos que tínhamos: três depósitos plásticos. Coloquei água em um, areia de praia molhada em outro e no terceiro areia seca com as conchinhas que ganhamos naquela manhã (para possibilidades diversificadas no desejo de uso com transposição pelas crianças). Compartilho a seguir o vídeo e a foto da nossa praia imersiva:

Imagem 36 – QR Code do vídeo Praia



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Imagem 37 – Praia imersiva



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

A experiência citada foi uma inspiração no conceito das vídeoinstalações. Criei uma projeção de praia, já que ela era o vínculo mais íntimo que as crianças tinham de prazer, relatado em muitas rodas de conversas. Selecionei os recursos adequados para a imersão, dentro da sala de referência da turma, e passamos do final da manhã até quase o final da tarde imersos em nossa praia com seus encantos: água, texturas e sons. Foi tão intenso e verdadeiro

que uma das meninas, ao ver sua mãe chegar e tentar lhe abraçar, disse: “Não pega nas minhas costas, passei o dia no sol, tô toda assada”!

Contextualizando o observado no vídeo, foi uma experiência singular para as crianças. Evidencio ainda que Christine Mello (2007, p. 139) define, em termos conceituais, que nas videoinstalações

[...] o vídeo passa a não se encontrar mais isolado em seu contexto de abordagem, já que é no acionamento do conjunto perceptivo sensorial como um todo – realizado por intermédio de uma variedade de elementos envolvidos – que se apresentam suas formas expressivas de atuação.

Ou seja, instalações com esse conceito trazem o visitante como parte do cenário, como sujeito gerador de movimento, pelo deslocamento do seu corpo no espaço, diante dos estímulos e recursos sensoriais que ficam disponibilizados para esse diálogo, tornando-se corpo da obra. A Arte Contemporânea traz essa característica muito forte, de o visitante não ser apenas um espectador, mas participante da obra. Ela envolve práticas artísticas que surgiram a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais. E é caracterizada pela diversidade de formas, técnicas e conceitos, abrangendo uma ampla gama de expressões artísticas, incluindo pintura, escultura, instalação, performance, vídeo, arte, entre outras.

O semestre havia encerrado. Novo semestre iniciando e a turminha ainda comentava bastante sobre a nossa praia na escola. Diante do encantamento que essa experiência imersiva nos proporcionou, fui pensando em outros momentos que poderíamos ter com videoinstalações inspiradas em obras de artistas visuais. Destaco para essa narrativa que os contextos dos movimentos da Arte Contemporânea são diversos e se intercalam uns nos outros, dentre eles destaco a *Land Art*.

A *Land Art* é um movimento artístico da Arte Contemporânea que surgiu na década de 1960. Ele envolve a criação de obras de arte em ambientes naturais, utilizando elementos da paisagem como matéria-prima e inspiração. A *Land Art* se propõe a uma relação direta entre a arte e a natureza, explorando temas como a relação do homem com o meio ambiente, a efemeridade e a transformação. Lembrei da espetacular instalação “The Lightning Field” (1977), de Walter de Maria.

Imagem 38 – Campo de Relâmpago (1977)

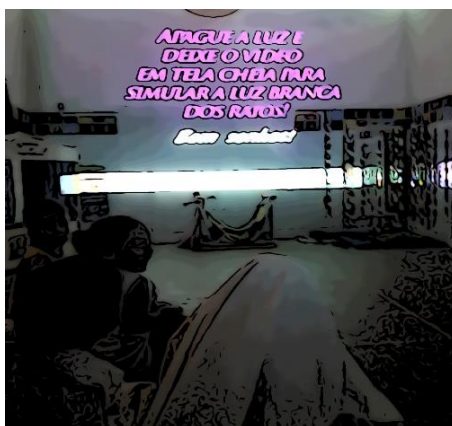


Fonte: The Lightning... (2018).

A obra consiste em uma área aberta no deserto do Novo México, onde 400 postes de aço foram instalados em um padrão geométrico. A proposta da instalação é criar uma interação entre os postes e os fenômenos naturais, como os raios e a luz natural. A obra busca explorar a relação entre o homem e a natureza, bem como a efemeridade e a transformação dos elementos naturais. A instalação “The Lightning Field” destina-se a ser experimentada por um longo período de tempo. Os visitantes são orientados a permanecer o máximo possível no campo, possivelmente durante o pôr e o nascer do sol.

Com isso, pensei em proporcionar um cenário imersivo, inspirado na obra de Walter de Maria. Um campo de relâmpagos foi projetado em nossa sala.

Imagem 39 – Campo de relâmpago



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Imagem 40 – QR Code do vídeo Campo de relâmpagos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

As crianças buscaram, por conta própria, lençóis para se cobrirem da fantasiosa chuva. Algumas recolheram-se com medo dos trovões, outras ressignificaram suas tensões afrontando os barulhos e as luminosidades dos raios. No entanto, o que resumiu todas as diferentes emoções, diante das interações e experiências singulares para cada criança presente, foi o ápice sonoro “de novo”. Sim, foi um pedido único, durante a manhã inteira: “de novo”. E isso fez toda diferença para mim. Deixo a descrição sobre minhas certezas, diante do inédito que surgiu da imersão das crianças, nas palavras da professora Glória Ferreira (1999, p. 188):

A linguagem do extraordinário e o interesse pelas catástrofes naturais presentes na poética de Walter De Maria, são meios para criar tensão no espectador, através de um jogo de relações sutis e complexas entre o mundo natural e o mundo histórico, entre o invisível e o real.

As experiências com as videoinstalações, inspiradas em obras de artistas da Arte Contemporânea para a turma, permitiram que as crianças expressassem seus sentimentos. E percebemos que eles têm cores, formas e cheiros, pois os sentimentos que emergem das fruições estéticas vêm carregados de memórias, como tensiona Nicolas Bourriaud (2009, p. 138) ao afirmar que a obra de arte “não é uma imagem passivamente representativa, ou seja, um produto”. Neste sentido, o autor nos diz:

Pois, ‘a única finalidade aceitável das atividades humanas’, escreve Guattari, ‘é a produção de subjetividade que auto-enriqueça continuamente sua relação com o mundo’. Definição que se aplica idealmente às práticas dos artistas contemporâneos: ao criar e colocar em cena dispositivos de existência que incluem métodos de trabalho e modos de ser, em vez dos objetos concretos que até agora delimitavam o campo da arte, eles utilizam o tempo como material. A forma predomina sobre a coisa, os fluxos, sobre as categorias: a produção de gestos prevalece sobre a produção das coisas materiais (BOURRIAUD, 2009, p. 145).

Ou seja, importa pensar nas formas de estar no mundo, de se colocar nele, focar nas relações que a convivência e interação com a arte conquista enquanto sensibilidade coletiva. A concepção de Nicolas Bourriaud (2009) sobre a arte não ser apenas representativa

é destaque em sua teoria estética, conhecida como “estética relacional”. A arte relacional, termo cunhado pelo crítico de arte francês Nicolas Bourriaud (2009) em seu livro *Estética relacional*, enfatiza as relações e interações entre as pessoas como parte integrante da obra de arte. Na arte relacional, o foco principal não está na produção de objetos físicos, mas sim nas experiências e interações sociais que ocorrem entre os participantes.

Os artistas visuais que utilizam essa abordagem muitas vezes criam situações, em suas instalações, que convidam o público a participar ativamente, interagir uns com os outros e com o ambiente ao seu redor, muitas vezes com performances que exploram a relação entre o artista e o público, envolvendo interações físicas e emocionais intensas.

É importante ressaltar que a arte relacional é um campo em constante mudança, e novos artistas estão constantemente explorando e expandindo essa abordagem artística. Exemplifico essa compreensão com a exposição de Gonzalez-Torres, na galeria Jennifer Flay, em 1993. O artista montou uma instalação na galeria, com lâmpadas acesas e disponibilizou *walkmans* para que os visitantes dançassem em silêncio sob as convidativas guirlandas de luz. Nesse contexto, o “espectador” foi levado a interagir com a obra, completando-a como elemento integrante dela.

Com isso, contextualizo que a Arte Contemporânea vai além da mera representação visual ou estética, ela busca criar interações e relações entre os espectadores, o ambiente e os próprios artistas, não se limitando a produzir objetos estéticos para serem contemplados passivamente, mas criando experiências participativas e interativas, e devendo ser entendida como um espaço de encontro e troca, no qual os espectadores são convidados a se envolverem ativamente com a obra de arte e com os outros participantes.

Essa concepção de arte não representativa tem influenciado muitos artistas contemporâneos, que buscam criar obras que estimulem a participação ativa do espectador e promovam a interação social, contribuindo para uma compreensão mais ampla e inclusiva da arte contemporânea.

Resgato a compreensão de Bourriaud (2009), já contextualizada, sobre a arte como convite para encontros relacionais. Isso me fez pensar em uma experiência sensorial para a turma, de dois anos de idade, e que, posteriormente, ao documentar o vivido, desenvolveu em mim uma criticidade ao meu planejamento, ao observar atentamente, dezenas de vezes, as interações das crianças com a materialidade estética. A experiência consistia em um convite projetado no chão: uma projeção de caleidoscópio em uma bandeja sensorial, para compartilharem sentidos sobre os encantos do vivido em uma roda de conversa entre elas.

Imagem 41 – Caleidoscópio no chão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Vídeo do Caleidoscópio, 2017).

Imagem 42 – QR Code do vídeo do Caleidoscópio no chão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Vídeo do Caleidoscópio, 2017).

Nesse período, eu estava estudando sobre a compreensão dos Campos de Experiências divulgados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil, tentando inserir esses campos dentro de um instrumental de planejamento que nosso município oferta. Destaco aqui os campos de experiência definidos pela BNCC: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Porém, o que emergiu das crianças, nas interações dessa experiência com o caleidoscópio, foi uma ruptura para mim. Compartilho para esse diálogo as minhas reflexões documentadas na época, sobre a fragilidade e o equívoco de elencar campos para dias, tempos, projetos e experiências fragmentadas.

Imagem 43 – Indagações sobre o planejamento por Campos



Houve interações entre pares, pontos de vista diferentes, percepção sobre si e sobre o outro, ações de cuidados e respeito ?

(O eu, o outro e nós)

Houve gestualidade e sentidos espontâneos estabelecendo relações sobre o vivido, interações nas explorações com partilhas de olhares e trocas ?

(Corpo, gestos e movimentos)

Houve prazer e encantamento diante de outra linguagem envolvida, percebi envolvimento e curiosidade com a exploração estética ?

(Traços, sons, cores e formas)

Houve participação oral entre eles, percebi sentimento de pertencimento, surgiu narrativas orais os envolvendo, rabiscos e escritos espontâneos ?

(Escuta, fala, pensamento e imaginação)

Houve manipulação da matéria, levantaram hipóteses de medidas, tamanhos e comparação ?

(Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Diário de Bordo: Tentativa com Campos de Experiências (2017).

Minha primeira tentativa de refletir sobre os Campos de Experiências, em 2017, foi pensar em um Campo macro por projeto de turma. Destaco meus quadros pessoais, que fizeram parte do meu Diário de Bordo, com as reflexões sobre minhas avaliações e meus processos:

Imagem 44 – Um campo por projeto

EQUÍVOCOS NO PERCURSO DE COMPREENSÕES

1ª TENTATIVA: 1 CAMPO MACRO PARA PROJETOS

ESCOLHER 1 CAMPO MACRO - PROJETO

EO: Eu, o outro e nós

CG: Corpo, gestos e movimentos

TS: Traços, sons, cores e formas

EF: Escuta, fala, pensamento e imaginação

ET: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

AVALIAÇÃO PESSOAL:

- Estava me distanciando dos projetos temáticos e diretivos e essa forma de planejar não contemplava mais minha compreensão sobre o planejamento, porque me debruçava mais sobre a burocracia de encaixar os campos no meu instrumental do que as investigações e pesquisas das crianças nas sequências.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Diário de Bordo: Tentativa com Campos de Experiências (2017).

Como avaliação pessoal, sobre a primeira tentativa de usar um Campo macro por projetos, eu refleti que já estava me distanciando dos projetos temáticos e diretivos e essa forma de planejar não contemplava mais minha compreensão sobre o planejamento, porque me debruçava mais sobre a burocracia de encaixar os campos no meu instrumental do que as

investigações e pesquisas das crianças nas sequências. A segunda tentativa foi pensar em um Campo por dia:

Imagem 45 – Um campo por dia

EQUÍVOCOS NO PERCURSOS DE COMPREENSÕES

2ª TENTATIVA: 1 CAMPO POR DIA

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
E O	C G	T S	E F	E T

EO: Eu, o outro e nós

CG: Corpo, gestos e movimentos

TS: Traços, sons, cores e formas

EF: Escuta, fala, pensamento e imaginação

ET: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

AVALIAÇÃO PESSOAL:

- Era uma perspectiva adultocêntrica sobre o que eu iria promover para eles.

- Estava centralizando nos objetivos de aprendizagens.

- Reflexões sobre o texto “A experiência de aprender na Educação Infantil” - Silvana de Oliveira

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Diário de Bordo: Tentativa com Campos de Experiências (2017).

Como avaliação pessoal, sobre a segunda tentativa de um Campo por dia, percebi que meu planejamento continuava estagnado com uma perspectiva adultocêntrica sobre o que eu iria promover para as crianças. Eu estava centralizando nos objetivos de aprendizagens e não em seus direitos, que, aliás, as DCNEI (BRASIL, 2009) tão bem enfatizavam.

Nesse contexto de reflexões, resgatei o texto “A experiência de aprender na Educação Infantil”, da Silvana de Oliveira, em que é enfatizada a importância da continuidade acima da novidade, já que as crianças sempre evidenciam a palavra “de novo” e não o “novo”. Ou seja, elas nos pedem para ler o livro “de novo”, querem o banho de bicas e mangueira “de novo”, elas não tensionam o algo “novo” que faremos. A terceira tentativa foi pensar em um Campo por semana:

Imagem 46 – Um campo por semana

EQUÍVOCOS NO PERCURSO DE COMPREENSÕES

3ª TENTATIVA: 1 CAMPO POR SEMANA

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
CAMPO X	CAMPO X	CAMPO X	CAMPO X	CAMPO X

EO: Eu, o outro e nós

CG: Corpo, gestos e movimentos

TS: Traços, sons, cores e formas

EF: Escuta, fala, pensamento e imaginação

ET: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

AVALIAÇÃO PESSOAL:

*Não conseguia refletir sobre as hipóteses de pesquisas das crianças para fazer o relançamento com elas, diante das interpretações para continuidade, por fragilizar o planejamento com o próximo campo a ser contemplado para outra semana e não no vivido pelas crianças.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Diário de Bordo: Tentativa com Campos de Experiências (2017).

Como avaliação pessoal, sobre a terceira tentativa de um Campo por semana, eu não conseguia refletir sobre as hipóteses de pesquisas das crianças, muito menos fazer o relançamento com elas, diante das interpretações para continuidade, por fragilizar o planejamento com o próximo campo a ser contemplado, para outra semana, e não no que emergiu pelo vivido das crianças. A quarta tentativa foi pensar em alguns Campos por dia:

Imagem 47 – Escolher alguns campos por dia

EQUÍVOCOS NO PERCURSO DE COMPREENSÕES

4ª TENTATIVA: ESCOLHER ALGUNS CAMPOS POR DIA

EO: Eu, o outro e nós

CG: Corpo, gestos e movimentos

TS: Traços, sons, cores e formas

EF: Escuta, fala, pensamento e imaginação

ET: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
E F	C G	E F	E T	T S
E T	E F	E O	C G	E O
	E T		E F	
			T S	

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – Diário de Bordo: Tentativa com Campos de Experiências (2017).

Como avaliação pessoal, sobre a quarta tentativa de um Campo por semana, eu compreendi que os Campos de Experiências são as linguagens e não fragmentos de ações em momentos, tempos, turnos ou dias. Ou seja, não faz sentido fragmentar o planejamento em Campos, por momentos e tempos. Mas conceber um cotidiano rico de oportunidades, em que os tempos e as rotinas sejam propulsores de experiências significativas para as crianças, diante de uma docência comprometida com a diversidade e pluralidade de infâncias coletivas. Compartilho para esse diálogo a concepção de Carvalho (2021, p. 54):

De forma alguma estamos defendendo um estado ideal de docência, até porque sabemos que ele não existe. Por outro lado, enquanto investigador(as) envolvido(as) com a formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Infantil, defendemos a importância de os(as) docentes pensarem sobre os modos como produziram a si mesmos(as), pelos discursos que os(as) constituem—e os(as) levam a constituir-se profissionalmente. Além disso, entendemos a importância de que os(as) docentes exercitem a crítica às demandas instituídas, percebendo-se como coletivo que partilha a educação de crianças e cuja singularidade do ofício profissional exercido não cabe em uma lista de prescrições a serem iniciados, admitidos em um currículo cuja força colonizadora destituiu a potência da profissão. Afinal, sempre é tempo de produzirmos outros discursos, para além do que, de modo benevolente, nos é oferecido como um ideal de docente a ser perseguido.

Diante dessa leitura, faço minha observação sobre o que foi evidenciado na minha experiência em fragmentar meu planejamento por Campos isolados, em diálogo com o destacado por Carvalho (2021), como sequência de traduções prescritivas de modelos a serem seguidos, nos documentos orientadores pelas secretarias estaduais e municipais de Educação. O autor ainda destaca a lógica neoliberal, presente implicitamente nesses documentos organizadores de um padrão docente (penso eu, “adocente”), já que condiciona o coletivo a pensar da mesma forma, sistematizando o formato docente como exemplo a ser seguido (penso eu, copiado). A esse respeito, evidencio as palavras do mesmo autor acima citado:

A despeito das discussões que vem sendo feitas no campo da pesquisa sobre formação de professores, a formação continuada enunciada pelo ‘mercado pedagógico’ encontra-se em franca expansão. A partir do marketing cujo slogan é o ‘alinhamento à BNCC’, vêm sendo difundidas diferentes modalidades de formação. Lives, webinários, cursos, livros, revistas, especializações (presenciais e a distância), grupos de formação, tutorias docentes, mentorias docentes, grupos de professores(as) no Facebook, páginas no Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais, Instagram, entre outros, evidenciam um ideal docente a ser perseguido e (supostamente) alcançado por aqueles(as) profissionais que se dispuserem a investir em suas carreiras (CARVALHO, 2021, p. 34).

A produção do “neossujeito” docente em documentos curriculares deveria se referir à formação do professor como um sujeito capaz de atuar de forma reflexiva e crítica na Educação Infantil, ou seja, como “um sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Nessa compreensão, o docente teria autonomia para assumir sua identidade pedagógica, caso não lhe fossem ofertadas, como padrão, as oportunidades de suas escolhas. Portanto, o que vemos em destaque na formação de professores é um padrão BNCC de

professor (CARVALHO, 2021), fomentado pelo “mercado pedagógico”, que propõe uma docência pautada em modelos “alinhados à BNCC”.

O que emerge disso? Prefiro oportunizar ao leitor uma criticidade de esmaecimentos docentes (ou seriam adoecimentos docentes?). Observo nas entrelinhas das buscas por respostas e caminhos, o apagamento das docências plurais, diante da invisibilidade das suas escolhas pedagógicas; a ansiedade para copiar experiências sugeridas pelos textos oficiais norteadores, desvinculados de suas realidades locais; a padronização sobre o “como fazer” acima do “para quê” ou “quem” fazer.

Exemplo disso foi quando busquei no almoxarifado da escola elementos esquecidos para a construção de uma instalação. Escolhi os bambolês pretos que estavam empoeirados pelo tempo. Organizei o espaço dentro da minha sala e tivemos intensos registros, que duraram duas semanas de uso cotidiano das crianças, com os envolvimento e movimentos imersivos delas. Mas, em seguida, recolhi e disponibilizei para a sala de recursos pedagógicos. Para minha surpresa, em apenas dois dias, todos os 35 bambolês que tínhamos estavam inutilizados, por terem sido usados sem intencionalidade e organização, com a justificativa que era “brincar livre”, simplesmente porque viram alguém usando e quiseram utilizar a “novidade” dos bambolês. Fato esse que nos fez refletir, posteriormente, enquanto coletivo em movimento, sobre nossas intenções e intencionalidades pedagógicas.

Retomo a escrita da minha narrativa sobre as experiências com cores, luzes e sombras, descrevendo a continuidade das experiências, diante dos desdobramentos com projeções. Estávamos chegando ao final da jornada anual da turma. Eu havia recebido algumas caixas vazias, de uma mãe de uma criança, e também uma resma de papel que havia sido utilizada de um lado e o outro permanecia limpo. Encapei então as caixas vazias, deixando a parte branca para fora, e passei a pensar nas utilizações para elas.

A princípio, as crianças brincaram de empilhar e enfileirar, mas depois que fui percebendo o desencantamento por elas, eu as recolhi. Paralelamente passei a estudar sobre a artista Rachel Whiteread e sua narrativa de vida pessoal, envolvendo caixas, desde a morte de sua mãe, de onde emanaram as ideias de Whiteread para compor sua grande e magnífica instalação *Embankment* (2005).

Imagem 48 – Embankment 2005



Fonte: Domínio público.

A instalação “Embankment” (2005), concebida por Rachel Whiteread, é uma obra caracterizada pela criação de uma paisagem escultural, composta por centenas de caixas vazias, e de diferentes tamanhos e formas. Essa instalação explora a relação entre o espaço e o vazio, convidando o espectador a adentrar sua estrutura e refletir sobre a presença e a ausência, a memória e o esquecimento. Whiteread utiliza o processo de moldagem com gesso para criar essas caixas, invertendo a noção tradicional de escultura ao transformar o espaço negativo em uma forma física. A concepção de “Embankment” revela a habilidade da artista em transformar objetos do cotidiano em uma experiência estética e poética, desafiando as percepções e questionando as noções convencionais de espaço e materialidade.

