



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

LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR

**AS LINGUAGENS POÉTICAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS
MEIOS DE SER, IMAGINAR E EXPRESSAR SENTIDOS**

FORTALEZA

2024

LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR

AS LINGUAGENS POÉTICAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS
MEIOS DE SER, IMAGINAR E EXPRESSAR SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

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

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

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo autor

- P4921 Pereira Junior, Leandro da Silva.
 As linguagens poéticas das crianças na Educação Infantil: seus meios de ser, imaginar e expressar sentidos / Leandro da Silva Pereira Junior. – 2024.
 300 f.: il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
 Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.
 Coorientação: Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg.
1. Infâncias. 2. Linguagens poéticas. 3. Educação infantil. 4. Narrativas autobiográficas. I. Título.

CDD 370

LEANDRO DA SILVA PEREIRA JUNIOR

AS LINGUAGENS POÉTICAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS
MEIOS DE SER, IMAGINAR E EXPRESSAR SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 21/06/2024.

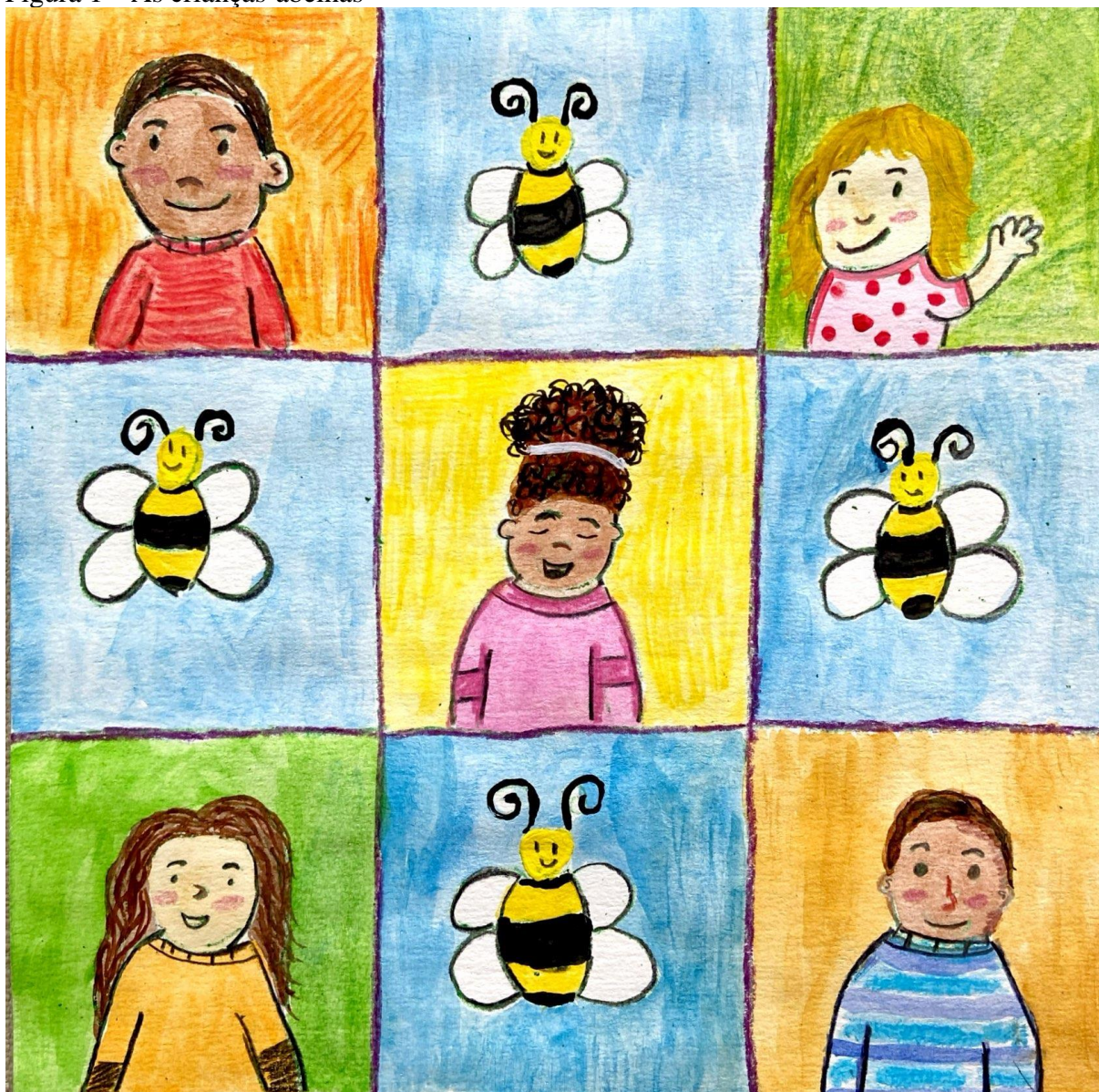
BANCA EXAMINADORA

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.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto (Membro externo)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Figura 1 – As crianças-abelhas



Fonte: Criação do autor.

Às crianças desta pesquisa, por terem poetizado gestos, pinturas, desenhos, sorrisos, esculturas, sons, palavras, brincadeiras, tempos e lugares. Com elas, o mundo me atravessou sublime, colorido e nutrido de esperança. Gratidão às crianças-abelhas da Escola Trem Azul (INFANTIL V B, 2023).

AGRADECIMENTOS

“[...] De tudo se faz canção
E o coração na curva
De um rio, rio, rio, rio, rio, rio [...]”

Milton Nascimento (Clube [...], 1993).

Na curva do rio da vida, minha existência foi se (re)encontrando a tantos outros corações que pulsaram o meu ser, transfundindo amor, alegria e experiências que nutriram o que sou hoje. Aqui vão algumas nascentes e afluentes.

Ao Divino, e aos seres encantados de sua criação, que me impulsionou a trilhar os espaços-tempos do mundo, sendo fonte primária para seguir caminhando.

Aos meus pais, Linda e Leandro, que desaguaram seu amor e criaram o rio da minha vida, sempre sendo esteio de força e inspiração para ser o menino-homem que sou hoje.

Ao meu irmão Nathan e à minha irmã Amanda, que contribuíram para ampliar a bacia de água/vida da nossa família.

Ao meu esposo Leonardo, cujo rio tranquilo se encontrou com o meu, constituindo águas calmas e repletas de aventuras. Com você, a construção dessa dissertação foi mais leve, possível e feliz.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Frota, rio crianceiro e sensível, que me apresentou a poesia de Manoel de Barros, fazendo-me compreender as crianças e as infâncias de modo mais poético e aberto aos devires da existência, substrato que permeia todo o texto. Com seu olhar criterioso, essa pesquisa se costurou com linhas de cuidado, atenção e carinho.

À minha coorientadora Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg, rio colorido e cheio de vida, ser que me inspira na docência e na pesquisa. O seu afluente multicolor oportunizou criatividade, imaginação e inovação, dimensões importantes que contribuíram para a tessitura deste trabalho. Gratidão por seu olhar preciso e sincero.

À Prof.^a Dr.^a Luciana Ostetto, rio que nos encanta e inspira, por trazer, desde a qualificação, contribuições repletas de estesia, afeto e profundidade, fecundando perspectivas e apontamentos relevantes para a reflexão e lapidação desta dissertação.

Às professoras e aos professores doutores(as) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Messias Dieb, Adriana Limaverde, Silvia Helena,

Alexandre Santiago, Sahmaroni Rodrigues, Bernadete Porto e Rosimeire Cruz, por tanto partilhar e contribuir para minha formação humana e acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Braga de Olinda, rio forte e frutífero, por me receber em seu grupo amoroso Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), convidando-me a caminhar e mergulhar na Pesquisa (Auto)biográfica. Gratidão por ter me ensinado a ver o mundo mais humanamente sensível.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias (GEPEFI), que foi um rio aprendiz para artesanear compreensões poéticas, criancieiras, filosóficas e educativas.