Diante das caixas envelopadas que eu tinha em mãos, passei a considerar a possibilidade imersiva da obra, mantendo a consciência da reflexão original sobre passagem e permanência da matéria. Com isso, esvaziei a sala referência da turma e coloquei um vídeo de fundo com sons de rios e bichos, para equilibrar os movimentos das crianças na ambientação estética, dialogando com a euforia das crianças diante da proposta.

Imagem 49 – Caixas imersivas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Percebi o prazer e encantamento das crianças, diante dos movimentos que elas faziam com as caixas. Algumas percebiam que transformações aconteciam na paisagem virtual, propositalmente 3D; outras desejaram nadar para dentro das caixas, como documentado em vídeo; outras construía proteções contra possíveis inundações; outras, simplesmente, se divertiam.

Imagem 50 – QR Code do vídeo Caixas imersivas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Em uma das últimas manhãs imersivas com as caixas e projeções nelas, recebemos uma criança recém inserida na nossa turma. Foi um grande desafio acolher aquela criança, pois ela era autista e ainda não tinha comunicação verbal, e já estávamos no final do ano. No entanto, percebi que ela sorria com todo seu corpo, diante da projeção, e considerei a possibilidade de pensar em algo que fosse significativo para ela, que tinha hiper foco em peixes.

Ela trazia, constantemente, bastantes figurinhas de peixes e gostava de segurar sua pelúcia de peixinho azul, por onde fosse. Uma de nossas músicas, sobre peixinhos, que cantávamos em roda, era sua preferida. Ela parava tudo que fazia para ouvir “se eu fosse um peixinho e pudesse nadar, eu tirava... do fundo do mar”, e sorria sempre, concentrada exclusivamente nessa canção, até o final. Então pensei: nada mais significativo que uma imersão ao fundo do mar para ela!

Imagem 51 – Aquário de gente



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Com tule transparente e fininho, organizei camadas do tecido no nosso cubo de madeira, formando um aquário gigante. Batizei aquela experiência como “Aquário de gente”. Expectativas foram criadas, eu e a professora de menor carga horária com a turma estávamos eufóricas para saber se a menina iria gostar. Mas ela entrou, olhou a instalação, abriu a boca sorrindo, mas sumiu, correu para fora da sala, ao encontro da cuidadora de apoio à inclusão, que aguardava do lado de fora, então consideramos que talvez tivesse sido muito estímulo sensorial para ela. Nosso susto foi quando a porta se abriu e era ela, vindo da cozinha, segurando firme uma colher e passou a catar os peixes da projeção e “comer”. Choramos abraçadas, eu e a outra professora. Sabíamos que ainda tínhamos muito a aprender e estudar, mas tínhamos certeza sobre a contribuição da Arte Contemporânea para a inclusão.

Imagem 52 – QR Code do vídeo Aquário de gente



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Sim, claro que o cotidiano de uma turma na Educação Infantil não consiste na exclusividade de instalações o dia inteiro, também temos momentos de roda de conversas, roda de consignas, rodas musicais, pinturas, modelagens, dentre outros momentos. Nós também damos continuidade entre uma instalação e outra, como pesquisar no nosso notebook da turma, sobre os artistas visuais e suas obras.

Contudo, diante de todo o contexto cotidiano que nos envolve, essa Biografia Educativa evidencia as narrativas que permearam o nosso cotidiano, em diálogo com a Arte Contemporânea. Sendo assim, retomo à narrativa final desse ano tão tumultuado para nós, com a despedida da turma em sua última experiência estética, no cubo céu, que foi uma inspiração baseada nas contemplações das nuvens, pelas crianças, nas inúmeras vezes em que elas dialogavam sobre o céu. Destaco meu registro no Diário de Bordo desse ano, posteriormente divulgado em um livro, e o vídeo da experiência citada:

Eu havia planejado um momento em que não significasse uma despedida, mas uma continuidade, então senti o CÉU como resposta, imponente, com os olhos do Criador sobre a terra, como essa turma acredita, referindo-se muitas vezes a ele como ‘a casa de Deus’, ‘lugar dos anjos’, ‘minha vó tá lá’, ‘lugar de cima’, ‘lá Deus vê nós’. Pensei: é isso! Que desça então, simbolicamente, o céu sobre eles como bênção, que

alcancem o inatingível, que sejam felizes, que nunca parem de sonhar, que nos anos seguintes não lhes consigam roubar os sonhos. Esse era meu desejo de continuidade, de significâncias geradoras de pulsão de liberdade e vida para cada um dos pequenos que estiveram comigo neste ano de 2017 (REGISTRO DA PESQUISADORA, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 40).

Pesquisei sobre instalações artísticas que tinham em sua composição o elemento nuvem. E considerei interessante o conceito e pensamento criador do artista visual Berndnaut Smilde. Ele cria nuvens onde não há possibilidade de existirem, nutrindo peculiar encantamento, já que ele mesmo faz parte dos movimentos de criação da instalação, criando um imaginário onírico, e sua obra dura poucos minutos.

Considerando a profundidade do maravilhamento que acontece diante da transitoriedade da nuvem, preparei camadas de tule transparente, sobrepostas uma na outra, para acolher os movimentos das crianças diante de uma projeção de nuvens no cubo.

Imagem 53 – QR Code do vídeo Cubo céu



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Através da lente das experiências inspiradas na Arte Contemporânea, foi possível observar que as crianças se apropriaram dos convites estéticos, através da brincadeira, como uma relação afetiva com a obra, e essa imersão fortaleceu um vínculo cultural para elas, em fruição de risos, de assombros, de liberdade, de encontros consigo e com o outro.

Diante do experienciado pelas crianças, em suas imersões inspiradas em instalações de artistas visuais, fica evidente que a Arte Contemporânea no contexto da Educação Infantil vai além da mera contemplação visual, transformando-se em uma oportunidade enriquecedora de desenvolvimento integral das crianças. Com o encantamento gerado pelos convites estéticos, as crianças não apenas se aproximam do mundo da arte, mas também vivenciam um processo de aprendizado que transcende os limites da escola, influenciando positivamente sua forma de interagir com o conhecimento e com o ambiente ao seu redor.

Descrevo a análise das experiências da jornada anual dessa turma, para minha dissertação, sobre o encantamento das crianças bem pequenas nas experiências inspiradas na

Arte Contemporânea. Foi notório que a conexão entre a criatividade derivada das infâncias e as expressões artísticas contemporâneas favorece o desenvolvimento holístico das crianças. A jornada de pesquisa revelou a profundidade das reações das crianças a essas experiências, ressaltando a importância de nutrir seu potencial criativo desde os primeiros anos de vida.

Com as reflexões sobre as observações e interações, ficou evidente que a Arte Contemporânea possibilita a exploração multissensorial e a expressão individual das crianças. O processo de encantamento foi marcado por olhares curiosos, toques delicados e, acima de tudo, uma sensação palpável de envolvimento emocional e cognitivo. Além disso, a pesquisa também ressaltou a influência positiva que essas experiências tiveram no desenvolvimento das crianças bem pequenas.

Foi através do encantamento proporcionado pela Arte Contemporânea, que as crianças expandiram suas capacidades de observação, desenvolveram habilidades de comunicação, e exploraram diferentes formas de expressão. Essas descobertas ecoam a importância do envolvimento sensorial e emocional na formação de uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida.

Como Biografia Educativa, concluo que o encantamento das crianças bem pequenas, diante de convites inspirados na Arte Contemporânea, transcende os limites da sala de referência e influencia positivamente sua percepção das experiências. Ao possibilitar a exploração criativa, a expressão individual e o engajamento emocional, a Arte Contemporânea estabelece um cenário onde o encantamento e o aprendizado se entrelaçam de maneira harmoniosa.

Portanto, a pesquisa reforça o papel vital da Arte Contemporânea na promoção de uma Educação Infantil vibrante e enriquecedora, que honra a diversidade de perspectivas das crianças e que capacita a se tornarem cidadãos criativos e curiosos em um mundo em constantes mudanças.

5.4 Narrativa 2018: A estética das relações na Educação Infantil

Assim, a sedução estética se revela como uma possível dimensão do conhecimento que ilumina algo que talvez não pertença apenas à racionalidade. Uma dimensão que é sentida mesmo quando falamos, lemos, admiramos uma imagem, encontramos um conceito, ouvimos uma sinfonia (MALAGUZZI, 1995, p. 83).

No âmago desta epígrafe ressoam as palavras de Malaguzzi (1995), traçando um caminho fascinante para a exploração da sedução estética como um elemento intrínseco ao processo de conhecimento. A narrativa da jornada anual da turma de 2018 busca adentrar essa dimensão sensorial, onde a estética se conecta como um portal para a compreensão profunda e a conexão com o mundo.

O conceito de sedução estética defendido por Malaguzzi é sustentado por Hoyellos (2020, p. 186):

A estética em Malaguzzi deve ser entendida como uma capacidade da pessoa de entrar em ressonância com o mundo, de maneira que, na forma de conhecer, ele soube incluir o gosto pelo belo, pelo bonito ‘entendido como experiência, e não como adorno vazio’, essa sedução estética de que Malaguzzi foi um feroz e sensível defensor.

A sedução estética transcende a mera apreciação visual, apresentando-se como um convite profundo para uma conexão sensorial, emocional e cognitiva com a realidade que nos cerca. Nesse sentido, adentramos no âmago da sedução estética como concebida por Malaguzzi e sustentada por Hoyellos (2020), analisando como essa concepção ecoa na docência e nas investigações das crianças.

Ao considerar a sedução estética como a capacidade de entrar em ressonância com a realidade, expandimos a compreensão da função da estética na Educação Infantil. Essa perspectiva implica uma abertura para a experiência, para a exploração das qualidades intrínsecas dos objetos e das vivências, fundindo cada interação com a busca pelo belo e pelo significado.

Na narrativa dessa jornada anual, mergulharemos nos contextos em que essa sedução estética se faz presente na minha docência, especialmente ao me referir às crianças em suas fases iniciais de desenvolvimento. Analisaremos como as propostas que valorizam o belo e o sensorial podem influenciar a forma como as crianças percebem, exploram e interagem com o mundo ao seu redor.

Diante da concepção estética narrada, mergulhemos, portanto, nas experiências sensoriais que permitem a apreciação artística, desvelando como a sedução estética pode abrir portas para uma percepção mais ampla e profunda do conhecimento para as crianças.

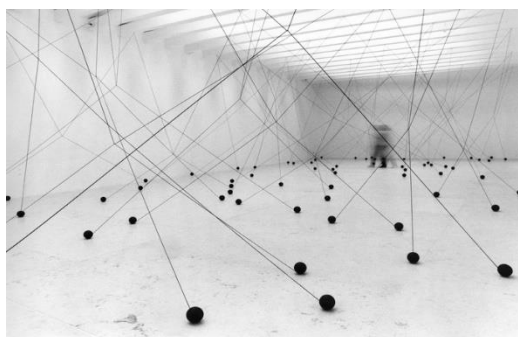
Contextualizo, portanto, que a jornada anual da turma havia iniciado e uma nova gestão escolar se apresentava. Com tudo isso, novos inícios se destacavam para conquistas,

como a compreensão de habitação e ocupação das crianças nos espaços da escola. A Arte Contemporânea tornou-se ponte para os diálogos com o corpo docente.

Enfim, como pensar sobre nossos espaços vazios de sentidos, de forma a acolher as narrativas da vida institucional para e com crianças nesse novo ano? Tínhamos um hall de entrada “morto”, e um corredor potente, mas nada convidativo. Escolhi a artista visual Magdalena Fernandez, que evidenciava a visão singular do movimento do corpo diante da sua instalação, de esferas de aço com fios maleáveis, instigando-nos a refletir sobre como experimentamos a arquitetura visual a ser transformada pela ludicidade da experimentação.

Contextualizo que as instalações artísticas de Magdalena Fernández com esferas de aço e fios maleáveis exploram a interação entre formas geométricas e o movimento. As esferas de aço são suspensas ou posicionadas de maneira a criar composições dinâmicas, enquanto os fios maleáveis são utilizados para conectar e dar forma às esferas. Essas instalações criam um ambiente imersivo e sensorial, convidando o espectador a explorar e interagir com as formas em constante transformação.

Imagem 54 – Esferas de aço com cordões pretos



Fonte: Galleria Disegno Arte Contemporanea Mantova, Itália (2000).

Após muito planejamento sobre o uso dos espaços e as marcas de vida potente que gostaríamos que as crianças sentissem, experimentassem e vivessem na escola, inauguramos, enfim, nosso hall de entrada de maneira inusitada. Resgatamos uma brincadeira que experimentamos em 2016, inspirados nessa obra, e que alguns representantes da Secretaria de Educação Municipal, por ocasião das nossas postagens nas redes sociais, viram, visitaram e se divertiram muito, revivendo emoções que estavam adormecidas nos tempos de suas infâncias.

Imagem 55 – SME na escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

Ao revivermos momentos preciosos, que alimentaram nossas experiências, decidimos inaugurar um momento formativo com as famílias e partilhar nossas concepções diante das propostas pedagógicas que estávamos planejando. Compartilhamos que a entrada principal da escola seria para as crianças, a entrada lateral seria para as famílias que desejassem adentrar o que considerávamos ser espaço das/para as crianças. Com a compreensão e o apoio dos familiares, passamos a revitalizar nossos espaços para maiores envolvimento das crianças em suas narrativas de vida.

Imagem 56 – Hall de entrada



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Nesse mesmo sentido, eu precisava fazer conexão entre o sentido da instalação de Magdalena Fernández, que estava no espaço externo, com sentido da sala de referência das crianças, para que tivessem oportunidade de repensarem sobre o coletivo e ressignificassem seus movimentos em escolhas. Dessa forma, a primeira composição estética no cubo foi uma extensão do nosso hall de entrada.

Imagem 57 – Cubo Magdalena Fernández



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Percebi que as famílias ficaram animadas com o nosso cubo, algumas mães e avós entravam nele e se envolviam em brincadeiras com as crianças. Passei a envolver as famílias nos planejamentos, mostrando para elas minha intenção e recebia a devolutiva delas, sobre como poderiam ajudar a ampliar as experiências. Uma dessas oportunidades de planejamento compartilhado foi quando conversamos sobre a sala de planejamento de professores. Expliquei que, no coletivo, abrimos mão dela (passamos a planejar na sala de lanches) para conseguirmos ampliar as experiências que eu fazia com minha turma, imersões inspiradas na Arte Contemporânea no cubo, de forma coletiva.

Nesse contexto de diálogos, destaco que nossa comunidade é quase em sua totalidade evangélica, nosso entorno é ladeado por muitas “casas de oração”. E já havíamos sobrevivido a uma antiga gestão que determinou que a festa de carnaval na escola aconteceria e que os evangélicos ficassem em casa, resultando em apenas 9 crianças na festinha da escola. Diante disso, com o carnaval chegando, estávamos conversando com as famílias sobre como oportunizar experiências para além de uma festa excludente.

Apresentei para as famílias uma obra da Lara Favaretto (2004). Conversamos sobre a instalação de confetes e ventiladores gigantes “Tutti giù per terra/We All Fall Down, 2004”, que consistia em uma imersão em uma tonelada de confetes de festa, com ventiladores estrategicamente colocados ao redor da sala. Com o vento, os minúsculos confetes sobem em voos e depois caem, aglomerando-se e desfazendo-se, recriando paisagens, celebrando tanto o movimento quanto a quietude.

Imagem 58 – Lara Favaretto



Fonte: Lara (2004).

Com o consentimento das famílias, de ressignificarmos uma festa temporária de carnaval para uma experiência, embora efêmera, mas com mais sentido para as crianças e familiares, coletei algumas sacolas de confetes. Planejei três momentos paralelos, mas que estivessem em harmonia com o processo em que estávamos: de pensar sobre o coletivo, sobre espaços e sobre como potencializar os sentidos e movimentos singulares das crianças. O primeiro movimento foi interno, foi no nosso cubo.

Imagem 59 – Cubo confete



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Tive a oportunidade de presenciar a delicadeza dos pequenos agrupamentos, por afinidade entre eles, se encontrando. Minha maior alegria foi quando quatro das cinco crianças autistas da minha turma decidiram adentrar o cubo e interagir umas com as outras, desde o convite estético à experimentação. Pude registrar, para compartilhar posteriormente, com minhas colegas da escola, sobre a diferença nos desejos e sentidos de experimentação das crianças nos pequenos grupos, em comparação com as crianças em agrupamentos maiores.

O segundo movimento foi uma reflexão que fiz sobre a organização espacial, a forma como disponibilizamos os recursos para as crianças. Para isso, preparei o espaço pensando no conceito da espiral para experiências com a crianças.

A espiral, na Arte Contemporânea, respalda uma abordagem estética e conceitual que simboliza a metáfora da continuidade, do movimento e da transformação. A espiral é vista como um símbolo de crescimento, representando a busca constante por novas formas de expressão e a superação de limites. Na Arte Contemporânea, a espiral pode ser encontrada em diversas manifestações, como esculturas, instalações e performances, transmitindo mudança, fluxo e renovação.

Imagem 60 – Espiral



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Imagem 61 – QR Code do vídeo Confetes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Conseguí registrar os movimentos iniciais da curiosidade das crianças com a espiral. Percebi que crianças se sentiram convidadas a adentrarem a proposta, sem orientação

diretiva, apenas pelo convite estético, que sugeria um percurso, um contexto de caminhada, na composição dos confetes no chão.

Da mesma forma, o convite com os confetes dispostos em uma organização espacial quadrada inaugurou outros sentidos de experimentação, as crianças timidamente caminharam ao redor da proposta, percebi que também tentaram entrar e sair com mais sutileza.

O terceiro movimento foi convidar as amigas professoras que me questionavam sobre espaços, tempos e agrupamentos, a refletirem sobre pequenos grupos para experimentações, oportunizando tanto momentos com poucas crianças quanto momentos sem maior cuidado estético, para que observassem tanto o tempo de envolvimento das crianças quanto o sentido das experimentações delas em grande quantidade de crianças.

Imagem 62 – Grande grupo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Deixei que as professoras observassem o curto tempo de interação positiva, entre as crianças e crianças e as crianças e materiais (confetes) disponibilizados. Refletimos juntas sobre propostas não intencionais, apenas intuitivas, desconectadas de reflexão sobre a qualidade de se planejar o local, a qualidade de recursos e a quantidade de crianças. Conversamos muito sobre o que ficou tumultuando a experiência das crianças: poucas conseguiram utilizar os potes azuis (tinham mais crianças que os potes e abanadores); outras crianças se assustaram e reservaram-se nos cantos das paredes, sem interação alguma com outras crianças e com os recursos.

Viabilizar esses contextos internos, para nosso grupo de professores e assistentes, foi um momento ímpar de oportunidade para nós, docentes, por termos conseguido vislumbrar o sentido dos pequenos grupos de crianças. Com isso, percebemos o contexto da teoria e da

prática caminhando juntas. Passamos a estudar mais e com melhor dedicação sobre como oportunizarmos melhores experiências para as crianças.

Revisitar as memórias do vivido durante o ano de 2018 me fez lembrar sobre o conceito de aglomeração com papel na Arte Contemporânea. Foi ele o elemento principal para os desdobramentos de muitas experiências com a turma. A aglomeração é um conceito que se refere à criação de instalações artísticas que envolvem os elementos em grande quantidade, resultando em uma composição densa e impactante.

Nesse contexto, o papel tem sido amplamente utilizado por artistas visuais para criar instalações com aglomeração. Um exemplo de artista que utiliza o papel de forma aglomerada em suas instalações é Sakir Gokcebag. Suas instalações têm como característica a desconstrução de objetos do cotidiano, distanciando-os de sua funcionalidade primária, atribuindo uma outra, e nova existência aos objetos. Uma de suas principais instalações, “Trans Layers”, personifica esculturas ampliadas de rolos de papel higiênico.

Imagem 63 – Sakir Gokcebag (2010)



Fonte: Gokcebag (2010).

A instalação “Trans Layers I”, transcende as barreiras convencionais, convidando o espectador a explorar os limites da sua percepção sobre a materialidade. A obra conceitua a intersecção entre a Arte Contemporânea e as dimensões sensoriais e conceituais que ela abarca.

“Trans Layers I” cria uma experiência visual e espacial que dialoga entre a solidez da escultura e a delicadeza da transparência do papel higiênico, convidando o observador a um mergulho em um jogo de opacidade e luminosidade, explorando a obra em distintos ângulos e distâncias. Esse envolvimento com a instalação permite que o espectador se torne

um participante da experiência, tensionando as fronteiras entre a realidade tangível e o ambiente artístico, diante da efemeridade de seus elementos.

Em suma, Sakir Gokcebag insere um contexto temporal na obra, convidando os espectadores a contemplarem a passagem do tempo, a transcenderem os limites convencionais da observação artística, diante de um mergulho em um espaço de reflexão, tensionamento e imersão sensorial.