Às minhas companheiras de eixo Meirilene, Janice, Rebecka, Ana Caroline, Rosalina, Juliana e Karen, com vocês o rio desta pesquisa foi mais sereno.

À Janice, amiga e parceira nas trocas, dificuldades e alegrias, contigo cultivei força para realizar a travessia nesse rio (pesquisa) caudaloso.

Às minhas amigas e parceiras de linha Sue, Janaína, Ruth e Elisângela.

Ao meu amigo Pedro, pedagogo e pesquisador com quem confabulo ideias, projetos e sonhos, suas palavras sempre somam e me convidam a (trans)ver o mundo.

À minha amiga Paloma Almeida, ser estético, nossos diálogos me nutrem.

À Ana Victória e ao Oscar, suas expressões artísticas afetaram esse trabalho.

Ao Instituto da Primeira Infância (IPREDE), lugar em que pude ter acesso a novos conhecimentos e encantamentos com as crianças, as infâncias e os(as) profissionais que habitam lá.

À gestão da escola pesquisada: à Aline, por sua companhia amiga; ao Renato, pelos incentivos fraternos; ao Eliatan, pelo apoio gentil, e, especialmente, à Diretora Gilmara Dias, por sempre ser compreensiva e encorajar meus sonhos e minhas lutas na Educação Infantil (EI). Ser professor homem nessa etapa da educação básica perpassa desafios, e você sempre confiou, incentivou e acreditou no meu trabalho junto às crianças pequenas.

À Cris, à Amanda (minha irmã), à Ana Maria, ao Alysson, à Alice e à Cybele Karyny, por terem me ajudado nos registros fotográficos quando eu estava imerso com as crianças. Gratidão!

Ao Ateliê Carambola, especialmente à Josiane Pareja, por ter sido um lugar que me alimentou e me inspirou em estesia e aprendizagens sensíveis acerca da EI.

Às amigas e aos amigos que, com seus rios generosos, aumentaram o caldo da minha existência durante a construção desta dissertação: Célia Regina, Lahis, Camila, Ângela, Lua Gabriela, Daniele, Thayane Marleide, Tamara, João Menescal, Otaciana, Suelene, Leandro Vieira, Evando, Ana Flávia, Ana Jessika, Irla Regina, Renata, Elizabeth, Rebecka,

Nara, Kelly, Helga, Edilena e tantos outros rios fraternos que se cruzaram ao meu, gratidão por suas águas!

In memoriam ao meu avô materno Alves (Preto), à minha avó paterna Maria e à minha madrinha Beniceias, pois sei que no plano sutil olham e velam por mim, sinto-os daqui.

Às músicas que embalam todo o meu texto, pois com elas entendi que “meu corpo é rio, minha alma é vida e a canção é meu prisma de entender o mundo”! Viva!

Figura 2 – Germina e cria



Fonte: Criação do autor.

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei. Meu fado é o de não saber quase tudo. Sobre o nada eu tenho profundidades. Não tenho conexões com a realidade. Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas). Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei. Sou fraco para elogios.

Manoel de Barros (2015, p. 125).

RESUMO

Esta pesquisa se debruça sobre as linguagens poéticas das crianças da Educação Infantil (EI), especificamente uma turma pré-escolar do Infantil V em Fortaleza-CE, com foco em investigar como elas empregam suas diversas expressões que tocam a estesia. Propõe-se a identificar as linguagens poéticas vivenciadas e construídas pelas crianças, em contextos coordenados ou não pelo professor/pesquisador, e apreender os sentidos que elas atribuem às experiências vividas, por meio de suas narrativas e manifestações poéticas. Teoricamente, discorre sobre a importância de cultivarmos uma compreensão de criança em devir (Kohan, 2005), que vive o mundo se apropriando de linguagens para sentir e existir nos espaços nos quais habita (Vigotski, 2007), tendo o espaço da EI como um importante oportunizador de experiências estéticas (Hoyuelos, 2020), em que as crianças se utilizam de meios de ser, imaginar e expressar sentidos por meio de linguagens poéticas (Vecchi, 2017) para produzir suas compreensões sensíveis sobre o que está à sua volta, desenvolvendo, dessa maneira, a sua subjetividade e identidade. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2012a; Pineau, 2014), focalizando nas linguagens poéticas a partir da perspectiva das crianças (Passeggi, 2018), trazendo os seus meios de ser, imaginar e expressar para o diálogo, com base nas suas escolhas, percepções e interações, vividas e manifestadas, por entender que, nesse processo, elas se constituem, autobiografam-se (Goldberg, 2016). Utiliza-se uma postura fenomenológica (Frota, 2010) para acessar como as crianças vivenciam o mundo de forma poética. A construção dos dados foi por meio da observação participante (Minayo, 2016), do diário de itinerância (Barbier, 2007), de registros fotográficos, videográficos e gravação de voz que, junto à documentação pedagógica (Forman; Fyfe, 2016), reuniram o que foi observado e refletido na pesquisa em campo. As experiências e os materiais produzidos pelas crianças foram compartilhados e discutidos em rodas de conversa, criando um espaço narrativo e dialógico chamado Ateliê Dialógico com Crianças (ADC), com o intuito de acessar os sentidos que elas atribuem às linguagens poéticas. Como resultado, foi possível acessar diversas linguagens poéticas que as crianças participantes da pesquisa utilizaram, como a escultura, o desenho, a pintura, a dramatização, a projeção, o faz de conta, entre outras, expressas em diferentes espaços e tempos da pré-escola, para constituírem seus sentidos, seus significados e suas compreensões sobre o experienciado. O contato com as suas expressões poéticas testemunha como são tecidas suas teorias, seus conhecimentos e suas hipóteses, muito pela via da metáfora, da analogia, da dimensão estética e das histórias e memórias que fazem parte de suas vidas e histórias de vida. Dessa maneira,

constatou-se, também, que elas relançam com criatividade, imaginação e repertório experiencial (familiar, escolar, cultural e social) os atravessamentos poéticos que o contexto pré-escolar lhes oferta, favorece e oportuniza. Por fim, entendemos que as linguagens poéticas viabilizam às crianças estratégias de inserção, conexão e construção de si de modo mais sensível no mundo, sendo essencial aprendermos a escutar-ver com todos os nossos sentidos o que elas têm a nos dizer e ensinar sobre elas, com elas e a partir delas.

Palavras-chave: infâncias; linguagens poéticas; educação infantil; narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

This research focuses on the poetic languages of children in Early Childhood Education (ECE), specifically a preschool class of Infantil V in Fortaleza-CE, aiming to investigate how they employ their diverse expressions that touch on aesthetics. It proposes to identify the poetic languages experienced and constructed by the children, in contexts coordinated or not by the teacher/researcher, and to grasp the meanings they attribute to their lived experiences through their narratives and poetic manifestations. Theoretically, it discusses the importance of cultivating an understanding of the child in becoming (Kohan, 2005), who lives the world by appropriating languages to feel and exist in the spaces they inhabit (Vygotsky, 2007), with the ECE space as an important facilitator of aesthetic experiences (Hoyuelos, 2020), where children use means of being, imagining, and expressing senses through poetic languages (Vecchi, 2017) to produce their sensitive understandings of what surrounds them, thus developing their subjectivity and identity. It is characterized as a qualitative research with (auto)biographical approach (Delory-Momberger, 2012a; Pineau, 2014), focusing on poetic languages from the children's perspective (Passeggi, 2018), bringing their ways of being, imagining, and expressing into dialogue, based on their choices, perceptions, and interactions, lived and manifested, understanding that, in this process, they constitute themselves, autobiographize themselves (Goldberg, 2016). A phenomenological stance (Frota, 2010) is used to access how children experience the world poetically. Data construction was through participant observation (Minayo, 2016), itinerancy diary (Barbier, 2007), photographic, videographic records, and voice recording, which, along with pedagogical documentation (Forman; Fyfe, 2016), gathered what was observed and reflected upon in the field research. The experiences and materials produced by the children were shared and discussed in conversation circles, creating a narrative and dialogical space called Dialogical Atelier with Children (DAC), aiming to access the meanings they attribute to poetic languages. As a result, it was possible to access various poetic languages that the participating children used, such as sculpture, drawing, painting, dramatization, projection, make-believe, among others, expressed in different spaces and times of preschool, to establish their meanings, their significances, and their understandings of the experienced. Contact with their poetic expressions testifies to how their theories, knowledge, and hypotheses are woven, largely through metaphor, analogy, aesthetic dimension, and the stories and memories that are part of their lives and life stories. In this way, it was also noted that they relaunch with creativity, imagination, and experiential repertoire (familial, educational, cultural, and social) the poetic

crossings that the preschool context offers, favors, and provides opportunities for. Finally, we understand that poetic languages enable children strategies for insertion, connection, and construction of themselves in a more sensitive way in the world, being essential to learn to listen-see with all our senses what they have to tell and teach us about them, with them, and from them.

Keywords: childhood; poetic languages; early childhood education; autobiographical narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As crianças-abelhas.....	3
Figura 2 – Germina e cria.....	7
Figura 3 – Infância, formação e docência.....	22
Figura 4 – O florescer do estado da arte.....	39
Figura 5 – Floresta que abriga.....	53
Figura 6 – Vendo o mundo girar de cima.....	79
Figura 7 – O trigo se nutre com a infância.....	102
Figura 8 – Criação das ilustrações do livro, com Leandro e Ana Victória Anselmo.....	148
Figura 9 – Leandro no Ateliê de Artes da Ana Victória Anselmo.....	148
Figura 10 – Livro encadernando <i>O menino grande Leandro</i>	149
Figura 11 – Contação da História <i>O menino grande Leandro</i>	150
Figura 12 – Acolhimento embaixo da árvore.....	150
Figura 13 – Capa do livro <i>O menino grande Leandro</i>	151
Figura 14 – Primeira página do livro.....	151
Figura 15 – Mosaico com as crianças assinando o TALE.....	151
Figura 16 – Hemilly pintando o “joinha”	152
Figura 17 – Thiago colocando uma fantasia.....	155
Figura 18 – Johanna revendo o seu autorretrato.....	156
Figura 19 – Maitê brincando no espaço da cozinha.....	157
Figura 20 – João fazendo bolo de areia no parque.....	158
Figura 21 – Hemilly me entregando um potinho de salada de frutas.....	160
Figura 22 – Uma construção coletiva.....	162
Figura 23 – Fantasias, adereços e personagens.....	171
Figura 24 – Minha casa castelo.....	172

Figura 25 – Machucado, abelha e mel.....	173
Figura 26 – Itália, dia e noite, lembra a Frida.....	175
Figura 27 – Folhas, cascas, palha, papel e cola.....	176
Figura 28 – Escolha dos materiais naturais para o autorretrato.....	178
Figura 29 – Mosaico com todos os autorretratos das crianças participantes da pesquisa....	178
Figura 30 – Disposição dos autorretratos nas “bagagens poéticas.....	180
Figura 31 – As crianças com suas bagagens.....	180
Figura 32 – Discutindo a documentação pedagógica.....	182
Figura 33 – Discutindo a documentação pedagógica sobre a chegada.....	183
Figura 34 – Discutindo a documentação pedagógica sobre as pinturas.....	185
Figura 35 – Disposição para pintura das bagagens poéticas.....	187
Figura 36 – Pintura das bagagens poéticas.....	187
Figura 37 – Mosaico com as tampas das bagagens poéticas de cada criança.....	188
Figura 38 – Casa do <i>hamster</i> , leitura e afeto.....	194
Figura 39 – Mini-história – Caixinha, concha e tesouros.....	195
Figura 40 – Pique-congela, regras, jogo.....	197
Figura 41 – Abelha operada, coração e ladrão de mel.....	198
Figura 42 – Continuação da história sobre as abelhas.....	200
Figura 43 – Finalização da história sobre as abelhas.....	201
Figura 44 – Pintura, abelhas, larvas e unhas.....	202
Figura 45 – As pinturas sobre as abelhas.....	203
Figura 46 – As crianças abrem suas bagagens poéticas.....	205
Figura 47 – João apontando para a casa do <i>hamster</i>	206
Figura 48 – Hemilly e Maitê apontando para a mini-história.....	207
Figura 49 – Momento da chegada no terceiro dia de pesquisa em campo.....	215

Figura 50 – Roda de conversa sobre a argila.....	216
Figura 51 – Momento do parque com bolos de areia.....	217
Figura 52 – Esculturação da colmeia em argila.....	219
Figura 53 – Hemilly artesaneando sua colmeia.....	221
Figura 54 – Colmeias em argila das crianças.....	222
Figura 55 – Crianças conversando sobre suas colmeias.....	224
Figura 56 – Crianças discutindo sobre a documentação.....	224
Figura 57 – Maitê mostrando o tapete que lembra a amarelinha africana.....	225
Figura 58 – Casa onde estava a areia movediça.....	226
Figura 59 – Thiago vendo que não tinha mais areia movediça.....	226
Figura 60 – Conversa sobre o momento da construção das colmeias.....	229
Figura 61 – Hemilly apontando para sua colmeia.....	229
Figura 62 – Castelo, desenho, fantasia e livro.....	235
Figura 63 – Chuva, moradia e pega-abelha.....	237
Figura 64 – Brincadeira, abelhas voando e esconderijos.....	238
Figura 65 – Momento do desenho no acetato.....	240
Figura 66 – Desenhos das crianças no acetato.....	240
Figura 67 – Crianças abrindo suas bagagens poéticas e revisitando os seus artefatos.....	241
Figura 68 – Johanna vendo o seu desenho mágico.....	243
Figura 69 – Hemilly se vendo na documentação.....	244
Figura 70 – Maitê contando a história do livro <i>Bem lá no alto</i>	245
Figura 71 – João se vendo no parapeito da janela, no momento do parque.....	247
Figura 72 – Thiago debruçado sobre a documentação pedagógica da roda de conversa.....	248
Figura 73 – As crianças-abelhas vendo os seus desenhos mágicos.....	251
Figura 74 – Mosaico com a imagem de cada mãe na exposição.....	252

Figura 75 – Roda de conversa com as mães.....	254
Figura 76 – As mães com as bagagens poéticas e os autorretratos dos(as) seus(suas) filhos(as)	258
Figura 77 – Abelhar para sempre.....	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações encontradas nas bases BDTD, ANPEd e CAPES, no período de 2012 a 2022.....	42
Quadro 2 – Relação estrutural da pesquisa em campo.....	130
Quadro 3 – Cronograma da pesquisa de campo.....	131
Quadro 4 – Descrição dos tempos permanentes da Educação Infantil.....	133
Quadro 5 – Distribuição de turmas da Educação Infantil da ETA em 2023.....	138