Portanto, inspirada na instalação “Trans Layers I”, de Sakir Gokcebag, ambientei uma experiência estética para a turma, para o brincar sem didatização. Continuando firme, por uma vida institucional a ser vivida e não desperdiçada. Segue QR Code do vídeo:

Imagem 64 – QR Code do vídeo da experiência com papel higiênico

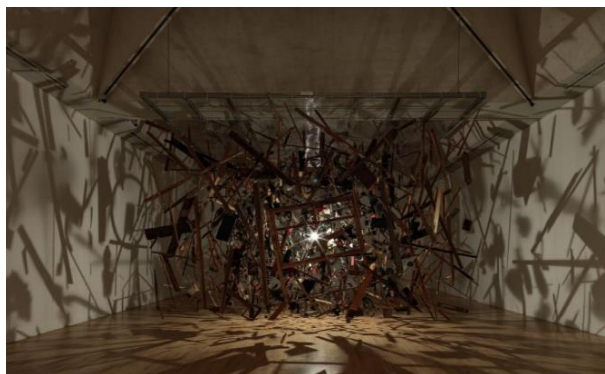


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

A experiência me motivou a dar continuidade com o mesmo elemento, papel, já que sobraram muitos pedacinhos picados da experiência anterior, e eu queria dar continuidade com o mesmo conceito da aglomeração. Pensei em criar uma imersão de ninhos no cubo, e em como os papéis picados seriam bem aproveitados nessa proposta.

Fui estudar sobre os conceitos elaborados por artistas visuais com ninhos, já que eles representam como metáfora o abrigo, o conforto e a proteção. Na Arte Contemporânea, vários artistas conceituados exploraram o conceito de ninhos em suas instalações, criando espaços que evocam sensações de proteção, introspecção e renovação. Destaquei para meu planejamento o trabalho de Cornelia Parker, e sua instalação “Cold Dark Matter: An Exploded View” (1991).

Imagem 65 – Cornélia Parker



Fonte: Parker (1991).

Essa obra convida os visitantes a se envolverem fisicamente com o espaço, reforçando a noção de pertencimento e coexistência. A artista visual havia resgatado os destroços de um celeiro que havia sido destruído e suspendido os fragmentos no ar, como se estivessem congelados no tempo. Essa composição contrastava um intrigante efeito entre a destruição e a ideia de “ninho”, convidando o espectador a explorar a complexidade das relações entre o caos e a ordem.

Esse era o sentido que eu buscava para a experiência com ninhos no cubo: a explosão dos ninhos gerada pela reverberação dos movimentos das crianças, em uma intrínseca relação dos sentidos de suas curiosidades iniciais e a apropriação e recriação em suas explorações. Compartilho a proposta estética e o vídeo da experiência.

Imagem 66 – Ninhos no cubo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

As crianças ainda dormiam, enquanto eu organizava o cubo com caixas penduradas como ninhos e papéis picados, coletados na experiência com papel higiênico.

Coloquei uma projeção de árvores ao vento, com sons de pássaros, para que as crianças curtissem o momento do encantamento estético.

Imagem 67 – QR Code do vídeo Cubo ninhos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Destaquei em minhas reflexões, com o processo de documentação e análise da experiência, que visualizei, na prática, que a exploração de ninhos em instalações evidencia uma relação entre o observador (no caso, as crianças) e a resiliência, a individualidade e o coletivo. Ao transportar o conceito de ninho para uma composição artística, no cubo, as crianças foram desafiadas a repensarem suas relações com o espaço e a própria essência da criatividade, diante da conexão umas com as outras.

Diante do interesse das crianças em materiais suspensos, que percebi com a proposta do papel higiênico suspenso, e também com os ninhos de caixas no cubo, elaborei uma continuidade para o envolvimento das crianças com as projeções e ambientações estéticas. Dessa vez, a suspensão com o sentido do aninhar, do agrupar, seria a suspensão dos objetos de maior representatividade do brincar na escola: bolas.

Nosso cubo, na sala de referência da turma foi esteticamente organizado com fios de nylon e bolas pequenas penduradas, para experiências mais introspectivas, em pequenos grupos.

Imagem 68 – Cubo bolas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Já na sala de projeção, configurei uma nuvem de bolas suspensas (simbolizando a disputa e o jogo de poder como proposta), com um ninho de bolas no chão (simbolizando o convite para aconchego e trocas), em um convite circular, em conexão com o todo, sem início ou fim do brincar, expressando a apropriação do espaço em confluência, pertencimento e risos no caos.

Imagem 69 – QR Code do vídeo Nuvem de bolas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

O convite estético nutriu mais reflexões sobre a potência do brincar com ambientações inspiradas na Arte Contemporânea. As crianças protagonizaram a gestão do jogo, em momentos de negociação, articulando e dando significado ao brincar: respeito, diálogo, integração, colaboração e sentido de pertencimento, contextos de relacionamentos intensificados através da experiência estética compartilhada.

Ao revisitar essa experiência, percebi que se torna evidente que a intersecção entre a estética, o brincar, e a Arte Contemporânea abre portas para imersões holísticas na Educação Infantil. A experiência aqui narrada destaca não apenas a importância da experiência estética como elemento intrínseco à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, mas também a capacidade das crianças de se apropriarem dessas experiências de maneira singular.

A bola, como objeto do poder, da disputa, alimentou desdobramento pedagógico inspirado no artista visual Martin Creed. Planejei, dando continuidade, um cubo recheado com balões, como metáfora do efêmero, nas relações entre pessoas, objeto, espaço e ar. A brincadeira foi planejada pensando nas possibilidades de alcançar o que nos foge do controle dos olhos e mãos, como o balão, e registrar os movimentos das crianças, imersas em balões iguais, para refletir sobre como reagiriam na perda e no encontro com suas escolhas.

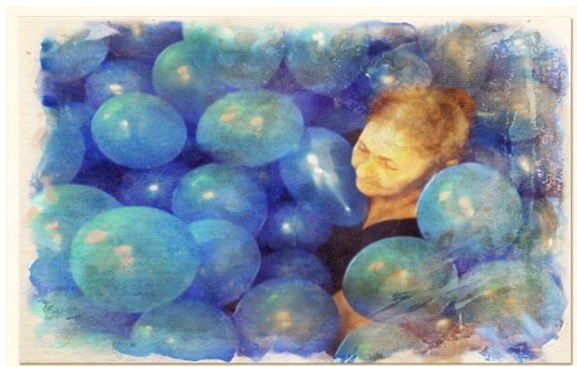
Imagem 70 – QR Code do vídeo Cubo balão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

No entanto, uma situação inusitada atravessou nossa investigação originalmente planejada. Uma senhora, uma professora readaptada na nossa instituição, sempre gostava de visitar minhas experiências no cubo e observar as crianças nas experimentações. Mas ainda não tínhamos convidado as crianças para a imersão estética, quando ela mesma inaugurou o cubo de balões em um mergulho e nado, profundamente silenciosa e concentrada. Eu a vi chorar, e então, pela intimidade que tínhamos, perguntei se ela precisava de algo ou de companhia, e ela respondeu que gostaria de ficar mais um pouquinho ali, “dentro do útero” de sua mãe.

Imagem 71 – Imersão uterina



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Debrucei-me em reflexões sobre a relação intrínseca entre a experiência pessoal daquela senhora e os conceitos da Arte Contemporânea. Ao imergir no nosso cubo de balões, descrevendo uma sensação de estar no útero de sua mãe, resgatei o conceito subjacente da obra “A casa é o corpo: Labirinto (1968)”, criada por Lygia Clark. Através dessa análise, pude explorar como a Arte Contemporânea evoca memórias, sensações e reflexões profundas.

A obra “A casa é o corpo: Labirinto”, criada por Lygia Clark, exemplifica como a Arte Contemporânea envolve o visitante de maneiras emocionais e sensoriais. O labirinto, nesse contexto, personifica uma metáfora para a jornada da vida, da interioridade e da exploração do eu. Ao adentrar a instalação, o visitante é convidado a experimentar a obra de

maneira ativa e pessoal, reconfigurando sua relação com a matéria, o tempo, o espaço e a própria corporeidade.

A descrição da senhora, ao se sentir imersa no útero de sua mãe durante a experiência no cubo de bolas, reflete a profunda ressonância emocional e simbólica que a instalação de Lygia Clark evoca. A ligação entre a experiência artística e a sensação de retorno ao útero materno sugere uma conexão emocional com as origens, a identidade e a sensação de segurança. Isso evidencia a capacidade da Arte Contemporânea de evocar memórias, emoções e associações individuais, revelando a complexidade das interpretações e dos sentidos pessoais.

Concluo que, nessa análise, também explorei a concepção artística de Lygia Clark, que redefiniu as fronteiras entre arte e espectador, transformando-os em coautores da obra. A instalação de bolas, na qual a senhora se permitiu imergir, caracteriza essa abordagem, convidando os participantes a explorarem o espaço de maneira cinestésica, ativando suas memórias corporais e sensoriais. Essa interseção entre a experiência individual e o conceito artístico demonstra a relevância contínua da Arte Contemporânea como um espaço de exploração, questionamento e significado.

Retomo a narrativa do percurso de experiências da turma, justificando que estávamos finalizando o primeiro semestre, e na compreensão de que a continuidade nas experiências não necessariamente segue com o mesmo elemento, mas com o sujeito e conceito que emergiu do vivido, refleti sobre os pontos: suspensão, infláveis e água. Minha intencionalidade era conectar a água (elemento de maior presença nas experiências de rotina nas crianças da idade de creche) com a suspensão (para constituir uma ponte com todo nosso percurso estético que tínhamos experienciado no semestre).

Assim, cheguei à possibilidade de utilizar infláveis para conceber proposições imersivas com a água suspensa. Pensei em sacolas plásticas como recurso para uma instalação no nosso jardim, e passei a me debruçar sobre artistas visuais que conceberam obras com saquinhos plásticos. Identifiquei-me com duas obras, de Ana Soler e Vinícius Sá.

A primeira composição foi a apresentação da obra original da artista visual Ana Soler para as crianças, observar suas conversas e os sentidos inaugurais delas sobre suas percepções, para depois planejar com elas sobre como e onde poderíamos criar nossa própria instalação. A proposta da artista, composta por mais de 3.500 sacolas de água, convida o visitante a olhar para a água além das características originais: inodora, insípida e incolor; mas, como lupa no olhar, lente de aumento e filtro de deformação sobre tudo que nos circula.

Enfim, eu e minhas amigas, professoras da instituição, organizamos o convite estético no jardim, inspirado na obra de Ana Soler “Flywaterbags”.

Imagem 72 – QR Code do vídeo Gotas do Jardim



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

A experiência com a obra de Ana Soler também revelou a potência da Arte Contemporânea de atuar como uma ponte entre as crianças e o mundo que as rodeia. Através do encantamento e da exploração das sacolas de água, as crianças foram inspiradas a desenvolverem um senso de curiosidade e uma disposição para questionar, características essenciais para o aprendizado ao longo da vida. A sensibilidade estética engaja as crianças em conversas autênticas, estimulando o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Em seguida, concebemos a instalação de Vinícius Sá como continuidade. Sua instalação, “Lágrimas de São Pedro”, representa uma convergência fascinante entre a expressão artística e as questões humanas, lançando luz sobre as dimensões conceituais, estéticas e simbólicas, desafiando as fronteiras convencionais e convidando-nos a explorarmos os complexos territórios onde arte, espiritualidade e sensibilidade convergem.

A instalação “Lágrimas de São Pedro”, idealizada pelo artista Vinícius Sá, surge como uma composição visual que transcende a materialidade e adentra o reino da experiência emocional e contemplativa. Nesse cenário artístico, a água, como elemento primordial e símbolo universal de transformação, desempenha um papel central. As lágrimas, muitas vezes associadas à manifestação emocional e espiritual, são canalizadas através de uma abordagem estética e sensorial que nos convida a explorar nossas próprias ressonâncias internas. A escolha de São Pedro como referência simbólica adiciona mais uma camada de significado, indicando um diálogo entre a humanidade e o divino, entre as angústias terrenas e a transcendência espiritual.

Imagem 73 – Lágrimas de São Pedro



Fonte: <https://www.facebook.com/lgrimasdesaopedro/videos/1516759868435649>.

Nesta jornada analítica, desvendaremos as nuances conceituais que permeiam o desdobramento da obra em uma composição similar, para uma brincadeira estética com as crianças e, dessa vez, com sacolas plásticas ao invés do elemento lâmpada original. A proposta seria em pequenos agrupamentos, na nossa sala de projeção, e em seguida ampliaríamos a experiência para as famílias se sentirem parte desse movimento estético que envolvia as crianças.

Imagem 74 – QR Code do vídeo Choro do Céu



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Destaco o relato da experiência, documentado em um Diário de Bordo da turma, do ano de 2018, posteriormente publicado em um livro:

Estávamos inseridos em um contexto do período junino, em que a cultura do homem do campo, do seu cultivo à colheita, emergia manifestações comemorativas. Pensava em algo que fugisse de danças exaustivas, de treinos para as crianças da minha nova turma (crianças de 2 anos) e que, inseridas em um contexto cultural significativo, elas pudessem estar juntas a seus familiares transcendendo o olhar, contemplando uma ‘chuva parada no ar’. Nossa brincadeira estética foi inspirada na lindíssima instalação, obra do atelierista Vinícius Sá, ‘Lágrimas de São Pedro’, contextualizando o choro do sertão, o desespero nas preces, pelo ‘choro do céu’ como resposta, em chuvas, para o plantio e colheita. Tivemos, durante duas semanas consecutivas, visitas de todas as crianças da instituição, ao som de chuvas, trovões e muita risada. As crianças escorregavam no chão seco, imaginando se deitarem na chuva, pulavam poças d’água, e sentiam-se molhados, esfregando os sacos fechados em seus corpos, assim como escondiam-se da chuva abraçando seus colegas. Posteriormente, tanto os familiares da turma quanto a comunidade escolar fizeram-se presentes como corpo da obra, ao som de ‘Cio da Terra’ de Pena Branca e Xavantinho (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2018).

As crianças se divertiram bastante. Algumas, arrastando-se pelo chão, “fugindo da chuva”, outras se deliciando com as gotas imaginárias. No entanto, embora o encantamento das crianças fosse notório e suficiente para uma análise, resgato outra parte do registro do meu Diário de Bordo, com o desdobramento da experiência, quando estendemos a imersão às visitas das famílias e visitantes:

Das nossas reflexões sobre o vivido pelas experiências com as instalações da arte contemporânea, ressaltamos o resgate de lembranças que emergem desse contexto estético. A assistente educacional de outra turma e eu pudemos ser testemunhas de um profundo momento de reencontro com o passado, de uma senhora, idosa, visitante da comunidade em nossa instalação. Ela adentrou, em uma das sessões, com um dos grupos de visitas da comunidade, e, em determinado momento, sentou-se no chão, abaixo das gotas, chorando intensamente. Perguntei se ela desejava que saíssemos ou se preferia ficar mais um pouco ao término da sessão e ela respondeu que estava profundamente agradecida por essa experiência, pois durante anos havia esquecido do rosto de sua mãe, e completou que havia morado, em sua infância, no árido sertão nordestino e que seu pai havia lhe negociado para morar na casa de um idoso e cuidar de sua velhice, em troca de uma garrafa de cachaça e um maço de cigarros, e que a última lembrança que tinha de sua mãe, já que viajaria para a ‘cidade grande’, era ela chorando na umbreira da porta de sua casa, enquanto partia. Despediu-se de nós, chorando, mas agradecida, dizendo que aquela instalação devolveu o rosto, o cheiro e a voz de sua mãe, que estavam apagados pelas dores do tempo: ‘Me lembrei do rosto da minha mãe, que não lembrava mais, chorando na umbreira da porta, a seca do sertão mandou sua menina pra cidade grande’ (DIÁRIO DE BORDO 2018, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 51).

Ao refletir e analisar esse registro e relato da senhora sobre suas memórias de vida, destaco a profunda capacidade das imersões estéticas em instalações de Arte Contemporânea de resgatar memórias enraizadas nas experiências individuais e coletivas. Através da exploração sensorial e emocional desses espaços criativos, as memórias emergem, nos conectando entre o passado e o presente. Compreendi a profundidade da relação entre a Arte Contemporânea e a subjetividade do que guardamos em nosso inconsciente, de forma multifacetada e complexa, sobre nossas experiências de vida

Os artistas contemporâneos frequentemente utilizam técnicas que desafiam as convenções tradicionais da arte, permitindo que o inconsciente seja revelado e manifestado de maneira única. Através da experimentação, da introspecção e da exploração de temas como desejos reprimidos, sonhos inalcançáveis e memórias esquecidas, a Arte Contemporânea oferece uma plataforma para a expressão e compreensão do inconsciente, permitindo aos espectadores uma experiência estética e emocional profunda.

A Arte Contemporânea torna-se ponte para a ressonância com acontecimentos já vividos, emoções esquecidas e perspectivas pessoais que, muitas vezes, estão escondidas no

inconsciente. Ao contemplar a intersecção entre a estética, a memória e a experiência, evidencia-se a capacidade singular das instalações artísticas em evocar lembranças que podem estar latentes, mas não menos profundas.

O esquema estabelecido entre os elementos visuais, táteis e esses espaços criativos atua como um portal para as camadas mais íntimas do ser. Dessa forma, reforça a ideia de que as imersões estéticas têm a capacidade de nos conectar com o passado, enriquecer o presente e, simultaneamente, traçar o curso para o futuro, em uma interação dinâmica entre o passado, o presente e o porvir.

Retorno à narrativa do percurso da turma, destacando que o semestre havia encerrado e recebemos a triste notícia da saída da nossa assistente de turma. Portanto, a jornada da turma reiniciou com um grande desafio de, tanto superarmos a perda da assistente (ela era substituta e uma outra, efetiva, havia se lotado na escola) quanto acolhermos e construirmos pontes para a identificação coletiva com a nova assistente que chegava.

Passo a narrar que foi muito delicado acolher sentimentos tão complexos de ansiedade nas crianças. Eu precisava respeitar o sentido do luto delas e ajudá-las a ressignificarem seus vazios em novas histórias. Compartilho um trecho do meu Diário de Bordo, posteriormente publicado em um livro:

Vivenciamos esse luto simbólico pela Assistente que saía e, ao mesmo tempo, precisávamos acolher a que chegava e sermos acolhidos por ela, que adentrava nosso percurso. Busquei na arte contemporânea subsídios para abrigar nossos sentimentos e dar sentido ao contexto de caminhada que brindava o novo que emergia (DIÁRIO DE BORDO 2018, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 59).

Os dias, que se revelaram como imperativos, acompanharam o aprofundamento das experiências das crianças nos reinos oníricos, exigindo de nós imersões ainda mais profundas na esfera da Arte Contemporânea. Os devaneios emanados da Arte Núbica de Mireya Baglietto fizeram-se pontes para a nossa realidade, conduzindo-nos através da requintada estética de seus espelhos.

Imagem 75 – Nuvem de Mireya Baglietto



Fonte: Baglietto (2000).

Sob a perspectiva sensorial, este espaço se revela como um campo onde Mireya Baglietto delicadamente suspende telas de tecidos, selecionadas por critérios estéticos, e onde o próprio ambiente se torna cúmplice. Nele, a ausência de ângulos retos ou indicativos claros proporciona uma experiência rica, mergulhando os visitantes em uma sinergia de estímulos visuais, táteis e auditivos, todos integrados em circuitos convidativos, que estimulam as pessoas a explorarem com sua própria percepção.

Do ponto de vista conceitual, esse espaço representa um caminho intrinsecamente ligado a novos paradigmas da ciência e a uma espiritualidade não dogmática, expandindo a matriz da percepção ordinária de maneira exponencial. Ele se configura como um trabalho profundo, focado na experiência do espectador e em suas jornadas pessoais de expansões de consciência, que são únicas e complexas, escapando das amarras da linguagem tradicional.

A Arte Núbica é uma linguagem que incita a criatividade por meio dos sentidos. Nesta forma de expressão, o corpo é como um decodificador da experiência, que transcende a fixação na memória ou no pensamento simbólico, uma vez que mergulha em um reino multidimensional. Ao utilizar espelhos, durante a caminhada, adentrando a instalação, o visitante é instigado a ver de forma única. Dentre um leque de diversas oportunidades, ela se apresenta como uma abertura para inaugurar, desdobrar e expandir perspectivas, revelando os espaços inexplorados que se destacam para a totalidade do cenário.

Para criar uma similaridade com a intencionalidade da artista, preparei duas ambientações, envolvendo tanto o cubo quanto a sala de projeções, com tecidos translúcidos e lençóis que pertenciam às próprias crianças. Utilizando o Datashow, projetamos caleidoscópios que se entrelaçaram com a presença estratégica de espelhos, transformando-se

em poderosos portais para a exploração de mundos em constante movimento. Compartilho um trecho do meu Diário de Bordo, posteriormente publicado em um livro:

Lançamos mão de espelhos, como caçadores do nunca visto, e saímos em busca dos tesouros escondidos da natureza imponente, outrora tão distante. Éramos, portanto, senhores do tempo invertido. Passamos a dialogar com os entrelaçamentos possibilitados pelos portais espelhados, que nos permitiam tocar o céu, transver a natureza em outros olhares, em outras possibilidades de experiências holísticas. Dessa forma, conseguimos resgatar a identidade sensorial e pesquisadora das crianças, formando vínculos positivos entre todos envolvidos: crianças e crianças, adultos e crianças, crianças e ambientações, adultos e provocações (DIÁRIO DE BORDO 2018, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 59-60).

Os espelhos assumiram o papel de guardiões de narrativas, permanecendo em silêncio, porém abrigando complexos laboratórios espaciais que desafiavam as leis de Newton, transportando o teto para o chão, por meio de seus pisos oníricos. Compartilho o QR Code do vídeo que reuniu tanto o processo inicial, com espelhos no jardim, quanto as experiências na sala de projeção e no cubo, com o processo de documentação do vivido pela turma.