LISTA DE SIGLAS

ADC	Ateliê Dialógico com Crianças
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEI	Coordenadoria da Educação Infantil
CRB	Círculo Reflexivo Biográfico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DIAFHNA	Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens Adultos
ETA	Escola Trem Azul
ETs	Extraterrestres
FACED	Faculdade de Educação
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias
GRUPECI	Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
GT7	Grupo de Trabalho 7
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IPREDE	Instituto da Primeira Infância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PRA	Professor Regente A
PRB	Professor Regente B
PROPEAQ	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TV	Televisão
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1	“EU RABISCO O SOL, QUE A CHUVA APAGOU”: INTRODUÇÃO DE UM TEXTO COM MEMÓRIAS DE INFÂNCIA, VIDA E FORMAÇÃO.....	23
1.1	“Para quem quer se soltar, invento o cais”: as travessias docentes, do início em diante.....	28
2	“A SEGUIR DE FATO, O CAMINHO EXATO, DA DELICADEZA”: AS TESSITURAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DO ESTADO DA ARTE.....	40
3	“EU ERA CRIANÇA, HOJE É VOCÊ, NO AMANHÃ, NÓS”: OS CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA.....	54
3.1	“Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança”: diálogos sobre a etapa da Educação Infantil no Brasil.....	64
3.1.1	<i>“É vida, vida, que amor brincadeira, à vera”: diálogos sobre a Educação Infantil e Reggio Emilia.....</i>	74
4	“VAMOS NOS ESPALHAR SEM LINHAS, VER O MUNDO GIRAR DE CIMA”: UMA COMPREENSÃO SOBRE LINGUAGEM.....	80
4.1	“Era tão normal que o tempo parava, tinha sabiá, tinha laranjeira, tinha manga rosa”: o prisma da dimensão estética e das linguagens poéticas na expressão e comunicação do ser humano.....	88
5	“DEBULHAR O TRIGO, RECOLHER CADA BAGO DO TRIGO, FORJAR NO TRIGO O MILAGRE DO PÃO, E SE FARTAR DE PÃO”: AS INTENÇÕES, AS ESCOLHAS E OS PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	103
5.1	“Eu ando pelo mundo prestando atenção, em cores que eu não sei o nome”: observação participante e o diário de itinerância.....	109
5.2	“Se você disser tudo o que quiser, então eu escuto”: as narrativas autobiográficas/sublimes das crianças.....	111
5.3	“Mensageiro natural de coisas naturais”: a documentação pedagógica como meio para testemunhar as linguagens poéticas/polinizadoras das crianças.....	115
5.4	“Coisas que ficaram muito tempo por dizer, na canção do vento não se cansam de voar”: o Ateliê Dialógico com Crianças (ADC) como espaço para a escuta do “zum-zum-zum” das narrativas autobiográficas/sublimes das crianças.....	120

5.5	“A vida a te transcorrer”: a estruturação da pesquisa de campo e um prelúdio sobre a construção de dados por meio de episódios e atos.....	129
5.6	“Há um vilarejo ali, onde areja um vento bom”: <i>lócus/casa/colmeia</i> da pesquisa.....	135
5.7	“Você tem flores na cabeça e pétalas no coração”: a figura do professor/pesquisador/apicultor.....	141
5.8	“Se você quiser eu danço com você”: a ética na pesquisa com crianças.....	144
5.9	“E a meninada respirava o vento”: as crianças-abelhas participantes.....	153
6	“VENHAM VER COMO DÃO MEL AS ABELHAS DO CÉU”: AS LINGUAGENS POÉTICAS DAS CRIANÇAS-ABELHAS.....	163
6.1	“Tempo e espaço navegando todos os sentidos”: um enxame de poéticas languageiras e o autorretrato com elementos naturais.....	166
6.1.1	<i>Ato da observação participante</i>	166
6.1.2	<i>Ato da documentação pedagógica do primeiro episódio da pesquisa em campo</i>	171
6.1.3	<i>Ato do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)</i>	179
6.2	“E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor, flor e fruto”: favos poéticos despertados pela literatura e materializados em pintura.....	188
6.2.1	<i>Ato da observação participante</i>	189
6.2.2	<i>Ato da documentação pedagógica do segundo episódio da pesquisa em campo</i>	194
6.2.3	<i>Ato do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)</i>	203
6.3	“O que era sonho vira terra”: as casas colmeias das abelhas por meio da materialidade da argila.....	210
6.3.1	<i>Ato da observação participante</i>	211
6.3.2	<i>Ato da documentação pedagógica do terceiro episódio da pesquisa em campo</i>	214
6.3.3	<i>Ato do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)</i>	222
6.4	“Sol, girassol, verde, vento solar”: o mel lúdico da brincadeira “pega-abelha” e o desenho-escuta sobre o que vivemos até aqui.....	230
6.4.1	<i>Ato da observação participante</i>	230
6.4.2	<i>Ato da documentação pedagógica do quarto episódio da pesquisa em campo</i>	234
6.4.3	<i>Ato do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)</i>	241
6.5	“Vem me regar, mãe, vem me regar”: exposição das documentações pedagógicas para as mães das crianças-abelhas.....	251
7	“SE EU CANTAR, NÃO CHORE NÃO, É SÓ POESIA”: ABELHAR	261

CONSIDERAÇÕES, LAMBUZAR-SE DE EMOÇÕES, ZIGUEZAGUEAR CONTINUAÇÕES.....	
REFERÊNCIAS.....	274
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) RESPONSÁVEIS.....	288
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS – HISTÓRIA <i>O MENINO GRANDE LEANDRO</i>.....	289
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS MÃES PARTICIPANTES.....	299
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GESTÃO DA ESCOLA.....	300

Figura 3 – Infância, formação e docência



Fonte: Criação do autor.

1 “EU RABISCO O SOL, QUE A CHUVA APAGOU”¹: INTRODUÇÃO DE UM TEXTO COM MEMÓRIAS DE INFÂNCIA, VIDA E FORMAÇÃO

Água de beber
 Bica no quintal
 Sede de viver tudo
 E o esquecer
 Era tão normal que o tempo parava
 E a meninada respirava o vento
 Até vir a noite e os velhos falavam coisas dessa vida [...].

Milton Nascimento (Fazenda, 1976).

Gosto agridoce de infância sinto quando penso o início desta pesquisa, por me perceber convocado a trazer, entre palavras, uma reconexão com o menino Leandro, travesso e arteiro, que adorava a escola para brincar e jogar carimba, mas que também ficou várias vezes de castigo fazendo cópias de textos no caderno na hora do recreio. Isto, porque, uma vez ou outra, batia de frente com as caras sisudas das professoras que passaram por mim, ou passei por elas, ano após ano nas escolas pelas quais passei, ou passaram por mim.

Eu adorava perguntar e desenhar, mas nem sempre podia, e, quando podia, tinha que ter restrita relação com os assuntos abordados pelas professoras. Ainda, tinha que pintar os desenhos prontos, que já eram predeterminados pelas datas comemorativas durante os meses do ano. No mês de junho, “era batata”: figuras e mais figuras de fogueiras para colorir.

Lembro duas vezes quando minha mãe foi chamada à escola: a primeira porque pinte uma das capas de prova com as cores que desejava pintar, indo de encontro às orientações das professoras, que já havia sinalizado as cores correspondentes às figuras, e isso foi motivo de ter uma reunião. Já a segunda foi porque eu gostava de escrever brincando, fazendo as letras de formatos engraçados e pequenos, bem pequenininhos, pois sentia que elas eram minhas, como segredos no papel. Entretanto, minha mãe foi obrigada a comprar caderno de caligrafia, e fui orientado, repetidamente, a parar de fazer aquilo e escrever tudo maior, ao som da professora dizendo: “Escreva direito, menino! Olha... se não vai ficar de cópia hoje de novo no recreio, você quer?”. Eu ficava pensando: “Oxe, e ela ainda pergunta se quero”.

Porém, no recreio me realizava, era o momento do dia em que, junto com meus amigos e amigas, podíamos ser e existir, elaborar nossas próprias fugas, brincadeiras, conversas, desenhos na areia, abraços, risos, choros, alegrias, desentendimentos e reconciliações.

¹ Trecho da letra da música intitulada *Giz*, da banda brasileira Legião Urbana. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22499/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

Sinceramente, não sei como isso tudo cabia em um intervalo de 20 a 30 minutos, mas no tempo do gosto de infância tudo era possível. Era outro contar segundos, minutos, pois podíamos aproveitar esse momento entre colegas e amigos de forma intensa e vívida. A gente dava muito valor e importância ao espaço-tempo do recreio, como um pacto, em que o lanche entrava quase como osmose no corpo, para o momento de o lanche acabar mais rápido, e, para isso, ajudávamos a comer os biscoitos recheados dos colegas; o lema era: não perder nenhum recheado e nenhum minuto do intervalo.