Imagem 76 – QR Code do vídeo com inspirações Mireya Baglietto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Destaco que, o ato de transver, com olhos curiosos voltados para o intangível imaginário espelhado na virtualidade, penetrou profundamente em nossas rotinas por várias semanas. No entanto, durante um período de serenidade, quando decidimos silenciar e dar voz ao inaudito, permitimo-nos observar a criação que emanava dos interesses das crianças, sem importar qualquer concepção sobre os tecidos que compunham nosso cenário.

Nesse silenciar dos tecidos, com os lençóis das crianças pendurados no cubo, sutilmente sugeriam a ideia de redários. Pensei inicialmente que somente eu havia percebido isso, no entanto, como sempre, as crianças me surpreenderam com sua capacidade de transformar o planejado em algo inusitado. Em um ato espontâneo e poético de curadoria, característico de seus desvios de vitalidade, elas ressignificaram o espaço com o néctar de

suas realidades essenciais: brincadeiras, bonecos, fraldinhas e paninhos, que invadiram o cubo, criando uma ambientação que refletia os laços cotidianos de suas vidas.

Imagem 77 – QR Code do vídeo Redário no cubo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Imediatamente, aquela transformação do espaço, pelas crianças, resignificando a proposta original, me remeteu à metáfora do ciclo da vida, que vai desde o abrigo uterino até o merecido descanso do corpo, e encontrei conexão nas profundas e memoráveis instalações de Tunga.

O içamento de um corpo inerte é uma marionete. Nesse sentido True Rouge inicia o grupo de obras içadas. Estas obras trazem um repertório de elementos conjuntivos que separam e, ao mesmo tempo, conectam o corpo da marionete ao corpo do manipulador. São cabos, hastes, ganchos, correntes e ventosas. A diferença de um corpo de marionete e um contrapeso içado está na ilusão de que a marionete sustenta o próprio corpo, tornando os conectivos, por vezes, invisíveis. Por possuir a trama bem aberta, a rede não esconde os elementos dentro dela. Essa transparência, a da rede, flerta com a transparência do vidro e dispõe os elementos para a devida degustação. Dentro delas estão escovas, esponjas do mar, bola de bilhar, feltro e contas de vidro na cor vermelha. E entre os objetos transparentes encontramos cálices, garrafas e funis em três tamanhos cada um, além de bolas de cristal. Garrafas e cálices estão cheios de líquido vermelho. Em todas as edições da versão grande, uma performance foi feita para a inauguração onde homens e mulheres nus espalhavam pelas redes baldes de gelatina vermelha que lentamente se depositam no piso em grandes poças (TRUE..., 1997, p. 1).

A instalação “True Rouge” de Tunga e a transformação que as crianças promoveram na ambientação ao criarem um redário, com lençóis suspensos, estão intrinsecamente ligadas a um contexto de elementos conceituais e estéticos, revelando uma rica conexão entre a arte contemporânea e a expressão lúdica e criativa das crianças.

“True Rouge”, criada por Tunga, é uma instalação artística que se destaca pela sua complexidade e profundidade, na qual a crítica é o tensionamento entre a marionete e o convidado. No contexto das crianças, a transformação dos lençóis em um redário revela uma ressonância surpreendente com a obra de Tunga. Ao resignificarem os lençóis como redes, as crianças estão se posicionando com uma expressão artística que se assemelha à abordagem de

Tunga em “True Rouge”. Elas reinterpretaram o espaço, redefinindo-o com base em suas próprias narrativas e necessidades.

Além disso, a criação das crianças dentro das supostas redes de lençóis, incluindo brincadeiras com bonecos, fraldinhas e paninhos, destaca a riqueza das realidades específicas das crianças. Assim como Tunga explorou objetos como líquidos vermelhos como sangue, dentre outros conceitos profundos em sua arte, as crianças estão usando objetos familiares e íntimos para construir seu próprio sentido na realidade em que habitam esse espaço. Essa ressignificação do ambiente, de uma inspiração em uma instalação artística para um redário de brincadeiras, reflete a capacidade das crianças de transformarem o mundo ao seu redor em um palco para sua criatividade e imaginação, desde que, cotidianamente, estejam alimentadas esteticamente para essas marcas existenciais.

Em resumo, a conexão entre a instalação “True Rouge” de Tunga e a transformação feita pelas crianças na ambientação demonstra como a Arte Contemporânea pode inspirar e dialogar com as experiências das crianças. Ambas as expressões refletem a profundidade da criatividade e a capacidade de reinterpretar o espaço, destacando a riqueza das narrativas pessoais e a vitalidade da imaginação infantil. Essa interação entre arte e infância ilustra como as crianças podem se tornar participantes na construção de significado e na redefinição de ambientes, destacando a importância da educação e da arte na promoção do pensamento crítico e da expressão pessoal.

Retomo ao contexto de narrar o vivido das crianças com uma pausa, para explicar que, após inúmeras brincadeiras diferentes no cubo redário (passei a chamar dessa forma), com bolas nas redes, bonecas nas redes, chupetas e paninhos nas redes, encontrei um barquinho de papel. Aquele objeto me chamou atenção, talvez pela nostalgia que senti com as memórias de minhas infâncias que retornaram com aquele achado, mas, principalmente, pelo incômodo que senti ao não ter percebido quem trouxe aquele barquinho, e também não ter aparecido quem colocou aquela relíquia para repousar nas águas imaginárias do cubo redário. Seriam os lençóis um porto, um mar, ou apenas um guarda-volumes? Eu não sabia, pois estava no final de uma sexta-feira e quase todas as crianças já haviam se despedido.

A semana iniciou e apareceu a criança que havia guardado o barco no cubo. Ela havia trazido de casa um presente de seu pai, e também compartilhou com seus colegas o objeto. A menina relatou que havia guardado na rede para brincar com os amigos no outro dia.

Nessa mesma manhã, estávamos nos preparando para repousar e a dona do barquinho não desejava dormir, sentei-me com ela e peguei algumas folhas de uma resma de papel que eu havia ganhado de uma família e fiz alguns barquinhos para presentearmos outras crianças da turma ao acordarem. Ela sorriu e perguntou: “vai fazer arte com o barquinho?”. Eu sorri de volta e respondi: “claro, olha a Sandra Cinto aqui!”. Virei nossa mesinha para o lado e coloquei nossos barquinhos de papel em volta.

Imagem 78 – Sandra Cinto



Fonte: Cinto (2010).

Imagem 79 – Mesa e barcos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Em seguida, peguei meu notebook e fomos pesquisar as singularidades da instalação de Sandra Cinto. A menina ficou eufórica com a similaridade da instalação original e nossa mesinha com barcos. Passei a conversar sobre a obra original, para que a menininha tivesse a oportunidade de fazer a curadoria de seu presente estético para a turma.

Ao acordarem, e se depararem com tantos barcos, as crianças se divertiram, levaram os barcos para o jardim, para o quintal e para o pátio externo. Alguns dias passaram, e após termos dezenas de barquinhos coletados, inauguramos uma sequência lúdica, que se desdobrou em três momentos distintos, ao longo do segundo semestre, e ganhou corpo de projeto da turma, tendo a experiência relatada em um livro de minha autoria: *Elas e o chão:*

narrativas do cotidiano pedagógico, em partilha com outras amigas professoras. Destaco um trecho do relato para compor essa Biografia Educativa:

O lado esquerdo do jardim da nossa instituição esteve interditado, durante alguns meses, para uma manutenção estrutural. Após a reforma, percebemos que as crianças sentiam resistência, tanto em adentrar o local, quanto permanecer nele, dando preferência a estarem do lado direito. Paralelamente, diante da escuta sobre seus prazeres, ansiedades e preferências, percebemos o interesse das crianças pelas brincadeiras e rodas musicais que envolviam barcos. Passamos a refletir sobre os registros do percurso da turma em andamento, que estavam documentados em registros de observáveis, com as seguintes colunas:

1. Contexto observado: fato real, sem interpretações sobre o vivido.
2. Contexto refletido: reflexões sobre a interpretação dos fatos e possibilidades de olhares (após refletido com parceiros de trabalho).
3. Sujeito e conceito da investigação das crianças.
4. Anotações com os Campos de Experiências observados no percurso, que foram sendo evidenciados durante o experienciado pelas crianças, com os elementos disparadores das pesquisas delas, pertencentes a outros Campos de Experiências, necessários para triangulação, de forma a potencializar o relançamento das experiências.

Em seguida, planejei, juntamente com a educadora assistente da turma, experiências estéticas em minigrupos (4 a 5 crianças por contexto), com barcos de papel, a serem desenvolvidas em três planejamentos de contextos, aos quais nomeamos:

1. O devaneio.
2. A deriva lúdica.
3. O efêmero como o sentido do caos.

Assim, os cinco Campos de Experiências, pontuados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017): Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, evidenciaram-se ao longo das provocações e triangularam-se em retroalimentações, de forma que estiveram intrínsecos nas narrativas do percurso da turma, intituladas: Trilogia do Barquinho de Papel, e documentadas nas paredes da sala referência da turma como uma segunda pele, dando visibilidade aos processos vividos e experienciados pelas crianças e suas famílias (DIÁRIO DE BORDO 2018, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 62).

Enfim, Sandra Cinto, Chiharu Shiota, Natalia Irina Roman, Wu Mile, Michael Lin, dentre outros, inspiraram-me para uma intensa jornada de experiências com as narrativas do barquinho de papel, nutrindo esteticamente um semestre inteiro.

A presença recorrente dos barcos de papel nas obras desses artistas contemporâneos revela as tendências e a profundidade desse símbolo na exploração artística. Sob as mãos dedicadas de Sandra Cinto, os barcos de papel assumem formas etéreas, suspendendo-se em instalações que desafiam a gravidade e convidam o espectador a contemplar a fragilidade e a efemeridade da vida. Chiharu Shiota, por sua vez, acomoda os barcos em fios entrelaçados, tecendo uma teia de memórias e experiências pessoais, evocando uma sensação de conexão intrincada entre as pessoas e o passado. Natalia Irina Roman

infunde os barcos com significados culturais e históricos, desafiando as fronteiras geográficas e sociais através da sua arte. Enquanto Wu Mile e Michael Lin mergulham em narrativas locais e globais, trazendo à tona reflexões sobre identidade e pertencimento.

O primeiro momento, O devaneio, foi um convite no cubo: fios de nylon sustentavam a delicadeza dos barcos. Destaco o recorte do Diário de Bordo:

O devaneio consistiu em uma instalação onírica de barcos voadores em um cubo, presos em costuras verticais, em que o encanto, a loucura, o fantástico, efetivaram-se como convite para o imaginário, para as narrativas dos gestos inauditos. A instalação acolheu a turma e seus familiares, durante três semanas, envolvendo-os no cotidiano de brincadeiras, tornando a sala referência um portal de habitação. Os pais adentraram a obra, brincaram com os barcos e durante o tempo que durou a instalação, quatro semanas, registraram-se seus relatos expressivos sobre as lembranças de suas infâncias, como:

- ‘Voltei no tempo’
- ‘Fazia tanto barco com minha mãe’
- ‘Ficava triste porque eles desmanchavam na pocinha’
- ‘Vixe, eu adorava quando chovia pro barco nadar’
- ‘Ai que saudade do beco molhado da minha rua’.

(DIÁRIO DE BORDO 2018, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 64).

Imagem 80 – QR Code do vídeo Devaneio



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

O segundo momento, A deriva lúdica, foi uma ambientação de barcos em uma sala de projeção. Destaco o recorte do Diário de Bordo:

A deriva lúdica consistiu no desvio de rota das crianças, pelas memórias costuradas com as viagens dos barquinhos em cenários virtuais, como proposições imagéticas para o brincar, em suas narrativas de memórias entrelaçadas pela poética linguagem das infâncias do agora, tecida no coletivo em movimento. Em dois dias consecutivos, em semanas alternadas, durante três meses, na sala de professores, que foi esvaziada por nossa escolha, as crianças experimentaram cenários diferentes, utilizando o Datashow como suporte, com os mesmos barcos: praias diurnas e noturnas, céus ensolarados e estrelados e também mundos imaginários, em que se apropriaram dos recursos elaborando hipóteses dialógicas entre elas, documentadas em vídeos e posteriormente relançadas para elas mesmas se contemplarem em suas argumentações (DIÁRIO DE BORDO 2018, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 65).

Imagem 81 – QR Code do vídeo Deriva Lúdica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

O terceiro momento, O efêmero como sentido do caos, foi um convite estético, do lado esquerdo do nosso jardim, em uma árvore esquecida pelas crianças. Destaco o recorte do Diário de Bordo:

O efêmero como sentido do caos emergiu diante de diálogos reflexivos, entre a assistente e a professora regente da turma, sobre as observações dos espaços internos da instituição. Percebemos que as crianças não utilizavam o lado esquerdo do jardim. Então, decidimos expandir a sequência estética, que era desenvolvida com a turma para o coletivo, para pesquisas e elaborações de hipóteses das crianças em suas agências exploratórias. Para dar visibilidade ao local ‘desmemoriado’, uma instalação de barquinhos de papel esperava pelos pequenos na árvore esquecida do jardim. Todas as crianças do C.E.I. foram envolvidas. Essa instalação efêmera evidenciou, em nossas avaliações pessoais, educadoras professora e assistente da turma, a metáfora da escola, em que as crianças chegam em suas caminhadas de destinos e nos perpassam troncos, galhos e raízes (desconstruções pedagógicas) e se vão, flutuantes, ultrapassando os muros da instituição em suas ‘construções de si e do mundo’ (DIÁRIO DE BORDO 2018, DOCUMENTADO NO LIVRO ELAS E O CHÃO, 2020, p. 66).

Imagem 82 – QR Code do vídeo Efêmero como sentido do caos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

A trilogia do barquinho de papel abriu espaço para a criação de metáforas pelas crianças, permitindo que elas mergulhassem em mundos imaginários e se tornassem curadoras das experiências vividas, fortalecendo assim o sentimento de pertencimento à escola. Além disso, a participação das crianças de todas as turmas em narrativas coletivas foi notável, e observou-se que, nos dias seguintes, elas começaram a explorar uma parte até então esquecida do jardim da escola.

Ao analisar as dinâmicas descritas, fica claro que as crianças na turma desempenharam um papel ativo e significativo em suas próprias narrativas. Suas experiências, ansiedades e desejos não foram apenas reconhecidos, mas também cuidadosamente

documentados em interações dialógicas em grupo. Isso teve o propósito fundamental de dar sentido ao percurso de suas experiências estéticas, especialmente quando se tratava da elaboração de hipóteses e da criação de metáforas durante suas brincadeiras e interações.

Os convites estéticos potencializaram um comprometimento autêntico com a escuta e a valorização das vozes das crianças, confirmando a importância de suas perspectivas e experiências individuais no processo educacional. Além disso, a parceria entre os educadores das turmas teve um papel crucial nesse contexto. Os planejamentos não foram apenas orientados pelas observações e registros das vivências das crianças, mas também possibilitaram sessões de planejamento em grupos menores, o que permitiu uma experimentação mais rica e envolvente com as proposições estéticas apresentadas.

As crianças também passaram a ser mais ativas nas curadorias das experiências; destaco algumas imagens desse processo, em que conversaram juntas, planejaram juntas, reconstruíram barcos juntas, e depois acolheram as famílias para que elas vivenciassem aquele momento com elas.

Imagem 83 – Curadoria barco de papel



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Reservamos uma surpresa para o final das visitas familiares, passamos um vídeo escolhido pelas crianças. Era sobre uma ajudinha especial, que ganhei nos intervalos de recreio da turma. O vídeo foi compartilhado para deleite dos convidados, e ele tinha sido autorizado pela criança construtora de barcos. Compartilho aqui, um dos momentos da ajuda das crianças, com o QR Code do vídeo:

Imagem 84 – QR Code do vídeo Confeção de barcos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Analisando, ainda, as experiências ao longo desse semestre imerso em narrativas do barquinho de papel, inspiradas em instalações de artistas tão diversos, conduziram-me a uma análise aprofundada das camadas simbólicas, culturais e estéticas que permeiam esse objeto, revelando como um elemento (nesse caso, o barco de papel) pode ser veículo potente para a imaginação, criação e expressão das crianças, possibilitando que elas recriem suas realidades, mergulhando em narrativas locais, eclodindo reflexões sobre identidade e pertencimento.

Percebo também que, narrar o experienciado pelas crianças, em convergência com minhas próprias concepções sobre os processos documentados pelo vivido por elas tem sido de extrema delicadeza e preciosidade para mim, enquanto professora que fui, e que me constitui a cada reflexão que faço, enquanto pesquisadora. Fazendo-me refletir sobre o sentido de estar e ser na escola das infâncias, para e com as crianças.

Diante das reflexões ao longo da narrativa do vivido no ano de 2018, torna-se evidente a profundidade do meu envolvimento com a temática das experiências infantis e o seu impacto, tanto na minha trajetória como professora quanto como pesquisadora. A minha capacidade de narrar e compreender o que as crianças vivenciam na escola, alinhando essas experiências com as minhas próprias concepções, demonstram não apenas uma postura sensível, mas também um comprometimento genuíno com o universo das infâncias.

Esta dissertação destaca o significado de ser e estar presente na escola, não apenas fornecendo uma visão esclarecedora das vivências das crianças, mas também com reflexões autoformativas, diante da subjetividade das escolhas docentes, no/para processo de construção do conhecimento das crianças. Portanto, ao longo deste estudo, tanto iluminei meu próprio crescimento pessoal e profissional quanto documentei as narrativas das crianças.

Minha pesquisa não se limita a uma análise acadêmica, mas transcende para uma compreensão mais profunda do significado de ser uma educadora engajada e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Como resultado, esta análise não apenas enriquece o campo da pesquisa em Educação Infantil, mas também serve como um

testemunho da importância de ser e estar verdadeiramente presente na jornada das crianças na escola.

5.5 Narrativa 2019: O sentido do caos na Educação Infantil

Como professora, eu ansiava pelo início da jornada anual da nova turma. Era um momento de expectativas elevadas, em que novos desafios institucionais e emocionais estavam prestes a surgir. Entretanto, nada poderia ter me preparado para o turbilhão de eventos que se desencadeou nos primeiros meses.

Nossa empolgação inicial foi eclipsada pelas chuvas intensas que desabaram sobre nossa cidade, particularmente sobre nossa escola. Elas eram implacáveis, transformando as ruas em rios tumultuados; e os céus, em uma paleta de cinzas. A temporada de chuvas, que deveria ser um elemento natural do nosso calendário municipal, revelou-se assustadora, transformando-se em uma provação para mim.

As chuvas torrenciais que assolavam a região há dias não demonstraram piedade e decidiram fazer parte das nossas acolhidas às crianças. A nossa sala de referência, que deveria ser nosso refúgio, foi transformada em uma cena caótica. O telhado, já comprometido pelas tempestades, cedeu sob o peso das águas que caíram implacavelmente. A água escorria pelas paredes e inundava a sala, transformando nosso espaço em uma piscina. A mobília, que foi um investimento pessoal, com tanto cuidado foi arrastada e danificada. A desolação que sentimos naquele momento era indescritível.

Imagem 85 – Inundação na sala de referência



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Nossa luta para recuperar a normalidade começou assim que as chuvas deram uma trégua. O telhado foi consolidado com grande esforço e determinação, mas esse não seria o último de nossos desafios. A descoberta que se seguiu foi ainda mais surpreendente.

Fomos informados de que nossa creche foi construída sobre uma fuga de água subterrânea. Enquanto as chuvas torrenciais causavam estragos no telhado, a água minava silenciosamente nossos pés. Era como se a própria natureza estivesse determinada a testar nossa resiliência.

Colocávamos o tapete de tecido para rodas de conversas, e ao retirarmos ele estava completamente molhado; da mesma forma os colchonetes para cochilo estavam mofando. Tivemos que suspender o nosso cubo e inutilizá-lo por muito tempo, assim como quase tudo que tínhamos. Até abril, só tínhamos a nós mesmos, por nossas necessidades, ficávamos nos ajustando em outros locais da escola.

Imagem 86 – Chão molhado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

No contexto desse caos, ainda tínhamos uma criança enlutada, seu pai foi morto a tiros em uma madrugada daquelas semanas e seu corpo foi esquartejado e espalhado na

pracinha perto da nossa escola. Essa criança estava sempre muito assustada e não aceitava colo ou toque. Também tínhamos outras duas crianças autistas, sem muita interação social e com bastante sensibilidade auditiva na nossa turma.

À medida que os dias se transformavam em meses, nossa turma se uniu em uma jornada de superação. A adversidade nos ensinou a conviver, mesmo sem nossa sala de referência, a estarmos juntos com o outro e para o outro, ser flexível e a valorizar a importância da resiliência em nosso cotidiano.

Nossos melhores e mais intensos momentos, que para mim pareciam fugas, para as crianças da minha turma eram maravilhosos: “visitar” os bebês de outra turma e “ajudar” a cuidar deles, momentos de massagens uns nos outros na sala de projeção e muitas brincadeiras de esconderijos com tecidos no hall de entrada.

Imagem 87 – Intimidade e cuidado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Esses momentos de intimidade criaram laços profundos de afetividade entre as crianças. Elas não se importavam e não sentiam falta por não estarem na sala “perfeita”, a escola inteira era nossa (era o sentido que eu tentava construir com elas e seus familiares,

acolhendo suas inseguranças), e na verdade, para as crianças, fazia mais sentido estarem ali, vivendo o cotidiano sem pressa, sem tempo, somente vivendo um dia de cada vez.