Contudo, quando o sino tocava e tínhamos que voltar para a sala, o desânimo batia. Ficávamos chateados com o relógio, e não tinha acordo com ele. O suor ainda escorrendo no rosto, e só queríamos o vento do ventilador da sala, já que não tinha o que ser feito, o recreio acabou e a professora nos esperava.

Agora, quando as férias chegavam, não tinha conversa com o tempo, esquecia o relógio e só queria viver, sentir e ir para Juatama, distrito de Quixadá, cidade dos monólitos, no interior do Ceará, onde vivem, até hoje, os meus familiares maternos, tias-avós, primos e amigos. Deitava na parte de trás do carro do meu pai, no passageiro, e ficava vendo o mundo passar pela janela, entre árvores, sol, nuvens, casas, pessoas, seca (ou as anúncias do verde), animais e, principalmente, as pedras enormes no caminho até lá. Ficava impressionado com as rochas gigantes de todo formato, e me perguntava: “Como isso chegou aqui?”; “Caiu lá do céu?”; “Mas como foi isso?”; “Elas estão aqui desde sempre?”; “Será que alguém mora lá dentro?” Era pergunta por cima de pergunta, algumas sem respostas até hoje.

Tentava perguntar à minha mãe e ao meu pai, mas eles estavam mais preocupados escutando as músicas do cantor Zé Ramalho. Era certo, em toda vez que saíamos de carro para viajar, o CD dele sempre tocava. Só escutava os meus pais cantando: “Eu desço dessa solidão, espalho coisas sobre um chão de giz”². Olha, até gostava, mas era toda vez, e, embalado por Zé Ramalho, olhava o mundo lá fora pela janela do carro, quase como um portal, em que me deparava com cores, texturas, cheiros, formatos, olhares e horizontes sem fim.

Quando chegávamos a Juatama, o cheiro de mato e de bicho eram marcantes. Hoje, se fechar os olhos e me lembrar de lá, parece que a porquinha da minha tia-avó Vilani está na minha frente, mastigando os meus óculos, deixados embaixo da rede e que ela pegou. Foi um sufoco tirar da boca dela.

² Trecho da música *Chão de giz*, do cantor brasileiro Zé Ramalho. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ze-ramalho/49364/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

Os doces de leite e de banana, os queijos, as tapiocas com o coco ralado na hora, os mungunzás salgado e doce, e, principalmente, a pamonha e a canjica eram certos de ter. Essas comidas reuniam toda a família, e, com um grupo tão grande, era necessária muita gente para prepará-las, especialmente a pamonha e a canjica, já que eram muitas espigas de milho para serem descascadas.

Em alguns momentos, parecia que os dias em Juatama passavam de forma rápida, igual a alguns intervalos da escola, e, assim, eu ficava meio “de mal” com o relógio que ficava na casa da minha tia Marelena, na qual sempre minha família ficava hospedada. Porém, quando eu ia para a casa da minha tia Toinha, o tempo era devagar, porque da sua boca saía muitas histórias de família, às vezes lembranças, em outros momentos causos e histórias de assombração e de extraterrestres (ETs). Sim, você leu isso mesmo: ETs. Na região de Quixadá, Quixeré e Quixeramobim, no Ceará, como alguns por lá dizem Área Q, sempre circulou histórias de que esses seres apareciam por lá. Alguns juravam que os viam; outros diziam, “de pé junto”, terem visto discos voadores. Então, minha tia, com meus primos, adorava contar essas histórias. Eu ficava em uma mistura de curiosidade e medo, tensão e incredulidade, risos e arrepios nas noites estreladas de Juatama. Assim, o tempo parava e eu só sentia, escutava e gravava tudo na memória.

Por isso, sempre que eu voltava das férias para a escola, o tempo do intervalo servia, além de brincar, também como um espaço de contar histórias e ver as caras dos meus amigos e amigas achando que o que eu falava era mentira ou criação da minha cabeça. Mas não me importava, já que a alegria era passar adiante e dar continuidade ao que ficava de bom nos dias em Juatama. E, quando eu chegava da escola, em casa, depois de merendar e assistir aos desenhos animados na televisão (TV), fazia vários desenhos no papel sobre essas lembranças. Isso acontecia por serem cada vez mais raros os momentos de desenhar na escola; quando tinha, poucas vezes podíamos fazer o que queríamos.

Além da minha casa, a rua foi meu refúgio. Por ser meio “café com leite”, pois todas as vezes que eu ia brincar com os meninos e as meninas da minha rua, por ser o menor e o mais novo, não podia jogar como todos os outros jogavam, as regras eram mais brandas para mim. Todavia, o lado bom disso tudo era que a minha participação não era excluída e eu tinha a oportunidade de jogar. Então, à noite na rua, em frente à minha casa, via-se carimba³

³ Nesta nota irei explicar algumas brincadeiras que aparecem aqui: 1) Consiste em um jogo coletivo com dois times, tendo como objetivo o time adversário “carimbar”, ou seja, acertar algum integrante do outro grupo com uma bola, fazendo com que este vá para o “morto”, espaço que fica como uma espécie de cativeiro sobre domínio do time que o acertou; 2) Essa brincadeira coletiva se constitui na existência de um grupo, sem times, em que um dos integrantes joga a bola para cima e chama o nome de alguém, que tem que pegar a bola

(1), sete pecados (2), João a trepa, elástico, corda, pião, três-Marias e tantos outros jogos e brincadeiras que nos faziam rir, brigar, fazer as pazes e parar o tempo.

Desse modo, minha relação com o espaço escolar era com dias alegres e outros meio azedos, por não entender porque a gente, criança, sempre tinha que seguir a palavra seca, mandatória e diretiva da adulta professora, e o espaço para a nossa expressividade real, potente e singular não era oportunizado e valorizado. Isso não se encerrou só na infância, mas também na adolescência, pois, a cada ano que se passava, o desenho, o recreio, a brincadeira, a risada, o carimba, o lápis de cor, a canetinha iam perdendo espaço para a palavra, a escrita, a leitura, os textos, a redação, os números, as operações e as equações.

Nesse momento, as idas a Juatama ficaram mais escassas, o colégio tomou todo o tempo do mundo, e o mundo não podia mais ser visto pela janela do carro dos meus pais. Era uma nova fase, um novo estar-no-mundo. Assim, já como adulto, ingressando no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), depois de viver disciplinas como *Arte-educação*, com a Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg, e *Ludopedagogia*, com a Prof.^a Dr.^a Bernadete Porto, pude me reconectar com o ser artístico e com o ser brincante que estava parado lá atrás na minha infância, parado na janela do carro, parado nos desenhos em casa, parado nas histórias que escutei, parado nas brincadeiras de rua, parado no recreio da escola com os amigos e as amigas.

Dessa maneira, consegui voltar *a rabiscar o sol que a chuva tinha apagado*, e me vi novamente brincando, pintando, jogando, desenhando, vivendo, em plena inteireza e sensibilidade do meu eu, em relação com o outro e com o mundo. Mas esse processo não foi fácil, tive que trabalhar sentimentos que me interrogavam do porquê e para que tudo isso depois de adulto? Qual a serventia? Descobri que resgatar o que vivi na infância e dar continuidade a ela tinha sentido no simples fato de que o gosto de infância não morre, o que morre (mas que pode ser ressuscitado) é a esperança de desenvolver meios de ser, imaginar e criar com a nossa existência, sendo fiel aos nossos interesses e nas nossas itinerâncias.

Assim, depois de também ser monitor de disciplinas como *Arte-educação* e *Educação Estética*, também ministrada pela Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg, interiorizei o compromisso de não deixar as infâncias que iria encontrar na minha prática docente na Educação Infantil (EI) – etapa da educação básica que me interessa e com a qual me identifico – serem ceifadas, padronizadas, castradas e impossibilitadas de descobrirem meios, expressões e sentidos, por meio de experiências que toquem e as atravessem de modo pleno,

enquanto os outros estão correndo, assim, tendo a bola em mãos, ele diz para todos pararem e ele andaré sete passos e jogará a bola na pessoa mais próxima, se ele acertar, essa pessoa receberá sete carimbadas nas costas.

sensível e estético (Vecchi, 2017). Pois aprendi que, andando junto com a arte, o meu viver era mais livre e o que fazia morada em mim podia florescer para o mundo, manifestando o meu ser singular e me conectando de forma mais afetiva com as pessoas. Portanto, é um dever profissional e pessoal, de quem trabalha com meninos e meninas, possibilitar o sagrado direito de se expressarem em sua inteireza, abertura e potência, nas trilhas escolares e da vida, e que ninguém as tirem dos percursos sensíveis, estéticos, lúdicos e artísticos que o mundo pode possibilitar.

Outro espaço formativo que teve grande impacto na minha formação como pessoa e como docente, após a conclusão do curso de Pedagogia, foi o Instituto da Primeira Infância (IPREDE), lugar que foi criado nos anos 80 para cuidar e acompanhar crianças com desnutrição infantil, e hoje segue atendendo milhares de crianças em extrema vulnerabilidade social, focando mais no desenvolvimento infantil de modo amplo, voltando o seu atendimento também, e de modo expressivo, às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Lá, estive como voluntário, fazendo parte do grupo de estudos *Ateliar* e acompanhando as ações no Projeto Ateliê do IPREDE⁴ entre 2017 e 2019, que se destinava a trazer momentos imersivos a meninas e meninos atendidos, com contações de histórias, desenho, pintura, cinema, teatro e outros tempos pensados para vivermos em estesia. Além das crianças, as mães também acompanhavam esses momentos com seus(suas) filhos(as), favorecendo um lugar afetivo, relacional, sensível e amoroso para essas famílias.

Entre os anos de 2021 e 2022, atuei como Pedagogo na Clínica Conecta⁵, espaço que integra o IPREDE e objetiva, especificamente, o acompanhamento de crianças com TEA. Nesse núcleo, tive oportunidades únicas de mergulhar na diversidade que meninos e meninas apresentavam em suas múltiplas formas de acessar, compreender, inserir-se e vincular-se ao mundo. Com eles, aprendi a pensar e criar diferentes rotas estéticas e pedagógicas para vivermos, sentirmos e sermos juntos.

Além das crianças, “troquei figurinhas” com psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogas, psicomotricistas, educadores físicos, musicoterapeutas, neuropediatras, enfermeiras, nutricionistas, arte-educadoras, ou seja, uma equipe multidisciplinar envolvida com as histórias, os percursos e os processos de desenvolvimento infantil das crianças com

⁴ Este projeto (2017-2019) foi criado e coordenado pela Prof.^a Dr.^a Carolina Vieira Silva, do Instituto de Cultura e Arte (ICA/UFC), e colaboração da Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg (FACED/UFC). Posteriormente, a Prof.^a Me. Tamara Larripa continuou o trabalho de coordenação, com a supervisão/colaboração das docentes citadas, junto à uma equipe de pedagogos, atrizes e atores. Ainda, o Ateliê do IPREDE, que era um projeto de extensão, passou a ser um programa de extensão do ICA/FACED em parceria com o IPREDE a partir de 2019, abrigando vários novos projetos, entre eles o Ateliê Pintante.

⁵ Seguem, respectivamente, os arrobas do Instagram do IPREDE e da Clínica Conecta para mais informações: @ipredeoficial e @clinica.conecta

TEA, atentando-se e ouvindo diferentes modos de expressão delas e escutando o que mães, pais, avós e responsáveis tinham a dizer e a desabafar, proporcionando um ambiente em que toda a família era e é cuidada.

Ainda no IPREDE, tivemos a criação do Ateliê Pintante, um projeto de extensão da UFC, criado pela Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg e orientado, em sua fase inicial, pela arte-educadora Soraya Lucato, no qual foi desenvolvido um espaço de livre expressão em pintura, lugar/abrigo, inspirado no *Closlieu*⁶, do educador alemão Arno Stern, radicado na França, que baseia seus estudos sobre a educação criadora na primeira infância, em que defende a necessidade de os indivíduos terem espaço/tempo para criar e imaginar, tendo pincéis, uma mesa-paleta de 18 cores e uma folha (tamanho A2) para manifestarem o que sentem e elaborem no/com o mundo, de forma livre e sem julgamentos, ofertando aos participantes (crianças e/ou adultos) o que ele denomina de jogo de pintar.

Com Luciane, Soraya, Tamara e Hill, pudemos germinar esse espaço na instituição, que, hoje, transformou-se na *Estação Lu Goldberg - Unidade de desenho e pintura*, coordenada pelo pedagogo Samuel, que, com três Ateliês Pintantes e um salão de desenho, vem possibilitando a milhares de crianças terem a chance de expressar suas singularidades em pinceladas de cor, manifestando suas percepções sobre a vida e sobre elas mesmas.

Assim, no IPREDE e no Conecta, senti que ampliei outras formas de compreender e interagir com as crianças, estando aberto ao inesperado, indizível e extraordinário, tendo a dimensão estética como uma itinerância sensível e poética que me ajudou em todo esse processo de construção de si e dessa intenção de pesquisa, bem como o ser humano e o profissional que sou hoje.

1.1 “Para quem quer se soltar, invento o cais”⁷: as travessias docentes, do início em diante

“[...] pensar que cada criança nasce com a possibilidade de se expressar por meio de muitas linguagens torna a educação e a

⁶ *Closlieu* é o nome dado ao ateliê de Arno Stern em Paris; do francês, significa “lugar abrigado”. Soraya aporuguesou esse nome criando o *Cloliê*, seu ateliê criado a partir dos ensinamentos de Stern, dos quais ela se coloca como difusora oficial na América Latina.

⁷ Trecho da música *Cais*, do cantor brasileiro Milton Nascimento. Disponível: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/47403/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

didática capazes de falar muitas línguas”
(Vecchi, 2017, p. 57).

O fragmento acima está presente no livro *Arte e criatividade em Reggio Emilia*, de Veia Vecchi (2017). Tive a oportunidade de ir ao encontro dessa leitura já como professor da rede pública de ensino de Fortaleza-CE, atuando na EI. Esse trecho, em especial, atravessou-me de um modo particular, pois me senti interpelado, convocado e despertado a ir além do encontro com as linguagens das infâncias, para construir em mim escutas que pudessem receber, compreender e potencializar a diversidade de expressões das quais as crianças se utilizam para ser e existir no mundo, porque para as cem linguagens das crianças há cem modos de escutar (Hoyuelos, 2020).

Dessa maneira, fui revendo, lembrando e resgatando o meu percurso acadêmico, como o meu estágio em EI. Lembrei-me do meu olhar observador e atento às experiências que eram “ofertadas” pela professora da turma, e fui tentando identificar quais dimensões e linguagens ela acessava e potencializava em suas crianças. Nem sempre a liberdade e a singularidade eram possíveis de serem vistas, por conta de uma escolha docente em promover ações voltadas para a repetição e a uniformização das expressões infantis.

Além disso, existiam algumas linguagens que eram supervalorizadas, como a escrita e a matemática, demonstrando a preocupação da professora, já na EI, de “alfabetizar” as suas crianças. As atividades “ditas” artísticas/languageiras⁸ eram resumidas a “desenhos prontos”, existindo o molde de uma figura para pintar, e apresentações teatrais pontuais em eventos de datas comemorativas. Já nas brincadeiras dirigidas, existia um conflito se eram de fato experiências lúdicas ou a criação de circuitos que visavam uma educação física, já que as brincadeiras e os jogos eram estabelecidos pela professora e não pelos interesses que poderiam brotar nos desejos brincantes das crianças, e, ainda, por esses momentos serem organizados em forma de obstáculos e etapas que elas tinham que percorrer para ser a ganhadora ou o ganhador, mais como uma espécie de gincana.