Com o prazer que elas demonstravam ao brincarem com esconderijos de casas improvisadas com as almofadas, e em suas rotas de fugas adentrando os tecidos disponibilizados, lembrei-me de uma instalação, de Kimsooja, com tecidos.

Imagem 88 – Kimsooja (Daegu, 1957)



Fonte: Gemmo (2018).

A instalação de Kimsooja se configura como um intrigante labirinto multicolorido, criado a partir de tecidos que pendem de cabos semelhantes aos usados para secar roupas, os quais se estendem pelo espaço retangular da galeria. Os tecidos usados na instalação estão intrinsecamente ligados à condição da mulher na sociedade coreana e aos rituais domésticos, como a costura e o bordado de colchas, frequentemente oferecidos como presentes de casamento.

No ano anterior, já havíamos ambientado um convite estético na sala de projeção, inspirados na arte conceitual da artista. A experiência estética foi concebida utilizando tecidos de TNT coloridos, a proposta buscava ressignificar os labirintos de tecido de maneira a favorecer brincadeiras de ocultação e descoberta, explorando o conceito de perdas e descobertas, bem como de esconderijos e encontros.

As crianças foram convidadas a criarem pequenos espaços com os tecidos, suspensos de forma semelhante à instalação artística. Ao interagirem com esses elementos, elas puderam explorar a sensação de encontros e achados em um labirinto sensorial.

Imagem 89 – QR Code do vídeo Labirinto de tecidos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Diante desse resgate de memórias, ao perceber o interesse da turma em brincadeiras de ocultação com tecidos, observei que o corredor que nos levava à sala de projeção estava vazio de sentidos. Com a ajuda das crianças, penduramos ganchos nas paredes e fios de nylon para construirmos uma ambientação para elas.

Imagem 90 – QR Code do vídeo Corredor de tecidos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

De tantas experiências nesse corredor, de tantas crianças em duplas, trios e grandes grupos, selecionei para essa partilha, aqui nesta pesquisa, o momento em que dois irmãos gêmeos e autistas (nível dois de suporte) se sentiram convidados a adentrar os tecidos. Eles não apresentavam interesse em nenhuma brincadeira na escola, e nem aceitavam contato com outras crianças, muito menos sorriam. Essa foi a primeira de várias imersões estéticas em que eles se sentiram parte da composição estética oferecida.

O labirinto de tecidos me permitiu, novamente, perceber a profundidade da conexão que a Arte Contemporânea faz com a inclusão na Educação Infantil. Defendo que a arte é uma ferramenta poderosa para a inclusão. Através dessa experiência, crianças de diferentes turmas, com habilidades e origens culturais distintas, puderam se envolver em um processo de movimento coletivo, sem barreiras ou limitações impostas por suas diferenças individuais.

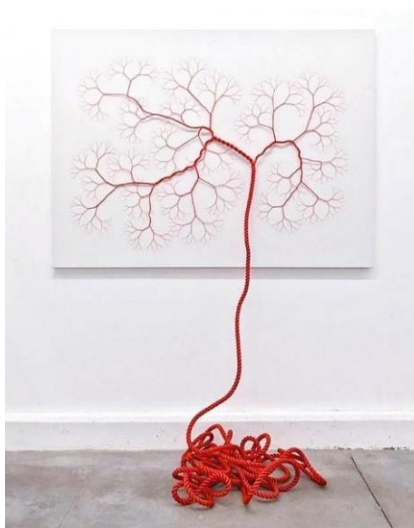
Essa experiência destacou a importância de criar ambientações estéticas inclusivas na escola, onde todas as crianças se sintam valorizadas e capazes. A inclusão não se limita apenas à igualdade de oportunidades, mas também à valorização das diferenças individuais como fontes de enriquecimento.

A experiência com os tecidos de Kimsooja demonstrou que a inclusão não é apenas uma questão de adaptar o ambiente para acomodar as necessidades das crianças, mas também de criar espaços onde todos possam participar, compartilhar experiências em sua totalidade. Isso, por sua vez, fortalece a compreensão de que a inclusão não é apenas uma obrigação, mas uma oportunidade para promover a diversidade, a criatividade e a aprendizagem significativa em um ambiente educacional mais amplo.

Enfim, encerraram a reforma estrutural da nossa sala de referência, e eu queria criar um convite estético no cubo, um presente que simbolizasse a vida institucional bem vivida. Estava exaurida, e o contexto das minhas aflições não condiziam com o que as crianças estavam ressignificando dentro de si. Eu só percebi que todo aquele caos que nos abraçou foi a conexão com a primazia das infâncias quando presenciei a delicadeza das relações entre as crianças, com a imersão estética inaugural no nosso cubo.

Pensei, então, na imponência da obra de Janaina Mallo Landini, em seu trabalho com cordas, fios e tramas, o qual ela conceitua como Ciclotramas.

Imagem 91 – Ciclotrama 166



Fonte: Landini (2019).

Compartilho meu registro no Diário de Bordo da turma, e em seguida o QR Code do vídeo da composição estética:

A turminha ainda dormia enquanto era instalada, em nossa nova sala de referência, a *ÁRVORE DA VIDA* em sua imponência escarlate, simbolizando a vida em seu pulsar institucional, nutrida pelas raízes e ramos da experimentação. A delicadeza na gestualidade das crianças, ao despertarem umas às outras para encontros na

coletividade, reflete nosso cotidiano de habitação: o que nos une ao outro, o que nos torna NÓS. Obs.: A metáfora visual ÁRVORE DA VIDA emerge da narrativa bíblica: o ÉDEM, como projeto do Criador para sua criatura. No entanto, as inspiradoras galerias de ‘Ciclotramas – Aglomeração’, de Janaina Mello Landini, deram corpo à efemeridade da instalação de jogo para o brincar (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2019).

Imagem 92 – QR Code do vídeo Árvore da Vida



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A sutileza presente nas reações e ações das crianças, quando gentilmente se despertavam mutuamente para participarem de encontros na coletividade, ecoava de maneira significativa sobre nosso cotidiano. Isso evidenciou que nos conectamos uns aos outros.

Naquela experiência estética, com os fios vermelhos que representavam uma árvore, testemunhei algo extraordinário. As crianças, com suas sensibilidades e curiosidades infindáveis, descobriram uma profunda compreensão sobre o sentido de acolhimento e inclusão. Elas não apenas compartilharam movimentos, mas também realizaram um espaço onde todos eram bem-vindos, independentemente de suas diferenças. Os fios vermelhos, emaranhados como as raízes de uma árvore, simbolizavam os laços que nos uniam, e as crianças, de mãos eufóricas, formavam os ramos que se estendiam para abraçar a diversidade.

Enquanto observava essa cena, senti uma onda de esperança e inspiração. As crianças, com suas simplicidades e empatia, me ensinaram uma lição valiosa sobre como a inclusão não deve ser uma tarefa árdua, mas sim um ato de amor. Elas demonstraram que, assim como os fios vermelhos se entrelaçaram para criar algo belo e significativo, nós também podemos nos unir, independentemente de nossas diferenças, para construirmos uma comunidade mais inclusiva e acolhedora. Foi uma lição que levarei comigo ao longo da minha jornada de pesquisa e, além, reforçando a importância da inclusão, não apenas como um conceito teórico, mas como uma prática enraizada na nossa humanidade compartilhada.

Eu observava algumas crianças, de outra turma, que haviam entrado na sala na hora do recreio (tempo no pátio), quando me deparei com uma criança maior, adentrando o cubo com a nossa “árvore da vida”, ela já havia pertencido a essa sala no ano anterior.

Imagem 93 – Uma sala no meu caminho



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O menino entrou no cubo, tocou nos fios vermelhos, deitou-se nas raízes da árvore e chorou. Compartilho a escrita no meu Diário de Bordo:

Tinha uma sala no meio do meu caminho, no meio do meu caminho tinha uma sala... esse foi meu sentimento diante da fala do Enzo: – Isso tudo era meu, eu era bem pequenininho, mas eu cresci rápido demais... eu não ‘cabo’ mais nessa sala. Ele chorou e eu chorei, ele me abraçou e eu o abracei, ele se foi e eu fiquei, mas eu também me fui com ele (nele) (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2019).

Revisitar essa experiência, e refletir sobre isso, fez-me reconhecer que as configurações com que ambientamos esteticamente o espaço, como um ato subjetivo de existir e se relacionar, é fundamental. No contexto da nossa sala de referência, mesmo tendo o cubo como um espaço relativamente pequeno, ele transborda a presença constante de seus visitantes, tornando visível a sua vida cotidiana por meio das marcas que ali se acumularam ao longo do tempo. Isso, por sua vez, abre portas para a criação de narrativas e a capacidade de acolher histórias sobre as experiências das crianças, enquanto constroem laços com o ambiente e com os outros. Esse processo efetiva o sentimento de pertencimento, diante das suas experiências na escola de Educação Infantil.

Ainda nesse resgate de memórias, contextualizo que, na época, eu pretendia dar continuidade com os conceitos: movimentação (sensorialidade) e expressão (oral e gestual), que percebi nas crianças com a experiência da “árvore da vida” no cubo. Também refleti sobre o sujeito das investigações e envolvimento das crianças (fios vermelhos) e os verbos de ação que registrei (sentir, tocar, esconder, achar, acolher, pertencer, habitar, narrar).

Assim, Chiharu Shiota e suas instalações, “Linhas da Vida” e “Para além da memória”, inspiraram e transpassaram as narrativas de imagens, partilhadas em nosso cubo,

pela tecitura de fios (vínculos) e sapatinhos (percurso) das crianças, como elementos de linguagem coletiva sobre as memórias do vivido por elas.

Foram dois momentos diferentes no cubo. No primeiro, o cubo estava com fios vermelhos, de malha, perpassando suas laterais e teto; e no chão, as sandalhinhas das crianças estavam em círculo com fotos e narrativas vividas de forma individual. No segundo momento, o círculo de sandálias permaneceu, mas as narrativas de outros momentos foram organizadas, penduradas, pelos fios vermelhos.

Imagem 94 – Fios da vida



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A experiência descrita nesse relato demonstra a interconexão entre arte, educação e pesquisa. Ao resgatar memórias de um momento específico envolvendo crianças, busquei entender e aprofundar os conceitos de movimento sensorial e expressão oral e gestual. O cubo, com a “Árvore da Vida”, foi o ponto de partida, e reflete a influência de artistas contemporâneos, cujas obras também exploram o uso de fios como elementos de conexão e memória.

A experiência no cubo, dividida em dois momentos distintos, revela a evolução das interações das crianças com o espaço e com os materiais. O primeiro momento, com os fios vermelhos de malha perpassando o cubo e as organizadas em círculo com fotos e narrativas individuais, representa a individualidade das memórias e das experiências das crianças. O segundo momento, no qual as narrativas são organizadas e ampliadas pelos fios vermelhos, ilustra a maneira como as memórias individuais se entrelaçam e se tornam parte de uma narrativa coletiva.

Essa análise sugere que através da experiência com inspirações em instalações artísticas, as crianças não apenas exploram sua criatividade, mas também participam na construção de narrativas e significados compartilhados. Além disso, a pesquisa reflete sobre a

importância de registrar não apenas os resultados visíveis, mas também os verbos de ação que representam as experiências sensoriais das crianças, como sentir, tocar, esconder, achar, acolher, pertencer, habitar e narrar.

Essa experiência ilustra como a Arte Contemporânea oferece oportunidades para que as crianças expressem suas identidades de formas singulares, ao mesmo tempo em que são aprimoradas para a construção de uma identidade coletiva. Essa integração entre arte e educação promove uma compreensão mais profunda das experiências vividas pelas crianças e destaca a importância de abordagens inclusivas na Educação Infantil.

Retomo o processo de narrar o percurso da turma, com a chegada de uma delicada menina, de olhar oblíquo, e que usava óculos de grau alto. Certa manhã, ela havia tirado seus óculos para outra criança experimentar, e a risada entre elas chamou atenção de outros do grupo. Todos queriam “ver diferente”. Peguei algumas lupas e conversamos sobre as distorções que a lente faz, quando perto ou longe dos objetos. E foi nesse contexto que surgiu a ideia de um cubo oblíquo.

Procurei artistas visuais, que me inspirassem a criar ambientações espelhadas, e encontrei na artista Kusama a inspiração mais aproximada. Destaco a obra original “Narcissus Garden”, com a descrição do editorial virtual “Architect News”:

O Narcissus Garden foi apresentado pela primeira vez em 1966, quando Kusama encenou uma instalação e performance não oficial na 33ª Bienal de Veneza – explica a descrição do projeto publicada hoje pelo MoMA PS1. “As esferas prateadas, originalmente feitas de plástico, foram instaladas no gramado em frente ao Pavilhão Italiano, refletindo a paisagem do recinto de exposições. A própria Kusama estava entre elas, descalça e vestida com um quimono dourado, ao lado de placas de jardim com a inscrição ‘Narcissus Garden, Kusama’ e ‘Seu narcisismo à venda’. Durante todo o dia de abertura da exposição, Kusama permaneceu na instalação, jogando as esferas para o alto e oferecendo-se para vendê-las aos visitantes por 1.200 liras (aproximadamente US\$ 2) cada. A ação foi vista tanto como uma autopromoção quanto como uma crítica sobre a comercialização da arte contemporânea (WALTER, 2018, p. 1).

O contexto de experiências da turma, no cubo oblíquo, durou alguns meses. Iniciamos com o cubo forrado de sacolas prateadas, e com sacos de presentes invertidos, enchi-os de ar e coleí com fita adesiva as bordas. Era uma experiência inicial, para saber se teriam interesse com desdobramentos posteriores. Na outra semana, colocamos o projetor com luz branca, tensionando maior luminosidade e possibilitando maiores reflexos para eles. Na terceira semana, retiramos os CDs que estavam pendurados e colocamos as sacolas infladas nas paredes, com uma projeção de caleidoscópio.

Compartilho as imagens desse percurso e o QR Code do vídeo com o recorte de documentação da turma nesse período.

Imagem 95 – Cubo oblíquo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Imagem 96 – QR Code do vídeo Cubo oblíquo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Os vitrais de significatividade, cuidadosamente ambientados em nosso cubo, funcionaram como convites estéticos, com seus reflexos e brilhos convidativos, abrindo as portas para a exploração do brincar. Nossos dias estavam nutridos esteticamente com a inspiração na instalação da artista visual Kusama. Desta vez, sua obra “Narcissus Garden” tornou-se a base de nossas narrativas coletivas.

Percebi, ao acompanhar e revisitar essa experiência, como as crianças se apropriaram da estética de Kusama e ressignificaram em uma linguagem própria. Os vitrais,

com seus núcleos vibrantes e jogos de luz, cativaram a imaginação das delas, convidando-as a explorarem o espaço com um sentido de maravilhamento. Assim como Kusama utiliza reflexos e repetições em suas obras para criar uma sensação de expansão infinita, as crianças utilizam sua criatividade para expandir suas próprias experiências.

A brincadeira estética, com as sacolas espelhadas, simbolizando as esferas de Kusama, atraiu as crianças a considerarem questões de identidade. Elas exploraram o conceito de autorretrato de maneira mais profunda, não apenas como uma representação física, mas como uma expressão de sua identidade única. As crianças se viram refletidas nas sacolas espelhadas, e isso gerou uma reflexão sobre quem elas eram e como se relacionavam com os outros.

Essa análise evidencia a importância de envolver a Arte Contemporânea no contexto de práticas da nossa docência, proporcionando oportunidades para que as crianças expressem suas próprias vozes e construam significados em colaboração com artistas renomados.

Enfim, a jornada anual da turma estava encerrando, e eu queria que nosso cubo abrigasse a última narrativa estética com algum dos elementos: balão, saco ou sacola com ar. Eu queria o contexto dos infláveis, como desdobramento para nossa despedida. Pesquisei sobre a arte de Charles Pétilon, sobre os conceitos com balões que ele evidenciava em suas inúmeras instalações efêmeras e permanentes, decidi me debruçar sobre as Invasões, uma série de instalações de sua autoria.

Imagem 97 – Obra Lembranças de família



Fonte: Pétilon (2016).

Charles Pétilion é um fotógrafo e artista extraordinariamente encantador, e reconhece-se como um etnólogo da imagem e um arqueólogo das formas em sua prática artística. Em sua obra, Lembranças de família, o artista contextualiza que,

Em Souvenirs de famille, é evocada a memória profunda da infância, do jogo e da ingenuidade. Sobre os traços do refúgio familiar, sobre o papel da lembrança como sintoma de transmissão, com os pesos da tradição e o anexo afetivo constituinte por sua força simbólica, um projeto na memória coletiva (PÉTILLON, 2016, p. 1).

Utilizando apenas balões brancos para conceber instalações em grande escala, a instalação ostenta uma beleza impressionante, e ao mesmo tempo evoca uma aura de certa inquietação. Os balões, por natureza, fazem eco ao humor infantil e à inocência. No entanto, nas criações de Pétilion, eles adquirem um contorno levemente assustador, pelo sufocamento, o que justifica o nome da série a qual pertence: “Invasões”.

Diante do conceito compreendido, e do mês de novembro que anunciava finalizações, adquiri sacos de mercados para os infláveis no cubo. Durante todo o mês estivemos envolvidos com os infláveis como convites e expandimos os balões para a sala de projeção.

Imagem 98 – Cubo balões



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Destaco o registro do meu Diário de Bordo, posteriormente publicado em um livro:

Foram duas semanas com provocações infláveis no cubo e uma outra expandida em outro espaço, mais amplo, para observáveis, como:

- Interação (observar, dialogar, partilhar...)
- Escolha (desvencilhar, tocar, percorrer...)
- Altruísmo (o olhar para o outro...)

- Gestualidade (integralidade, pertencimento...)

- Reflexão (emoções, decisões...)

[...] Infelizmente segue apenas o recorte de um intenso vivido por MUITOS, em suas gestualidades, explorações e contemplações. Três semanas resumidas em três minutos de um vídeo me exigiram muitos cortes, mas tentei preservar no vídeo o sentido das arquiteturas dos movimentos invisíveis do pertencimento; do corpo dialogando com o espaço, com o percurso do outro e com a escolha. E esse é o sentido, na educação infantil, do habitar o espaço: ser e estar para pertencer, como assevera Javier Abad Molina (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, PUBLICADO EM UM LIVRO VIRTUAL ELAS E O CHÃO, 2020, p. 55).

A compreensão sobre “habitar o espaço na escola” se refere à relação significativa que as crianças estabelecem com o ambiente educacional, no qual passam uma parte substancial de seu tempo. Essa relação transcende a mera ocupação física do espaço e envolve uma profunda interação entre os sujeitos (crianças, professores e funcionários) e o ambiente físico e social da escola.

As crianças não ocupam apenas as salas de referência, os corredores e os espaços comuns, mas também deixam suas marcas, tanto tangíveis quanto intangíveis, nesses locais. Essas marcas incluem as memórias afetivas, as interações sociais e as narrativas que se constroem ao longo do tempo.

“Habitar o espaço na escola” vai além da mera coexistência física e abraça a noção de que as crianças estão envolvidas na construção de um significado para o espaço escolar. Isso ocorre por meio de suas experiências individuais e coletivas, de suas relações com os colegas e professores, e da forma como percebem e interpretam o ambiente ao seu redor. Essa vivência do espaço na escola é fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar e da construção de narrativas que refletem as experiências durante uma jornada educacional.

Compartilho o QR Code do vídeo com a documentação do vivido pelas crianças com a experiência no cubo e na sala de projeção com as sacolas infladas de ar.

Imagem 99 – QR Code do vídeo Flutuantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

As duas semanas de experiências com provocações infláveis no cubo, juntamente com uma extensão em um espaço mais amplo, proporcionaram uma visão profunda sobre os elementos essenciais da interação, escolha, altruísmo, gestualidade e reflexão em nosso ambiente de pesquisa. Durante esse período, observei como as crianças interagiram de maneira espontânea com as sacolas infláveis, estabelecendo conexões entre si, dialogando, compartilhando e demonstrando uma incrível capacidade de se envolverem no processo de exploração.

A questão da escolha foi evidente à medida que as crianças se desvencilhavam dos materiais, tocavam-nos e percorriam o espaço, exercendo sua autonomia e tomando decisões sobre como participar das atividades propostas (esquivando-se, engatinhando ou correndo). Além disso, o senso de altruísmo se destacou quando as crianças demonstraram empatia, cuidado e demonstrando interesse pelo bem-estar dos outros, colaborando em seus movimentos.

A gestualidade desempenhou um papel fundamental na experiência, pois as crianças desenvolveram sua integralidade e senso de pertencimento ao se envolverem em movimentos físicos e expressões que refletiam suas emoções e sentimentos. Também foi possível perceber como essa experiência, tanto no cubo quanto na sala de projeção, conseguiu criar uma atmosfera de integração e acolhida para crianças autistas, que anteriormente não interagiam com seus colegas e não sustentavam interesses no coletivo.

Essa experiência revelou como a estética e as experiências com imersões artísticas podem ser pontes para a inclusão. As sacolas infláveis, com sua natureza envolvente e cativante, criaram conexão entre as crianças, independentemente de suas diferenças. Através do encantamento envolvendo os balões, as crianças autistas se sentiram não apenas participantes, mas também acolhidas pelo convite estético que permeava o ambiente.

Foi um testemunho vívido de como a Arte Contemporânea pode transcender as barreiras e criar espaços onde todas as crianças são valorizadas e incluídas. Essa análise ressalta a importância de abraçar abordagens inclusivas, reconhecendo que a arte pode desempenhar um papel fundamental na promoção do pertencimento e na criação de ambientes enriquecedores para todas as crianças, independentemente de suas necessidades individuais.

5.6 Narrativa 2020: Ser presença na ausência, uma pausa na Educação Infantil

A jornada anual da nova turma iniciou diante de grandes inquietações, os jornais e noticiários do mundo alertavam uma crise pandêmica, o COVID-19. Dia após dia o susto mundial revelou-se verdade em nosso contexto municipal, mas ainda não tínhamos a dimensão da gravidade do que estava por vir.

Em uma manhã que nos parecia como tantas outras, havíamos recebido os uniformes escolares para entregarmos às crianças, juntamente com os kits para enviarmos para as famílias, para que as crianças utilizassem os recursos escolares em partilha com seus familiares. Diante da instabilidade em nossa rotina, lembrei-me do sentido que a artista Marie-France Dubromel concebe e emprega em suas instalações sobre as narrativas de vida.

Histórias de experiência: este é o nome da nova exposição que inaugura no Arquivo Departamental do Orne, 8 avenue de Basingstoke em Alençon. Imaginado e desenhado pela artista Marie-France Dubromel, ficará descoberto até 4 de setembro. Uma verdadeira homenagem à etnóloga Yvonne Verdier, a exposição é composta por 80 peças têxteis: linho branco usado, sempre furado, cerzido ou remendado..., carregado da marca do corpo e de uma experiência esquecida. A instalação destas vestimentas ‘desabitadas’ designa a ausência do corpo. Em cada pedaço de linho foram transcritos trechos de histórias de memória de vidas cotidianas, coletadas durante uma investigação ou textos de escritores, relativos às 3 idades de vida. ‘Para transcrever as ‘histórias de vida’, adotei a abordagem de escrever ‘marcação’ com linha vermelha e agulha, usada em lavanderias até o final da década de 1960’, explica a artista. O enforcamento de pedaços de linho, pendurados em correntes, remete aos ‘quartos famintos’ dos centros mineiros. Expressa a ideia de uma roupa esvaziada do corpo e condenada ao esquecimento (HISTOIRES..., 2022, p. 1).

Imagem 100 – Marie-France Dubromel



Fonte: Histoires... (2022).

Assim concebi o cubo, com a simbologia do significado do tempo: um labirinto com os kits escolares no chão e os uniformes das crianças pendurados em fios, como marco de vida institucional.

Imagem 101 – Cubo labirinto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

Infelizmente, durou apenas um pedaço da nossa manhã, pois recebemos a orientação, na hora do recreio das crianças, de que deveríamos ligar para as famílias irem buscar suas crianças naquele momento. Compartilho o recorte do registro dos meus sentimentos e o QR Code do vídeo oferecido às famílias:

Paramos para que a vida não pare! Aproveito para agradecer a compreensão, dos familiares da minha turma de regência, para esse momento tão delicado de prevenção. Nosso respeito à vida foi com a simbologia da caminhada no cubo de labirintos, que foi ornamentado com a delicadeza das infâncias, em seus percursos e pausas, no recebimento de suas novas fardas e caixas escolares da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2020).

Imagem 102 – QR Code do vídeo Paramos para que a vida não pare



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

As crianças, por um curto tempo, mas nem por isso pouco significativo para elas, embarcaram em uma experiência singular, que as transportou para um mundo onde as

fronteiras entre o tangível e o efêmero se desvaneceram. Ao adentrarem o pequeno labirinto formado por suas caixas, com suas fardas penduradas ao vento, elas foram envolvidas por um ambiente que evocava as histórias de vida na arte de Marie-Françoise Drubomel.

Cada peça de suas fardinhas, embalsamadas de tensões e silêncios, parecia contar sua própria história, uma narrativa que oscilava entre a maleabilidade das experiências infantis e a dureza das estruturas sociais que nos oprimiam.

Como Drubomel, que explorou a transformação do material em sua arte, essas crianças testemunharam a metamorfose das roupas e, por extensão, das próprias experiências, enquanto navegavam por esse labirinto artístico, sentindo a fragilidade e a resiliência que permeavam suas vidas.

Nesse contexto, de brincadeiras interrompidas, quando todas as crianças se despediram e o silêncio de um dia não vivido nos abraçou, a mim e à assistente da turma, olhamos para todos os lugares da sala de referência e percebemos a brutalidade da situação. Compartilho outro trecho do meu Diário de Bordo e o QR Code do vídeo com as brincadeiras interrompidas:

Semanas passadas, em grupos de estudos, partilhei sobre o vazio e o silêncio das brincadeiras interrompidas, dos momentos do último dia deles na escola, quando iniciou o distanciamento. Assim que eles saíram fui organizar a sala e registrei umas fotos... Doeu! Compartilhei que olhei para um desses objetos, como um baldinho na areia, 'esquecido' e pensei: Foi 'esquecido' pela criança ou ela propositalmente deixou ali na esperança de retornar à brincadeira? Silêncio no meu coração, eles não retornaram à brincadeira, tiveram que ser interrompidos em sua pesquisa da terra. Foram embora mais cedo, mais apressados. Muitas vezes, nós 'paramos' a brincadeira pra alguma rotina maior da escola, como lanche ou recreio, mas deixamos aguardando, no lugar, nossas habitações, as nossas crianças já estavam compreendendo o respeito do tempo e lugar do outro, retornando para o mesmo lugar (quase SEMPRE). Contudo, eles se foram, e doeu ver uma pazinha e copinho esperando que retornassem... A bola ficou lá, silenciosamente angustiada, não tinha mais disputa ou briga por ela... ela não quicava mais. Alguma criança estava em pesquisa sobre a construtividade, será que ainda faltava completar mais algo? Não tive tempo de ter a resposta, mas havia pecinhas lá, selecionadas e enfileiradas, mas não havia criança para nortear minhas inquietações. Ficaram no chão, os agrupamentos de carretéis que eles adoravam. Os caminhos de elástico também estavam sem seus caminhantes. Nossas rodas de barulhos se calaram, aliás, o silêncio desse barulho gritava mais alto! Quando fui arrumar essas peças me questionei:

- Qual o sentido de tudo?
- Qual o contexto dessa pesquisa?
- Qual o sentido desse caos?

Mas não havia meus pesquisadores para me apontar seus caminhos... ficaram os vazios dessas respostas.

Enfim, achei a tampa da garrafa do café! Mas o que pensou a criança quando a depositou no caixote dos seixos de madeiras? Imaginou ser cesto de pão? Quantas vezes afirmavam ser pão olhando pra essas pecinhas de madeira, para brincar com o café na mesa. Mas lá estava a mesa, posta para alguém lanchar, com o último cuscuz de terra e café com pão de madeira. Sim, ficaram lá, quentinhos e quietinhos, mas

faltaram as crianças para comerem a iguaria. Percebi que a pia estava limpinha, toda arrumadinha, mas nosso fogão estava ainda com o cheirinho do almoço no ar... alguém ficou com fome? Pois sobrou muita comidinha na panela deixada para trás. No chão um livro aberto partiu minha alma, ainda não terminado... aguardando... Continuei registrando os últimos momentos deles na escola, com lágrimas nos olhos, pois sabia que haveria um sentido para isso. Sempre há!

As crianças se foram rápido demais. Ficaram os vestígios de suas interações, brincadeiras e pesquisas. Tudo silenciosamente interrompido. Olhei pra esses elementos e senti um gelado no coração... que brincadeira estavam construindo com cestos, caixotes e tecidos dispostos em cima de uma mureta? E assim fui recolhendo suas brincadeiras interrompidas, eu e a outra professora, sentindo o quanto eles não queriam ir... aquelas brincadeiras interrompidas significavam que ainda queriam estar lá! Enfim, restava-nos esvaziar nosso Cubo, nossa última brincadeira com nossas caixas de labirintos, quando paramos para que a vida não pare!

Porém, que bom que continuamos em interações, estando distantes, mas não ficando distantes, sempre em partilhas, revivendo memórias afetivas ou construindo novos sentidos de caminhada, compartilhando novas descobertas.

Pois é esse o sentido de ser presença na ausência... até que tudo isso passe!

E vai passar!

(DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2020).

Imagem 103 – QR Code do vídeo Brincadeiras interrompidas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

O relato emocional e reflexivo da minha experiência como professora, diante da parada abrupta da rotina das crianças na escola devido à pandemia de COVID-19, evoca uma série de sentimentos profundos e questionamentos essenciais. A narrativa ilustra de maneira tocante o impacto que a pandemia teve, não apenas na educação, mas também na vida das crianças e na relação com o espaço escolar.

A descrição das brincadeiras interrompidas, dos objetos deixados para trás e dos vestígios das interações das crianças cria uma imagem poderosa do vazio que se instalou no ambiente escolar. A pergunta “Qual o sentido de tudo?” ecoa não apenas como uma indagação pessoal, mas como um questionamento que permeou a mente de tantos professores diante dos desafios sem precedentes que enfrentaram, ao serem colocados holofotes sobre as concepções de Educação Infantil.

Destaco isso porque não existe Educação Infantil à distância, devido a uma série de fatores fundamentais, relacionados ao desenvolvimento e às necessidades das crianças nessa faixa etária, bem como às legislações que regulamentam a Educação Infantil em

espaços formais. No entanto, muitos municípios passaram a sugerir interações virtuais e foram compreendidos como exigências de exposições de suas imagens com “aulas” virtuais.

Diante de muitos amigos, professores do Brasil, questionando-me sobre como articular a função social da escola no contexto do distanciamento social, passei a fazer uma série de lives, desde abril até o final do ano, sobre meus Diário de Bordo e sobre como dialogar com as famílias evidenciando tudo o que vivemos na escola, como inspiração nos contextos de vida social que as crianças nos apresentavam, em diálogo com a Arte Contemporânea.

Ser presença na ausência foi o contexto de uma série de contribuições, e que nasceu da turbulência causada pela pandemia de COVID-19 que, de repente, interrompeu a jornada escolar das crianças na Educação Infantil, no início de março de 2020. Como professora, vi-me diante de um desafio que nunca antes havia sido enfrentado. A sala referência das crianças, outrora cheias de risos, brincadeiras e descobertas, foi ocupada pelo silêncio inquietante dos espaços vazios. Como professora, vivenciei em primeira mão como a pandemia não apenas mudou nossas vidas, mas também redefiniu o significado de presença e ausência no contexto escolar.

A necessidade de adaptação à nova realidade foi imposta, e foi nesse momento que surgiu a ideia de envolver os familiares das crianças em um grupo de relacionamentos no WhatsApp. O propósito era manter a conexão, estabelecendo uma presença virtual que pudesse, de alguma forma, preencher o vazio deixado pela ausência física das crianças na escola, levando as contribuições da Arte Contemporânea para partilhas, com conceitos sobre recursos que elas tinham em casa, como lençóis, cabanas, pedras, tijolos, dentre outros.

Eu compartilhava fotos e vídeos de experimentações no cubo e na sala de projeção (mesmo em situações de anos anteriores) e as famílias começaram a me enviar, como retorno espontâneo, fotos e vídeos de momentos inspirados na minha partilha. Registro que foi muito gratificante adentrar as casas de tantas famílias e que, se não tivesse existido o contexto de dores, perdas e medos naquele período, teria sido o melhor ano da minha docência. Enfim, atravessamos a pandemia juntos.

Na conclusão desta narrativa, destaco que é inegável que, assim como a jornada da turma de 2020 foi interrompida devido ao isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, a narrativa de pesquisa para esse ano também foi afetada. No entanto, ao analisar as narrativas dos anos de 2016 a 2020 dentro do contexto desta Biografia Educativa, fica evidente que esses anos foram marcados por um importante processo de inclusão no cotidiano

da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às crianças de dois anos de idade, por meio da integração da Arte Contemporânea.

Essa reflexão profunda e transformadora veio acompanhada da riqueza da Biografia Educativa, que me permitiu reexaminar todo o meu percurso enquanto professora, revelando a minha evolução para uma pesquisadora que elabora análises substanciais e significativas ao longo deste processo. Essa jornada, que se iniciou como uma simples narrativa de pesquisa, costurou uma trajetória de autoconhecimento e crescimento acadêmico, reforçando a importância da pesquisa educacional como um meio valioso de transformação e aprimoramento na prática docente.

Ao finalizar esse percurso, e me deparar com minhas reflexões sobre esse vivido e refletido, para uma reescrita, indago-me: quando eu olho no espelho da professora que me tornei, e venho me tornando, a partir de toda essa trajetória: o que vejo? A partir das narrativas, quais as imagens da professora Karen eu consigo recolher? Quem é esta professora que eu nunca tive e que relatei desejar me tornar, e venho me tornando?

Retomo a escrita, respondendo para mim mesma sobre o que refleti a partir desses questionamentos. Concluo que refletir sobre minha jornada de vida e minha trajetória como professora autista na Educação Infantil é como olhar-me no espelho de duas perspectivas que se entrelaçam de forma profunda e significativa. Quando me vejo através dos olhos da professora que me tornei, enxergo uma profunda transformação não apenas em mim, mas também nas crianças com quem compartilho a arte da Educação Infantil. Essa transformação vai além do âmbito educacional; ela é uma jornada de autodescoberta e empatia, impulsionada pela minha própria experiência como uma criança com limitações de comunicação e dificuldades sensoriais.

Minhas memórias de infância são marcadas por momentos de isolamento e frustração em função das barreiras que a comunicação e as sensibilidades sensoriais me impunham. Eu, frequentemente, enxergava-me como uma criança à margem, incapaz de participar de interações sociais. No entanto, ao olhar para trás, percebi que esse período também exigiu as sementes da empatia e compreensão que hoje me norteiam como professora.

Lembro-me de não ter tido a oportunidade de contar com professores que compreendessem plenamente minhas necessidades e singularidades. Essa falta de sensibilidade inclusiva foi uma lacuna em minha educação, mas também foi uma ocorrência para minha busca por uma abordagem mais empática e inclusiva na minha docência.

Ao longo da minha carreira como professora, aprendi a considerar e valorizar a sensibilidade auditiva e sensorial das crianças com as quais trabalho, respeitando o tempo de cada criança para suas experiências e imersões estéticas. Percebo que cada criança é única, com suas próprias necessidades e maneiras de aprender e se comunicar. Minha própria experiência me ensinou a importância de respeitar o ritmo das crianças, permitindo-lhes explorar o mundo ao seu próprio tempo e de acordo com suas próprias experiências sensoriais.

Essa pesquisa desempenhou uma dupla função essencial na minha jornada. Em primeiro lugar, ela me permitiu aprofundar minha compreensão sobre as complexidades da educação inclusiva e da neurodiversidade, envolvendo a arte contemporânea no contexto de experiências das crianças na escola, independentemente de suas diferenças.

Em segundo lugar, a pesquisa também me possibilitará uma autorreflexão contínua. Ela me ajudará a olhar constantemente para dentro de mim mesma, questionando minhas próprias práticas e crenças, e buscando maneiras de melhorar como professora. A pesquisa (auto)biográfica me lembra que uma jornada de aprendizagem nunca encerra, e que sempre há espaço para reescrever minha história, tanto para mim quanto para as crianças com quem tenho a honra de conviver.

Olhar-me no espelho da professora que me tornei é uma experiência que me enche de gratidão e determinação. Nesse reflexo, encontro uma dedicação incansável às crianças, uma paixão ardente por proporcionar a elas oportunidades de aprendizado que respeitem suas individualidades. Percebo também a força da empatia, da comunicação não verbal e da sensibilidade, características intrínsecas à minha condição autista, que se transformaram em ferramentas valiosas para a compreensão das necessidades das crianças. Encontrei na Arte Contemporânea a ponte para a inclusão na Educação Infantil, uma plataforma para promover a diversidade e a valorização das singularidades.

Vejo, ainda, mediante esse espelho, uma pessoa autista que, através de sua trajetória, não apenas se encontrou com a Arte Contemporânea, mas também encontrou com as imersões estéticas, um propósito profundo de nutrir o potencial das crianças, celebrando cada uma como um ser único e valioso. E, sobretudo, vejo uma jornada que está longe de terminar, pois a cada novo dia, novas descobertas e possibilidades se revelam diante de mim.

Enfim, minha jornada, com todas as suas complexidades e desafios, ensinou-me a importância da empatia, da sensibilidade e do respeito pelas crianças que integram sua jornada comigo. É uma jornada que envolve a neurodiversidade e celebra a singularidade de

cada criança, e eu me sinto privilegiada por fazer parte dela. A pesquisa continua sendo uma busca valiosa nessa jornada, orientando-me para um futuro de Educação Infantil mais inclusivo e compassivo.

6 ESCRITAS NÃO FINAIS

Imagem 104 – Obra “Entre” (2006), de Adrianna Eu



Fonte: Adrianna Eu (2019).

6.1 Entrelaçamentos da pesquisa com as memórias de vida e formação

Ahhh que mania que as pessoas têm de invalidar uma história com alguém só porque ela chegou ao seu fim!...
 Uma história, assim como a vida, é feita de duas pontas.
 Uma delas é o início...
 Os inícios são quase sempre filhos do desejo e, portanto, maravilhosos...
 Um início é a ponta de onde o fio da meada vai se desenrolando e tecendo aquilo que se estende enquanto fizer sentido.
 Em seu caminho esse fio se afina e se encorpa, se embola e desembaraça, se estende e se recolhe.
 A outra ponta é o fim.
 Os fins podem ser filhos do tempo, ou de um acontecimento, e são quase sempre difíceis de aceitar.
 É que nos inícios fazemos de conta que os fios são infinitos e mesmo que um fio se estenda por muuuuito tempo, se você olhar bem de perto, vai ver que ele precisou se romper para se refazer de alguma outra forma, em algum outro momento.
 De qualquer forma, aquilo que já não é, um dia foi, e um tanto disso a gente leva naquilo que somos, naquilo que vamos sendo.
 Invalidar então um fio pelo seu fim, seria como invalidar nossas histórias...
 “Os fins” – A. Eu
 (ADRIANNA EU, 2023d, p. 3).

Escolhi as imagens das instalações de Adrianna Eu e o livro objeto de Liliana Pardini para elencar os capítulos desta dissertação, por suas obras contextualizarem o sentido de cada movimento da minha autobiografia, com suas tessituras de linhas, agulhas, tecidos e avessos, fazendo uma interlocução com minhas memórias de vida e formação.

Os avessos, habitualmente, fizeram parte da minha história de vida, fui forjada de avessos e foi neles que me constituí. Aprendi, desde bem menina, o valor dos avessos, minha mãe costurava como terapia e eu gostava de ficar ao seu lado, brincando com retalhos e linhas que sobravam. Ela costumava virar as roupas ao avesso e observava os acabamentos. Já eu, costumava olhar as roupas “avessadas” e a observava. Por entre suas linhas, tecidos e costuras, resguardo, preciosamente, na alma, seu ensinamento: “Vire a roupa ao avesso que você descobre se a costura presta e se a costureira é boa”!

Narrei as costuras da minha mãe, pois elas vestiram sonhos e brincadeiras na escola em que estou professora de crianças bem pequenas (dois anos de idade) desde 2013. Elas estiveram presentes em roupas para bonecos, fantasias para crianças, futebol de mão para rodas interativas, tecidos para tapetes, mesas e cortinas. Ou seja, os objetos carregam memórias de quem os tocaram e os forjaram, assim como imprimem novos sentidos a partir de outras mãos. E esse é o sentido de conexão que a arte contemporânea costurou em minha docência, em uma tessitura de avessos e atravessamentos, para e com as crianças bem pequenas, o enredo e o cenário para tantas imersões estéticas.

6.2 Principais achados e desdobramentos da pesquisa

Como mestranda, vivenciei uma incrível jornada de exploração sobre o valor da historicização pessoal, da supervisão das narrativas que compõem minha própria trajetória. Essa busca, que se assemelhou a uma arqueologia de mim mesma, revelou-se uma experiência profundamente preciosa. Por meio dessa exploração, descobri que a história da minha vida é muito mais do que uma mera sucessão de eventos; é uma tapeçaria complexa de experiências, escolhas, desafios e triunfos que atravessaram meus caminhos e me forjaram quem sou hoje.

Nessa jornada, encontrei não apenas um maior entendimento de mim mesma, mas também uma apreciação renovada pela riqueza das histórias que todos carregamos dentro de nós mesmos. E essa é a preciosidade da Biografia Educativa que, em sua dupla função, tanto revisita o vivido e reescreve novas concepções, quanto proporciona autorreflexão, autoanálise e autoformação que essa reinterpretação formativa costura, com novos olhares, para outros caminhos a serem percorridos.

Na construção do caminho de pesquisa, meu propósito foi visitar meu percurso formativo e fazer uma análise sobre minhas escolhas docentes, que envolviam a arte contemporânea no cotidiano das experiências para e com as crianças. Para isso, utilizei as ideias e os conceitos de Dominicè (2007), que evidenciam a análise das histórias de vida docente para autoformação, definindo a Biografia Educativa como uma orientação metodológica.

Retomo, para essas considerações, o meu objetivo geral de pesquisa, que teve como intencionalidade investigar e refletir sobre o meu processo formativo, enquanto professora da Educação Infantil, mobilizado pela arte contemporânea com crianças no cotidiano da escola pública através de narrativa autobiográfica compondo uma Biografia Educativa.