É importante esclarecer que a relação que faço com a educação física é no sentido de que esse campo do conhecimento também sofre estereótipos e deveria ser possibilitado na EI com profissionais formados na área. Fiz esse paralelo pois a professora dizia que esses momentos eram de “recreação”, como se fosse o tempo destinado à atividade física, não como

⁸ Durante todo o texto a presença da palavra “languageiras” será utilizada como forma sinônima de “linguagens”, o mesmo para “languageira” e/ou “languageiro” referente à “linguagem”, evitando repetições.

um espaço aberto em que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos entrassem em cena fazendo sentido para os meninos e as meninas.

Desse modo, essas observações me faziam lembrar a minha época escolar, em que muitas semelhanças permaneciam após 10, 15 anos, e isso me deixou espantado e intrigado. À vista disso, eu refletia como certas práticas docentes continuam quase inalteradas nos dias de hoje no cotidiano escolar, demonstrando um alinhamento temporal, sem grandes mudanças, de uma ação educativa que ainda desvaloriza a expressividade das crianças e que pouco se atualiza, estando mais preocupada com uma educação da palavra, como nos diz Alfredo Hoyuelos (2020, p. 151), inspirado no pensamento da Loris Malaguzzi, o espaço educativo se preocupa com “[...] uma instrução escolar excessivamente ligada à palavra, ao texto lido ou escrito”. Assim, as linguagens que tocam ao estético (desenho, pintura, dança, música, esculturação, dramatização, brincadeira, um cheiro, um abraço, um assobio, um escrito na areia, entre outras), ao sensível, ficam marginalizadas perante a onipotência da palavra e, também, do número, linguagens prestigiadas pelo mercado (Hoyuelos, 2020).

Já como professor atuando na EI fui sendo interpelado a ter a sensibilidade de não dar andamentos a práticas (desenhos prontos, capas de atividade, ações em datas comemorativas, brincadeiras excessivamente dirigidas pelos adultos, entre outras) que desvalorizam as especificidades e singularidades que as crianças possuem, estando atento a não corroborar e replicar perspectivas que homogeneízam, diminuem e dificultam que meninos e meninas expressem toda a sua potência criadora e imaginativa, acreditando em ações docentes que teçam uma relação dialógica com elas e oportunizando um cotidiano que faça sentido com os interesses e histórias que cada uma carrega em si.

Lembro-me dos inúmeros momentos em que pude construir com as crianças espaços de experimentação, nos quais diferentes materialidades se tornavam ferramentas de construção de conhecimentos e ideias que surgiam no dia a dia da pré-escola. Temas como medo, sol, sonho, abelhas, chuva, pássaros, flores se tornavam pano de fundo de verdadeiras discussões, dúvidas e curiosidades que iam surgindo, principalmente, no tempo da roda de conversa – tempo permanente na rotina da EI que favorece o diálogo horizontal entre todos –, em que teorias eram sendo costuradas pelas falas e gestos das crianças, construindo uma teia de reflexões profundas sobre a natureza, a vida, o humano, os sentimentos, as emoções, as famílias, as relações, as brincadeiras, entre outros.

Além disso, pude perceber que foi no contato com as crianças que a dimensão estética vinha como linha, material nutritivo que ajudava a construir e a ampliar as ideias que elas expressavam nas experiências motivadas pelas perguntas que surgiam e pelas próprias

reflexões que faziam. Aqui, a arte, por exemplo, ajudou a dar corpo físico aos pensamentos que as crianças elaboravam, principalmente no desenho. Essa linguagem vinha como mecanismo para tornar visível o que as crianças iam desenvolvendo em suas mentes sobre o que discutíamos e que, muitas vezes, ampliávamos nos momentos das atividades diversificadas.

Dessa maneira, as linguagens poéticas, conceituadas e descritas pela autora Veia Vecchi (2017, p. 33), são “[...] aquelas formas de expressão mais fortemente caracterizadas pelos aspectos expressivos e estéticos, como a música, o canto, a fotografia”, entre outros. A autora ainda defende o uso do termo “poética” não como contrário à “estética”, mas como termos, por vezes similares, que dialogam e se atravessam entre si, estando muito ligados às linguagens artísticas. Diz-nos também que o uso de “poética” se torna “[...] menos pomposo, quase humanamente doce” (Vecchi, 2017, p. 35), em relação à estética, possibilitando que as nuances artísticas sejam vistas, refletidas e sentidas a partir das relações cotidianas e do devir, do que pode acontecer, nesse papel de construção, de projeto, de criação, ou seja, a tarefa do poeta não é dizer o que aconteceu, mas o que poderia acontecer (Aristóteles, 2011).

Assim, notei que, por meio de uma relação em comum respeito e importância com a infância, com as linguagens poéticas e a dimensão estética como mobilizadoras do pensamento e da experiência, é possível construirmos uma EI viva, potente, criadora e passível a criar meios educativos mais abertos a diferentes meios de aprendizagens, tendo a arte como campo nutritivo do conhecimento.

A partir dessas reflexões, elaboradas e narradas, comecei a me perguntar como educar um olhar atento para/com a multiplicidade de linguagens que são manifestadas pelas crianças, sendo fiel às suas peculiaridades e estabelecendo relações dialógicas de respeito, receptividade e ações que possam valorizá-las e potencializá-las.

Os espaços que contribuíram muito para esse processo de autorreflexão e reflexão compartilhada com outras pessoas foram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias (GEPEFI), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Frota, e a disciplina da Pós-graduação da FACED/UFC, intitulada *Diferentes Olhares*, ministrada também pela Prof.^a Dr.^a Ana Frota e por professores(as) convidados(as)⁹, na qual participei como aluno ouvinte no ano de 2018.

A disciplina oportunizou aos seus integrantes pensar sobre as crianças e as infâncias por meio de vários campos do conhecimento, como na poesia, filosofia, sociologia,

⁹ Fiz essa disciplina no primeiro semestre do ano de 2018, tendo a participação de professores da FACED/UFC, como Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg, Prof.^a Dr.^a Bernadete Porto, Prof. Dr. Alexandre Santiago e Prof.^a Dr.^a Cristina Façanha, além de alunos da pós-graduação, professoras e professores da rede pública de ensino de Fortaleza-CE e ouvintes.

antropologia, educação e na história. Embalados com os poemas de Manoel de Barros, fomos “se achantes” e felizes, pois cada encontro era um momento de sonharmos, esperarmos e acreditarmos nas crianças e nas infâncias, sujeitos e “tempo humano” encurralados por um sistema adultocêntrico, mas que sempre encontram jeitos de subverter a hegemonia dos “donos do mundo”, os adultos. E, a arte e a ludicidade, dimensões que tocam a estesia, vêm sempre como amigas, a ajudar e a criar caminhos de fuga e expressão.

O GEPEFI, estando como integrante desde 2018, viabilizou criarmos uma brecha no tempo, nas quintas-feiras à noite, como instantes de estudo e troca, embebidos com as leituras filosóficas, profundas e necessárias do livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, de Jorge Larrosa (2018). Essa leitura nos ajudou a desver o mundo, discutir o papel do professor, repensar a educação e a valorizar a criança em sua subjetividade, por meio de um prisma interrogativo e reflexivo sobre a atuação de cada um no espaço escolar, fazendo-nos pensar os conceitos que giram em torno do ofício docente, do aprender, do estudo, da sala de aula e do ser estudante.

Também tivemos contato com autores que abordam uma compreensão de infância pós-estruturalista, como no livro *Infância e Pós-estruturalismo*, organizado por Anete Abramowicz e Gabriela Tebet (2019), que, por meio dos seus artigos, aguçou e ampliou o nosso olhar sobre uma linha de entendimento de combate a uma educação colonialista e racista, que ainda sobrevive nos arranjos sociais e paira sobre as concepções de criança e infância, educação, formação docente e EI.