Ao concluir a investigação do meu objetivo geral de pesquisa, foi possível destacar algumas reflexões fundamentais:

A elaboração desta Biografia Educativa revelou-se uma jornada profunda e enriquecedora de autorreflexão. Ao visitar minhas experiências, desafios e triunfos ao longo de minha docência como professora da Educação Infantil, de crianças bem pequenas, pude traçar um percurso que iluminou meu crescimento profissional e pessoal. Foi uma oportunidade para examinar minhas motivações, valores e práticas pedagógicas, bem como para compreender como a arte contemporânea se tornou um elemento vital nesse processo.

Ao narrar minha história educacional, pude identificar os momentos-chave em que a arte contemporânea se entrelaçou com minha prática pedagógica. Isso incluiu experiências imersivas, projetos colaborativos com crianças e momentos de descoberta pessoal que influenciaram minha visão de educação. Além disso, a narrativa autobiográfica me permitiu considerar os desafios enfrentados ao introduzir a arte contemporânea na rotina da escola pública. Isso envolveu questões como o acesso aos recursos, a resistência às mudanças e a necessidade de criar um ambiente acolhedor para a diversidade de crianças e suas perspectivas. Esses desafios também me ofereceram oportunidades de aprendizado e crescimento, à medida que desenvolvi estratégias para superá-los e fortalecer meu compromisso com as infâncias das crianças na escola.

O cerne desta Biografia Educativa é a compreensão de que a Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, e a arte contemporânea desempenha um papel vital no seu crescimento integral. Minha jornada reflete o poder transformador da arte contemporânea na educação, estimulando a curiosidade, a imaginação e a capacidade de reflexão das crianças, ao mesmo tempo que nutre minha própria paixão e compromisso com a pedagogia.

Como resultado deste trabalho, minha compreensão da Educação Infantil, da arte contemporânea e do meu próprio papel como professora de crianças bem pequenas foi aprofundada e enriquecida. Estou mais consciente das oportunidades e dos desafios associados à integração da arte contemporânea no cotidiano da escola pública e comprometida em continuar a explorar maneiras criativas e inclusivas de enriquecer a experiência educacional das crianças.

Enfim, esta Biografia Educativa serviu como um testemunho pessoal e profissional do impacto que a arte contemporânea pode ter na formação das crianças e na vida de uma professora de infâncias. Ela confirmou minha certeza de que a arte contemporânea é uma ferramenta poderosa para inspirar o aprendizado, estimular a imaginação e promover o crescimento integral das crianças, e é um elemento vital na construção de um futuro educacional mais empático e inclusivo.

E, ao concluir essa jornada de pesquisa, que se debruçou sobre minha trajetória como professora de Educação Infantil, em um período que abrange os anos de 2016 a 2020, em meio a experiências inspiradas na arte contemporânea, é gratificante perceber como minha prática pedagógica e minha identidade como professora foram profundamente influenciadas por essa intersecção entre a arte e o cotidiano das crianças. O percurso traçado ao longo desse

estudo incluiu uma reflexão profunda sobre como a arte contemporânea pode representar um papel significativo na educação das crianças bem pequenas.

Meu primeiro objetivo específico focalizou inventariar os elementos que contribuíram para reflexões sobre/com crianças e suas infâncias para a construção da minha docência com a arte contemporânea. Sendo assim, ao resgatar minhas próprias memórias de infância, sendo autista, e traçar paralelos com as experiências proporcionadas às crianças, pude inventariar os elementos que envolveram minha prática pedagógica e minha compreensão sobre as infâncias, sendo possível destacar as seguintes considerações:

Ao mergulhar em minhas próprias memórias de infância e ao traçar conexões com as experiências fornecidas às crianças na minha prática pedagógica, surgiu um entendimento profundo das complexidades inclusivas que envolvem a arte na Educação Infantil. Ao considerar minha própria jornada como uma pessoa autista, pude vislumbrar como minha singularidade influenciou minhas percepções sobre as infâncias e a maneira como as crianças aprendem e interagem com a arte contemporânea. E dessa forma, pude identificar e respeitar o tempo singular de cada criança em suas tentativas de imersões e descobertas, diante da pluralidade das experiências de suas infâncias, de suas bagagens culturais, de suas personalidades individuais e as formas de processamento de informações, que variam amplamente de criança para criança.

Essa jornada de autoconhecimento e reflexão também me levou a considerar a importância da empatia na minha prática pedagógica. Entendi que, ao compreender as experiências únicas de cada criança, é essencial e criar um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, respeitoso e sensível às suas necessidades individuais. Através desse entendimento, posso proporcionar oportunidades significativas de interações e brincadeiras que inspiram as crianças a explorar a arte contemporânea de maneira autêntica e pessoal.

Em última análise, deste objetivo específico, percebo que esta pesquisa reforçou minha compreensão sobre as infâncias e enfatizou a Arte Contemporânea como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua criatividade, pensamento crítico e expressão pessoal. Portanto, esta pesquisa não apenas contribuiu para minha prática docente, mas também reforçou meu compromisso com a educação artística como uma forma de capacitar e enriquecer a vida das crianças, independentemente de suas singularidades e trajetórias individuais.

Diante disso, destaco a análise do meu segundo objetivo específico, que versou sobre mapear e refletir acerca das experiências propostas na criação de espaços-tempos,

inspirados na Arte Contemporânea, no cotidiano das crianças, na escola em que eu estava lotada:

As experiências mapeadas revelaram que a criação de espaços-tempos inspirados na Arte Contemporânea enriquece significativamente a experiência holística das crianças na escola, mostrando-se uma ferramenta potente para estimular a criatividade, a expressividade e a curiosidade delas, permitindo-lhes explorar a vida institucional de maneira única e pessoal. Esses momentos de imersão na arte contemporânea capacitaram-nas para a exploração do mundo da arte de forma autêntica e pessoal, incentivando-as a desenvolverem habilidades essenciais para a vida.

Tais reflexões fortaleceram minha convicção de que as imersões artísticas, inspiradas na Arte Contemporânea, podem ser uma força transformadora na vida das crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades e perspectivas fundamentais em seu crescimento integral. Isso reforça a necessidade contínua de abordagens inovadoras que coloquem a arte contemporânea no centro da Educação Infantil, enriquecendo as jornadas educacionais das crianças e capacitando-as, com criticidade, para enfrentar os desafios do mundo em constante mudança.

Por fim, a análise do terceiro objetivo específico, que se propôs a analisar as reverberações formativas e pedagógicas, em mim, do que foi construído através da experiência com as crianças, inspiradas em artistas visuais da Arte Contemporânea e como percebo o processo formativo artístico e estético das crianças a partir dessas experiências, revela uma compreensão mais profunda e holística do impacto da Arte Contemporânea na Educação Infantil:

Ao buscar entender como a minha própria formação e prática foram influenciadas por essa experiência, eu examino a maneira como as interações com as crianças, inspiradas na arte contemporânea, afetam minha perspectiva pedagógica e artística. Isso evidencia um compromisso genuíno com o meu desenvolvimento profissional e a melhoria constante da minha ação docente para e com crianças bem pequenas.

Além disso, a análise das reverberações formativas, em mim mesma, destaca a importância da reflexão crítica como parte integrante do processo de planejar na Educação Infantil. Assim, evidenciou como essa abordagem enriqueceu minha prática profissional, ampliando meu repertório de estratégias e me sensibilizando para as múltiplas linguagens da arte.

A compreensão do processo formativo artístico e estético das crianças, a partir das experiências imersivas, também é um aspecto fundamental. Isso envolve considerar como a arte contemporânea pode desempenhar um papel vital na ampliação do repertório visual, criativo e crítico das crianças. Esta análise destacou como as crianças podem conceber e imergir de maneiras únicas à arte contemporânea, permitindo-lhes desenvolver uma visão mais profunda da diversidade de expressões artísticas e estéticas.

No geral, o terceiro objetivo específico da pesquisa acrescentou uma dimensão importante à compreensão da interseção entre a Educação Infantil, a arte contemporânea e a formação do professor. As reflexões sobre como as experiências com as crianças afetaram minha própria formação e percepção pedagógica demonstram a riqueza e a complexidade dessa relação. Essa análise também sublinha a importância de continuar a integrar a arte contemporânea de maneira significativa na Educação Infantil, apoiando seu potencial transformador não apenas para as crianças, mas também para os professores que buscam aprimorar sua prática e enriquecer as experiências educacionais das crianças.

Diante do exposto, considero que a minha narrativa da Biografia Educativa, tal como delineada na dissertação, tanto inventariou minha docência quanto emergiu como uma ferramenta poderosa para resgatar o sentido dialógico da arte contemporânea para a inclusão na Educação Infantil; dando voz às experiências das crianças, evidenciando suas vivências e pontos de vista, enriquecendo consideravelmente o campo da pesquisa em educação.

A cada experiência compartilhada com as crianças, pude perceber como o diálogo com artistas visuais contemporâneos enriqueceu não apenas o contexto de explorações das crianças, mas também minha própria jornada de crescimento como professora de crianças na idade de creche, com dois anos de idade. Isso não só ampliou minha compreensão sobre as complexidades das dinâmicas escolares, mas também aprimorou a minha prática docente.

Além disso, minha reflexão sobre o sentido de estar e ser na escola das infâncias, para e com as crianças, refletiu um compromisso constante com meu papel como professora e pesquisadora. Esta reflexão vai além das acadêmicas tradicionais, buscando uma compreensão mais profunda de como minha presença, responsabilidade e envolvimento, como professora, podem influenciar de maneira positiva a experiência das crianças na escola.

Nesse contexto, a Biografia Educativa transcendeu seu status como uma simples técnica de pesquisa e se tornou uma abordagem que envolveu empatia, cuidado e responsabilidade. Minha análise da narrativa da Biografia Educativa ilustrou como a pesquisa acadêmica pode ser uma ferramenta para promover uma educação mais significativa e

inclusiva, na qual as vozes das crianças não são apenas ouvidas, mas também valorizadas e incorporadas às práticas pedagógicas.

Portanto, ao analisar a narrativa da Biografia Educativa em minha dissertação, vejo que não estou apenas contribuindo para o avanço do conhecimento na área da Educação Infantil, mas também inspirando a reflexão sobre meu próprio papel como professora e pesquisadora. Isso destaca a importância de estar realmente presente na vida das crianças e de contribuir para a construção de um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo.

No cerne desta pesquisa, eu mesma, Karen Justo, emergi como a figura central, uma professora apaixonada e comprometida com abraçar o potencial transformador da arte contemporânea na educação. Minha Biografia Educativa ganhou vida nas páginas desta dissertação, demonstrando de forma vívida como a sensibilidade artística, a expressão criativa e a exploração estética podem ser integradas de maneira orgânica na pedagogia, resultando em experiências de aprendizado que transcendem os limites de uma sala referência.

Em resumo, “A Arte Contemporânea em Diálogo com a Educação Infantil: A Biografia Educativa de uma Professora” se revela como um convite para repensar as práticas pedagógicas na docência com crianças da Educação Infantil. Ao entrelaçar minha própria biografia com teorias pedagógicas e conceitos de arte contemporânea, esta pesquisa corrobora com a certeza de que a arte é um veículo poderoso para explorar a sensibilidade, a criatividade e a imaginação das crianças, transformando a educação em uma jornada emocionante e enriquecedora.

Neste cruzamento entre experiências pessoais e conhecimento acadêmico, reafirmo a convicção de que a arte na educação pode se tornar um espaço inclusivo. Esta pesquisa lança luz sobre a relevância da arte contemporânea na Educação Infantil, demonstrando como ela pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral das crianças bem pequenas, estimulando sua imaginação, pensamento crítico e sensibilidade estética. Além disso, ressalta o impacto transformador que a arte contemporânea pode ter na formação docente, enriquecendo o repertório dos professores e ampliando suas perspectivas sobre o potencial das crianças.

Assim, ao encerrar esta etapa de pesquisa, reafirmo a importância de continuar explorando o diálogo entre a Arte Contemporânea e a Educação Infantil. Este é um campo fértil para a inovação pedagógica e para a construção de práticas mais sensíveis e inclusivas. Espero que esta investigação possa servir como um ponto de partida para futuros estudos e inspirar outros professores a explorarem o rico universo da arte contemporânea em suas salas

referências, contribuindo com experiências inclusivas das crianças e para o crescimento profissional de todos nós, que escolhemos uma nobre missão de educar as gerações futuras.

Sem dúvidas, uma pesquisa sobre a Biografia Educativa de uma professora autista da Educação Infantil, com foco na arte contemporânea, sugere várias possibilidades de desdobramento em estudos futuros. A interseção da arte contemporânea na Educação Infantil, a utilização do cubo como recurso pedagógico para ambientes estéticos, e até as concepções originais com Instalações de Jogos para bebês e/ou crianças pequenas abrem um vasto campo de pesquisa que pode contribuir significativamente para a educação inclusiva e a compreensão do desenvolvimento infantil. Algumas sugestões para desdobramentos de pesquisa incluem:

1. A interseção da arte contemporânea na Educação Infantil, com o cubo como recurso pedagógico para ambientações estéticas, para e com crianças bem pequenas, aponta um campo vasto e em constante evolução para inclusão. Pois, embora tenhamos avançado significativamente no entendimento das dinâmicas complexas entre esses elementos, há ainda uma série de caminhos promissores para estudos futuros. Por exemplo, investigações mais aprofundadas podem explorar o cubo como elemento para as salas de referências das crianças, de forma a possibilitar ambientações estéticas mais íntimas, favorecendo o processo de inclusão de maneira mais abrangente.
2. Além disso, um desdobramento de pesquisa, para e com os bebês, com os conceitos da psicomotricidade em diálogo com a arte contemporânea, em contextos originais sobre Instalação de Jogo é uma possibilidade potente, pois esse estudo poderia enriquecer nossa compreensão sobre a inclusão nessa faixa etária.

Diante disso, evidencio que a Biografia Educativa como abordagem de pesquisa oferece uma perspectiva rica e significativa para desdobramentos adicionais de pesquisa na área da Educação Infantil, especialmente quando combinada com a interseção da arte contemporânea e da inclusão. Uma sugestão de como a Biografia Educativa pode ser explorada em futuros estudos é a exploração das Biografias Educativas de professores autistas na Educação Infantil.

Esse é um exemplo de uma possível pesquisa, mais aprofundada, e pode se concentrar na análise das biografias educativas de professores autistas que trabalham com crianças na Educação Infantil. Isso permitiria uma compreensão mais detalhada de como as experiências pessoais, incluindo desafios e superações relacionados ao autismo, influenciam a

docência desses professores. Além disso, a pesquisa poderia investigar como professores autistas podem desempenhar um papel importante na promoção da inclusão e no apoio ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças.

Em resumo, a minha pesquisa pode representar apenas o começo de uma jornada de exploração e descoberta em um campo de estudo fascinante e em constante evolução. Existem inúmeras oportunidades para expandir o conhecimento sobre como a arte contemporânea, o cubo, as instalações de jogos e a inclusão se entrelaçam na Educação Infantil, beneficiando tanto professores quanto crianças. Cada novo estudo pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para o enriquecimento da experiência educacional das crianças.

REFERÊNCIAS

- 2017 teve ciclo de ataques mais violento; cobrador morreu após sofrer queimaduras. **O Povo**, Fortaleza, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2019/01/2017-teve-ciclo-de-ataques-mais-violento-cobrador-morreu-apos-sofrer.html>. Acesso em: 5 out. 2023.
- ABAD MOLINA, Javier. **Dúvidas**. Destinatário: Karen Costa Vasconcelos Justo. Madrid, 7 jan. 2023. 1 e-mail. Disponível em: ukgbkaren@gmail.com. Acesso em: 7 jan. 2023.
- ABAD MOLINA, Javier. **Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)**. 556 f. 2008. Tese (Doutorado) – Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Madrid, 2008.
- ABAD MOLINA, Javier. **Instalação de jogo com espaços criativos**. [S.l.: s.n.], 2019.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223/pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.
- ADRIANNA EU. [Título não identificado]. Rio de Janeiro, 22 ago. 2023c. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CwPqYwZOKjT/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 5 out. 2023.
- ADRIANNA EU. **A costura do coração**. Rio de Janeiro, 12 jun. 2022b. Instagram: Adrianna.eu @adrianna.eu. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CetTF65u_8e/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==. Acesso em: 5 out. 2023.
- ADRIANNA EU. **As sete Cornelys**. Rio de Janeiro, 5 ago. 2023b. Instagram: Adrianna.eu @adrianna.eu. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cvj8ACsugTp/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 5 out. 2023.
- ADRIANNA EU. **É de carne e osso minha costura**. Rio de Janeiro, 20 ago. 2023a. Instagram: Adrianna.eu @adrianna.eu. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CwKn1_0OySZ/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==. Acesso em: 5 out. 2023.
- ADRIANNA EU. **Entre**. Rio de Janeiro, 21 set. 2019. Instagram: Adrianna.eu @adrianna.eu. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B2q8la4JjXl/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 5 out. 2023.
- ADRIANNA EU. **Os fins**. Rio de Janeiro, 4 jul. 2023d. Instagram: Adrianna.eu @adrianna.eu. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CuRgt-QOgE4/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 5 out. 2023.
- ADRIANNA EU. **Pequenas bandeiras**. Rio de Janeiro, 22 ago. 2022a. Instagram: Adrianna.eu @adrianna.eu. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/Chj13UuOQpm/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 5 out. 2023.

AIDAR, Laura. Hélio Oiticica: 11 obras para compreender sua trajetória. **Cultura Genial**, [s.l.], c2017. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/helio-oiticica-obras-compreender-trajetoria/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

ALVES, Bruna Pereira. Infância e descoberta: conhecendo a linguagem da arte, indo de encontro aos estereótipos. **Arte na Escola**, [s.l.], 3 dez. 2012. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69381>. Acesso em: 6 out. 2023.

ALVES, G. A. Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. p. 1-9. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/416/NARRATIVAS%20DE%20SI_%20REFLEX%20ES%20TE%20RICOMETODOL%20GICAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 maio 2022.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AZEVEDO, F. A. G. **Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências**. Recife: [s.n.], 2020.

BAGLIETTO, Mireya. **‘La Nube III en São Paulo’ [A Nuvem III em São Paulo]**. Bienal de São Paulo, São Paulo, 1 jan. 2000. Disponível em: <https://bienal.org.br/fotos/mireya-baglietto-la-nube-iii-en-sao-paulo-a-nuvem-iii-em-sao-paulo-2/>. Acesso em: 3 out. 2023.

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

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências: na Educação Infantil**. Brasília, DF: UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, p. 312-331, 2022. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669/9662>. Acesso em: 1 jun. 2022.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**. Barcelona: Paidós, 2000.

BARROS, Gabriela de Angelis; GASPARIN, João Luiz. **As novas exigências histórico-educacionais do ensino de artes na contemporaneidade**. Maring: UEM, 2023.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Alana, 2019.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BORGES, Camila Bettim; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. “E se eu juntar este com aquele?!” A pesquisa com crianças e os encontros com a arte contemporânea. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 16, n. 32, p. 88-101, set./dez. 2014. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215348/001118570.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 out. 2023.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>. Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>. Acesso em: 3 out. 2023.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqW3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BUORO, Anamélia. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 2016.

CARDOSO, Bruna. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Anzol, 2018.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 2000.

CARVALHO, R. S. O extraordinário na educação infantil. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

CHALFUM, M. B. **Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças**. 2018. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5THCS/1/disserta__o_milene_chalfum__livro_de_artista_para_crian_as.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

CINTO, Sandra. Imitação da água. **Casa Triângulo**, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.casatriangulo.com/pt/exhibitions/80-sandra-cinto-imitacao-da-agua-instituto-tomie-ohtake/>. Acesso em: 30 maio 2022.

COBRADOR sofre queimaduras de 3º grau em ataque a ônibus no Canindezinho; estado de saúde é grave. **O Povo**, Fortaleza, 20 abr. 2017. Disponível em:

<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/04/cobrador-sofre-queimaduras-de-3-grau-em-ataque-a-onibus-no-canindezin.html>. Acesso em: 5 out. 2023.

COCCHIARALE, F. **Rumos da Nova Arte Contemporânea Brasileira**. Rio de Janeiro: Programa Rumos, Itaú Cultural artes visuais, 2002.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational researcher**, [s.l.], v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2023.

CUNHA, Maria Isabel da; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. *In*: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo, RS: Oikos,; Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da *et al.* **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021. v. 1, p. 21-42.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. *In*: CUNHA, S. R. V. (org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

DALLARI, Marco. L'Arte per i Bambini. *In*: FRANCUCCI, Cristina; VASSALLI, Paola (org.). **Educare all'Arte**. Milano: Mondadori Electa, 2005. p. 17-25.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a. p. 71-93.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 17, p. 38-47, set./dez. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333- 346, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2022.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 8. ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais, 16., 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPAP, 2007. Disponível em: <https://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/014.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 99-106.

DOMINICÈ, P. L. S. La biografía educativa: una metodología cualitativa en investigación educacional y formación docente. **Revista Electrónica Diálogos Educativos**, [s.l.], v. 9, n. 18, 2007.

EFLAND, A. **Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum**. New York: Columbia University, 2002.

EISNER, E. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, 1998.

ELIASSON, Olafur. Little Sun. **Arch Daily**, [s.l.], 2012. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/01-66824/a-luz-e-para-todos-little-sun-olafur-eliasson>. Acesso em: 6 out. 2023.

ELIASSON, Olafur. The weather project. **Olafur Eliasson**, Londres, 2003. Disponível em: <https://olafureliasson.net/artwork/the-weather-project-2003/#:~:text=Museums%20Are%20Radical,the%20illusion%20of%20a%20sun>. Acesso em: 6 out. 2023.

FERNANDES, S. L.; SCHMIDT, M. A. Narrativa, história de vida e aprendizagem histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 36-52, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/52657>. Acesso em: 30 maio. 2022.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FERREIRA, Glória. Land Art: paisagem como meio da obra de arte. *In*: SALGUEIRO, Heliana Angotti (coord.). **Paisagem e arte: a invenção da natureza, a evolução do olhar**. São Paulo: CBHA;CNPq;FAPESP, 1999. p. 185-188. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquios/1999/arquivos/pdf/pg185_gloria_ferreira.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Afrontamento, 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio. 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto professor autor: fazendo história... trocando figurinhas**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2018.

GALLERIA Disegno Arte Contemporanea Mantova, Italia, 2000. Disponível em: http://www.magdalenafernandez.com/individuales/expo06_f01.htm. Acesso em: 3 out. 2023.

GARROCHO, L. C. Exercício de liberdade. **Dimensão na Escola**, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, mar./abr. 2008.

GEMMO, Di Elli. Kimsooja e l’“ativismo”. A Perth. **Artribune**, Roma, 25 mar. 2018. Disponível em: <https://www.artribune.com/dal-mondo/2018/03/mostra-kimsooja-pica-perth/>. Acesso em: 30 maio 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLADENUCCI, P. F. S. **Formação de representações e reestruturação do conteúdo temático para a produção do texto autobiográfico**. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181742/glaudenucci_pfs_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 30 maio. 2022.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QG7YrQc3fwpy9KcChT37rSd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2023.

GÓES, M. S.; SOARES, M. A. V. Fricções e aproximações do ensino da arte na educação infantil: formação docente e arte contemporânea. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 238-255, jan. 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/20935/13874/81913>. Acesso em: 30 maio 2022.

GOKCEBAG, Sakir. [Título não identificado]. [S.l.], 2010. Disponível em: <https://sakirgokcebag.com/installations/nggallery/installations/trans-layers-1>. Acesso em: 3 out. 2023.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOODSON, I. F. Análisis documental y análisis biográfico en la investigación sobre profesores. **Revista Española de Pedagogía**, [s.l.], v. 229, jul.-sept. 1992.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 2017.
HISTOIRES de vécu. Installation aux Archives départementales de l'Orne. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://mercerieambulante.typepad.com/mercerieambulante/2022/07/histoires-de-v%C3%A9cu-installation-aux-archives-d%C3%A9partementales-2022-.html>. Acesso em: 5 out. 2023.

HISTOIRES de vécu. Installation de Marie-France Dubromel : prolongation exceptionnelle jusqu'au 18 septembre. **Orne Archives Et Patrimoine**, Alençon, 2022. Disponível em: <https://archives.orne.fr/histoires-de-vecu-installation-de-marie-france-dubromel-prolongation-exceptionnelle-jusquau-18>. Acesso em: 5 out. 2023.

HOYUELLOS, A. **La estética en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2020.

HOYUELOS, A. **La estética em el pensamento e obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAPIASSU, R. O. V. **Vygotsky e a criação Artística Infantil**. [S.l.: s.n.], 2014.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUSTO, K. C. V. Os espelhos da incompletude docente: superando os desafios dos reflexos de incompreensões nos registros das avaliações na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 29, p. 115-123, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4846>. Acesso em: 2 jun. 2022.

JUSTO, K. C. V.; JUSTO, U. A. (org.). **Elas e o chão: narrativas do cotidiano pedagógico**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2020.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/q6yRqYmN7nmgffpjrDTmJnb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 105-121.

KUIAVA, J.; SIERA, J. C.; WIACEK, J. F. N. A escrita de si na formação acadêmica e a possibilidade de inventariar-se em memórias-histórias de vida. **Revista de Literatura, história e Memória**: inter-relações entre a literatura e a sociedade, Cascavel, v. 5, n. 6, p. 163-184, 2009. Disponível em:
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T_B-KNIC6y8J:https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/download/3136/2472/11607+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 1 jun. 2022.

LANDINI, Janaina Mallo. Ciclotrama 166. **ARTWORKS | MelloLandini**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.mellolandini.com/ciclotrama-166-impregnacao>. Acesso em: 30 maio 2022.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Simbología del movimiento**. Barcelona: Científicomédica, 1985.

LARA Favaretto em Sharjah. Vancouver, 2004. Disponível em:
<https://universes.art/en/magazine/articles/2013/lara-favaretto/photos/06>. Acesso em: 3 out. 2023.

LARRAÑAGA, Josu. **Instalaciones**. Donostia-San Sebastián: Editorial Nerea, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2022.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, A. R. **Fugas, afetos e instabilidade**: narrativas e reflexões sobre deslocamentos e migração no devir da formação docente. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9845>. Acesso em: 30 maio 2022.

LINDER, Linda. **Pedagogiska Kullerbyttan** -en blogg om meningsskapande i utbildning. [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <https://kullerbyttanblogg.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

LINO, D. O modelo pedagógico de Reggio Emilia. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Porto Editora: Portugal, 2011. p. 109-140.

LOPES, I. G. **Desenvolvimento profissional docente de professores do campo em Orizona-GO (1950-1980): análise a partir de narrativas**. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9340>. Acesso em: 1 jun. 2022.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v28n56/v28n56a08.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 112-122, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jZgHSgCrfgnk3rZXvLRcQyd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

MALAGUZZI, L.; HOYELLOS, C. La seducción del color: la experiencia de los niños y las niñas con el color en la escuela infantil. *In*: MALAGUZZI, L. *et al.* **Los colores del aprendizaje: experiencias y reflexiones sobre el uso del color en la escuela infantil** Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro/ICE-UB/Reggio Children srl., 2002.

MALAGUZZI, Lóris. **La storia, le ideie, le cultura: I cento linguaggio dei bambini**. Bergamo: Junior, 1995.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS FILHO, Altino J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. *In*: MARTINS FILHO, Altino; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. cap. 3.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MELLO, Christine. Videoinstalações: prenúncios de poéticas contemporâneas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS, 16., 2007, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPAP, 2007.

MELLO, M. A. *et al.* **As linguagens corporais nas práticas pedagógicas: cultura, corpo e movimento**. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. O método (auto)biográfico na formação inicial de professores de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 5, n. 12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/44027/pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- MOREIRA, Martha Cristina Nunes; SOUZA, Waldir da Silva. Resenha de Sociologia da infância, de WA Corsaro. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Q6PYC77G4sgKZJDT6GgDXcm/#>. Acesso em: 5 out. 2023.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 16-33.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Rev. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/307/275>. Acesso em: 3 jun. 2022.
- OROFINO, Karin Zapelini; FANTIN, Monica. Crianças e arte contemporânea na escola e em espaços expositivos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/yvBdCc7cXKMGq7qDrr8C8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. B. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4701>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, São Paulo, v. 3, p. 27-39, 2011.
- PAPE, Lygia. **Lygia Pape**. Apresentação de Mário Pedrosa e poemas de Luiz Otávio Pimentel. Rio de Janeiro: Funarte, 1983. (Coleção Arte Brasileira Contemporânea).

PARKER, Cornelia. **Matéria escura e fria**: uma visão explodida. [S.l.], 1991. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/parker-cold-dark-matter-an-exploded-view-t06949>. Acesso em: 3 out. 2023.

PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. *In*: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012b. p. 29-57.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PAULA, E. F. Reflexões sobre profissionalização e identidade docente. **HOLOS**, Natal, v. 1, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7846/pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2013.

PÉTILLON, Charles. Souvenirs de Famille. **Charles Pétilion**, Paris, 2016. Disponível em: <https://charlespetillon.com/albums/invasions-fr/content/souvenirs-de-famille/>. Acesso em: 7 out. 2023.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-109.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PISKE, E. L.; GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. A educação das infâncias e o papel do educador. **EccoS–Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 13467, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13467/8456>. Acesso em: 1 jun. 2022.

PLANAS, Enrique. Daniel Buren: “Lo que me interesa es conectar con la gente”. **El Comercio**, Lima, 14 maio 2019. Disponível em: <https://elcomercio.pe/luces/arte/rember-yahuarcani-ha-habido-una-gran-apertura-al-arte-indigena-pero-el-comercio-de-las-obras-es-totalmente-injusto-nuio-noticia/>. Acesso em: 6 out. 2023.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1997.

RICOUER, P. **Temps et Récit I**. Paris: Seuil, 1983.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37- 50, set. /dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SAMPA. Intérprete e compositor: Caetano Veloso. *In*: MUITO (Dentro da Estrela Azulada). Intérprete: Caetano Veloso. São Paulo: Philips, 1978. 1 disco vinil, faixa 7.

SANTOS, D. M. **Os desenhos na educação infantil**: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019b. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28001>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, J. R. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2019c. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31963/1/Disserta%20a7%20a3o%20de%20Mestrado-Jurema.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, N. A. C. **Arte contemporânea**: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museum. 2019. 228 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019a. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39302>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos. **Crianças, performances e arte contemporânea**: instalações efêmeras de jogo na Educação Infantil. 2021. 337 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/259838/001132615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SANTOS, S. M. P. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36733/1/A%20reinven%20a7%20a3>

o%20do%20of%20c3%adicio%20de%20crian%20a7a%20e%20de%20aluno.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SERRES, M. **Filosofia mestiça**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, E. M. A. Entre malas e viagens: a arte contemporânea e as possibilidades da docência com e para as crianças. **Olhar de Professor**, [s.l.], v. 24, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17571/209209215637#toc>. Acesso em: 30 maio 2022.

SILVA, P. P. **Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino**: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina ciências. 2017. 134 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23029/1/2017_Tese_Silva.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

SILVA, S. L. **Os saberes no campo da educação**: histórias de uma educandeira. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. S.; ANGELIM, J. A. S. A escrita de si como contexto formativo de uma professora na construção de sua identidade professoral. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p. 95-112, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/dd48/c6a6d2b6310a31527daa8b77cecd9bf4bd01.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SOUZA, L. C. L.; TEBET, G. G. C. Linguagens e materialidades na arte contemporânea: o lugar da educação infantil e das crianças nesse debate. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17748>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SOUZA, W. R. **Educação, corpo e sensibilidades**: desvelando os sentidos do corpo nos espaços escolares. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4375/2/Weyber%20Rodrigues%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THE LIGHTNING Field, de Walter De María. **Galician Garden**, [s.l.], 9 mar. 2018. Disponível em: <https://galiciangarden.com/the-lightning-field-de-walter-de-maria/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUE Rouge. **Tunga Oficial**, [S.l.], 1997. Disponível em: <https://www.tungaoficial.com.br/pt/trabalhos/true-rouge-2/>. Acesso em: 3 out. 2023.

VALE, F. J. **Colocando um novo ponto em cada conto**: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil. 2019. 258 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2389/1/UFBA%20-%20FlaviaJaniaskiVale.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em região Emília**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução de Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.

VELASCO GÁLVEZ, Ángeles Ruiz de; ABAD MOLINA, Javier. **El lugar del símbolo**: el imaginario infantil en las instalaciones de juego. Barcelona: Editorial Grao, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VILLEGAS, M.; GONZÁLEZ, F. E. Narração autobiográfica: meio para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. **HOLOS**, Natal, v. 8, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11956>. Acesso em: 1 jun. 2022.

WALTER, Alexandre. Yayoi Kusama 'Narcissus Garden' em exibição em Rockaways neste verão. **Architect News**, [s.l.], 18 jun. 2018. Disponível em: <https://architect.com/news/article/150069664/yayoi-kusama-narcissus-garden-on-view-at-the-rockaways-this-summer>. Acesso em: 30 maio 2022.

ANEXO A – CONTRIBUIÇÕES (AUTO)BIOGRÁFICAS DE JAVIER ABAD MOLINA E ÁNGELES RUIZ DE VELASCO GÁLVEZ

Madrid, 18 de setembro de 2023

Queridos professores do Brasil, querida companheira Karen Justo:

Uma saudação muito cordial de Madrid!

Somos Javier Abad Molina e Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, autores da ideia original das Instalações de jogos através dos nossos livros: “O Jogo Simbólico” (2011) e “O Lugar do Símbolo: a imaginação das crianças nas Instalações de Jogos” (2019). E também de diversos artigos publicados em revistas de divulgação pedagógica para a comunidade educativa e universitária, além das nossas teses de doutoramento sobre o tema Instalações de Jogos, apresentadas em 2009, na Universidade Complutense de Madrid (Javier) e em 2010 na Universidade Nacional de Distância Estudos (Ángeles). O mesmo tema de investigação, mas o primeiro dedicado ao segundo ciclo da Educação Infantil (3-6 anos) e o segundo, ao ciclo inicial (0-3 anos).

Através desta carta gostaríamos de partilhar o nosso percurso de mais de 20 anos como dupla de investigação, e a origem da proposta das Instalações de Jogos que, tal como nós, tem vindo a “crescer” e evoluir ao longo deste tempo, desde 2002, desde que consideram que toda pesquisa deve ser um processo dinâmico e vivo, em contínua revisão e reflexão. E desta forma, tornou-se uma história vital que nos transformou não só como profissionais, mas também como pessoas. E sempre gratos a tantas pessoas (comunidades educativas de creches na Espanha, equipas docentes, famílias, crianças e alunos da Educação) que nos acompanharam.

O início desta história (ou “era uma vez”) começa numa tarde de abril-maio de 2001, enquanto preparávamos juntos o jantar para nossos filhos Javier e Ana que, naquela época, ainda eram pequenos. Ángeles estava em formação na “Prática Psicomotora Relacional” de Bernard Aucouturier e Javier fazia “instalações artísticas” com os seus estudantes universitários de Educação, como prática nas disciplinas de Educação Artística, além de fazer instalações como trabalho pessoal na sua carreira profissional como artista. Naquela conversa doméstica, perguntamo-nos o que aconteceria se uma instalação feita por um artista contemporâneo fosse oferecida às crianças e no contexto escolar (não nos museus, por exemplo) para ser “brincada” e, portanto, transformada através da brincadeira infantil, da configuração (parede de módulos suaves, com cores muito saturadas) que se propõe na sala Psicomotora. E respondemos que seria muito interessante fazer uma investigação. E ainda continuamos nisso!

Outro dos “momentos históricos” desta história aconteceu numa escola infantil de Madrid em 2002, onde fomos convidados por uma professora e amiga comum para realizar uma “instalação artística”

como a criação de um espaço-ambiente de inspiração reggiana e incluído no “projeto estético” da escola. Esta instalação consistiu na criação de um grande espaço horizontal, preenchido com centenas de Post-Its de cores diferentes e com um resultado muito “atraente” para as meninas e meninos da escola, bem como para as suas famílias. Mas não foi concebido para ser “tocado” de dentro, mas apenas “observado” de fora.

E aconteceu que um dia, quando estávamos presentes na escola, uma menina nos perguntou se poderia ir brincar nas instalações. Nosso primeiro pensamento foi dizer “NÃO”, mas dissemos “SIM”. E naquele momento aconteceu algo absolutamente inesperado e maravilhoso! O espaço de “contemplação” tornou-se um lugar de ação e transformação. Ou seja, o que se passava à nossa frente era muito mais interessante, pela interpretação lúdica do espaço, do que a nossa proposta inicial “só de olhar”. Logo, chegaram mais meninas e meninos e, por meio de diferentes ações lúdicas (sensório-motoras e simbólicas), deram vida e movimento ao espaço (algo que havíamos tentado com um ventilador, que sacudia os pequenos papéis coloridos). E, além disso, as crianças levaram todos os Post-its para casa, para continuarem brincando em casa com suas famílias, assim não tivemos que recolher nada e foi tudo vantagens, descobertas e reflexões.

Este evento fez-nos pensar na possibilidade de gerar e oferecer espaços lúdicos para crianças com uma apresentação muito estética e ordenada, no início, porque entendemos que a beleza “provocava” (no bom sentido da palavra) o jogo e também uma mesa de celebração natalina, lindamente disposta, convida ao apetite e às reuniões familiares. E aqui reside o contributo de Javier desde a sua formação como artista, já que a dimensão estética foi um contributo fundamental para a origem das Instalações de Jogos, que foi perfeitamente complementada pelo contributo de Ángeles como pedagoga e psicomotricista. Ou seja, a ideia original das Instalações de Jogos nasceu (quase por acaso) do “cruzamento de biografias” entre os dois, provenientes das suas carreiras profissionais.

E também seria importante dizer que iniciamos a configuração de espaços lúdicos nas escolas infantis com inspiração no trabalho de artistas contemporâneos desde que a tese de Javier foi apresentada e defendida na Faculdade de Belas Artes de Madrid, pelo que era “obrigatória”, que foi justificado a partir do campo artístico e é aí que encontramos a ligação e o argumento. Além disso, nas formações iniciais que já fazíamos naquela época, oferecemos referências de artistas contemporâneos (Ernesto Neto, Yayoi Kusama, Mitsuo Miura, Chiaharu Shiota e Olafur Elisasson, entre outros, e incluídos na tese de Javier) porque consideramos que era um agregação de valor à proposta, além de referência cultural para os professores. E, também, uma “inspiração” porque nos

disseram que não se atreviam a fazer uma instalação sem antes ver alguma referência, nem um modelo para “copiar”.

Mas aconteceu que, finalmente, foram feitas “cópias” destas instalações de artistas contemporâneos e até o seu trabalho ficou um pouco distorcido da “interpretação” que se fazia, sempre com as melhores intenções e com recursos muito limitados, nas creches. Percebemos então que a referência de um artista contemporâneo não era realmente essencial, pois também utilizava alguns objetos ou materiais que poderiam ser potencialmente perigosos e não permitidos para crianças. E então pensamos em oferecer uma estrutura mais concreta para fazer uma Instalação de Jogo a partir da tentativa de “nos tornarmos independentes” dos artistas que fizeram as instalações e assim criarmos nossas configurações espaciais para serem oferecidas para a brincadeira livre e espontânea da infância.

Seria importante dizer neste momento que o nome das Instalações de Jogos não é propriamente um “genérico” (como nos foi dito) para justificar outros nomes que surgiram ao longo deste tempo para nomear a mesma coisa e “tornar-se independente”, bem como a ideia original de seus autores para fins comerciais ou como “apropriação”, sem citação de referência ou reconhecimento explícito de terceiros ou mesmo empresas.

Assim, a origem do nome “Instalações de Jogos” (não a ideia) tem origem num artigo publicado na revista Aula de Infantil em 2014, porque fomos contratados para publicar uma monografia sobre instalações e intitulamos a publicação “Instalações (artísticas) para o Jogo Simbólico e Pré-simbólico”. E como o título era bastante longo, abreviamos com as duas palavras que nos pareceram mais poderosas para explicar a proposta: “instalação” a partir da contribuição artística de Javier e “Jogo” como contribuição pedagógica de Ángeles. Acreditamos também que chamar esta iniciativa de “artística” é redundante, pois já se entende que as instalações vêm do mundo da arte e é como dizer “jogo lúdico”.

E para finalizar esta carta, acreditamos que o nome é importante para nomear os objetos e sujeitos deste mundo e assim conceder uma identidade e reconhecimento, assim como fazemos com nossos filhos, porque o nome nos “historiciza” e se torna possível a partir do desejo. Por tudo isto, apreciamos sempre a citação e referência como autores da ideia original, porque não se trata de “egos”, mas sim de nos sentirmos parte dessa “história” e sabermos que temos um lugar para aquelas pessoas que nunca encontraremos (ou talvez SIM) e que dêem continuidade à proposta, de forma fiel em cada momento da investigação ou a partir de suas possíveis interpretações que entendemos como ajustes a um determinado contexto e não como uma abordagem errônea que

distorce o significado profundo das Instalações de Jogos e que apreciamos. A proposta é sempre chamada assim por decisão e vontade dos seus autores (e não “instalações lúdicas”, “cenários de jogos”, “provocações de jogos”, etc.).

Seria muito extenso desenvolver esse significado profundo e impossível fazê-lo em poucas linhas. Contudo, o fundamental é que na pesquisa atual e que é revisada em nosso livro de 2019, as Instalações de Jogos são feitas com pouquíssimos objetos e sempre os mesmos, porque percebemos que as crianças sempre os querem (assim como solicitam a mesma história todos os dias/noites, para continuarem o jogo de onde parou na sessão anterior. E nessa combinação de 7 objetos (seguros, polissêmicos, neutros, pertencentes à cultura familiar, duráveis, acessíveis, econômicos, etc.) as possibilidades de combinação são infinitas quando estão disponíveis 3 por 3 (tríades de objetos), em cada instalação, para evitar a saturação, o excesso e o que as criaturas não precisam como telas e virtualidades.


E o mais essencial da proposta atual, neste momento em que a pesquisa está agora em 2023, é que as Instalações de Jogos sejam concebidas para o encontro entre iguais e referências adultas como uma “metáfora de vida” para ensaiar as relações humanas a partir do cuidado, atenção mútua, para incentivar a criação simbólica e a expressão da imaginação infantil, que só emerge e é compartilhada num ambiente de confiança que predispõe a brincadeira livre. E então, talvez além da exploração e da estética, haja relacionamento e ética.

Muito obrigado a todos, especialmente à nossa colega *Karen Justo*, pela paixão por este tema e divulgação do nosso trabalho ao longo dos anos, e aos professores como Nathalie Scheuermann e Rodrigo Saballa por também terem divulgado as Instalações de Jogos no Brasil no reconhecimento compartilhado que é a essência da comunidade de pesquisa e interpretação, também na educação e na vida.

Um abraço muito forte de Madrid e até breve!



Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez



Javier Abad Molina