Assim, com o auxílio desses espaços formativos, pude me aprofundar em leituras e reflexões que mostram que há várias infâncias, que vêm sendo inventadas, raptadas e colonizadas ao longo do tempo, tendo como foco o seu controle e a sua preparação para a fase da “adultice”, criando, assim, uma produção de saber sobre a criança, segregando-a do mundo do adulto e capturando-a para uma condição de minoridade, que precisa, veementemente, ser conduzida pelos adultos (Schérer, 2009). Estes submetem as crianças e as enquadram, tutelando-as aos objetivos e interesses adultocêntricos, formando-as a vir a ser alguém que se conforme e preserve esse mundo, excluindo, assim, a abertura para a diversidade e a criação de outros mundos possíveis (Gallo, 2019).

Mediante isso, a escola vem como um dos espaços, controlados pelo adulto, que pode favorecer uma intenção pedagógica que molde as crianças, reproduzindo maneiras de ser e existir que fomentam a permanência de estruturas e relações em que a infância esteja subjugada, não propiciando a expansão das singularidades que habitam e transbordam nos meninos e nas meninas (Gallo, 2019).

No entanto, para aquebrantar essa perspectiva, é necessário buscar facilitar a escuta das crianças, viabilizando uma **infância maior**, uma infância livre de amarras e condições, proporcionando à criança ser ela mesma, em sua individualidade, inteireza e diferença do adulto (Schérer, 2009), não havendo, assim, nenhum tipo de segregação, mas uma relação de convivência plena entre crianças e adultos.

Assim, será possível iniciar uma reflexão sobre o quão potentes, criativos e imaginativos os corpos infantis são, mas que, muitas vezes, na escola, eles sofrem todo tipo de disciplina, silenciamento, castração, domesticação e tantos outros adjetivos que exprimem o assujeitamento desses corpos (Arroyo, 2012). Por meio disso, é nutrida e reproduzida nos docentes, nos gestores e nas próprias crianças uma imagem quebrada sobre a infância, uma imagem que não reflete a verdadeira capacidade catalisadora, poética e inventiva das crianças (Arroyo, 2019).

Para isso, é fundamental se debruçar sobre a infância, tendo como bússola os olhares das próprias crianças, perscrutando as particularidades poéticas, estéticas, artísticas e sensíveis das quais elas se utilizam (Vecchi, 2017), por meio de linguagens plurais (desenho, pintura, escultura, gestos, dramatização, música, dança, etc.), nos seus processos de apreensão, compreensão, expressão e construção sobre e com o mundo, com o outro e com elas mesmas (Vigotski, 2018).

Desse modo, a EI, que compreende a creche e a pré-escola, tem o papel de promover linguagens, experiências e vivências que contribuam para o desenvolvimento integral, potente, ativo, imaginativo e criativo, ofertando os conhecimentos já acumulados, mas possibilitando que novos possam ser criados e ressignificados (Brasil, 2009).

É por meio de uma compreensão plena sobre as linguagens (musical, artística, poética, teatral, gestual, lúdica, verbal, escrita, etc.) de forma ampla, como meios nos quais a criança pode se manifestar, interpretar, compreender, construir e comunicar sentidos e significados, que poderemos acessar, de forma mais dialógica, as expressões legítimas da infância (Gobbi; Pinazza, 2014). É por meio da linguagem poética que será possível uma conexão real e valorativa com as crianças.

Com essas considerações, as linguagens poéticas, como a arte, o lúdico e o sensível, possibilitam que as crianças manifestem as suas compreensões, visões e percepções de mundo, pois é por meio delas que o ser se dispõe a transmutar e transparecer de modo único e subjetivo, pautando-se em sua capacidade criadora e imaginativa (Vecchi, 2017). Assim, é fundamental que o adulto compreenda e se relacione esteticamente com os meninos e as meninas que habitam nossas escolas.

Aqui, baseando-se na autora Veia Vecchi (2017), entendemos as linguagens poéticas como meios manifestativos da expressão e da estesia, como caminhos da autoexpressão de si, constituindo o ser humano e favorecendo a sua relação com o meio em que vive, ajudando-o a exercer toda a sua capacidade de imaginar, criar, sentir, manifestar, interiorizar e exteriorizar experiências e vivências que atravessam as suas percepções sensoriais, despertando em nós a possibilidade de vermos a vida de maneiras múltiplas e sensíveis.

Em relação direta com a estesia, esse campo do conhecimento vem sendo discutido desde Platão, que tinha uma visão negativa da estética, por considerá-la como algo que perturba a mente humana, distanciando-a da civilidade racional (Herwitz, 2010). Já Aristóteles discordava do seu então mestre, escrevendo sobre o drama trágico e a poesia como fontes de apresentar o mundo em suas infinitas possibilidades e necessidades, aproximando a estética da filosofia (Herwitz, 2010).

Dessa maneira, as linguagens poéticas dão conta de englobar a diversidade de caminhos, percursos e meios de expressão e de construção de conhecimentos que sejam tocados pela dimensão estética, em que a inteireza do ser (corpo e mente) é contemplada de forma holística, desde um gesto poético, um desenho, um aceno, um assobio, uma narrativa, uma pintura, um abraço, uma escultura e tantas outras anunciações (Vecchi, 2017), que são manifestadas espontaneamente pelas crianças; basta o adulto ter um olhar atento e sensível para elas, seja nos momentos de experiências propostas pelo professor, seja em contextos livres nos espaços e lugares que as crianças habitam dentro da escola (Antônio; Tavares, 2013).

Para isso, é necessário que o professor entenda que, muitas vezes, o seu olhar perante a criança está adoecido, no qual o sujeito da infância não precisa de tratamento ou condução, mas sim a sua visão sobre/com ele (Pagni, 2010). Ainda, é fundamental que o docente abandone qualquer resquício pautado numa compreensão sobre meninos e meninas como sujeitos infantes – *in-fans*: aquele que não fala, sujeito que não tem voz e que não consegue se exprimir e se manifestar no mundo de forma legítima –, pois, dessa maneira, será possível escutar, acolher e sentir o que as crianças nos têm a dizer em palavras, movimentos e representações (Pagni, 2010).

Desse modo, pergunto-me: Como e quais linguagens poéticas são manifestadas pelas crianças na Educação Infantil? Quais as linguagens poéticas vividas e construídas pelas crianças, individual e/ou coletivamente, nos contextos coordenados ou não pelo professor/pesquisador? Como documentar as linguagens poéticas vividas e construídas pelas

crianças e observadas pelo professor/pesquisador? Quais são os sentidos atribuídos pelas crianças, expressos em suas narrativas e manifestações, no exercício das linguagens poéticas?

Guiado com essas questões norteadoras, originadas a partir dos entrelaçamentos da minha história de vida, narrados na infância, na formação acadêmica e profissional, juntamente com os espaços formativos nos quais pude me nutrir teórica e reflexivamente, tanto de modo individual quanto coletivo, chegamos nos seguintes objetivos desta pesquisa.

O objetivo geral é investigar as linguagens poéticas infantis em uma pré-escola pública do município de Fortaleza-CE, com um grupo de crianças de uma turma do Infantil V. Para esse propósito, como objetivos específicos, é necessário: 1) identificar as linguagens poéticas vividas e construídas pelas crianças, nos contextos coordenados ou não pelo professor/pesquisador, de uma pré-escola; 2) construir documentações pedagógicas das linguagens poéticas vividas e elaboradas pelas crianças, individual e/ou coletivamente, nos contextos coordenados ou não pelo professor/pesquisador; 3) apreender os sentidos que as crianças atribuem às experiências vividas por meio de suas narrativas e manifestações poéticas.

Para a realização desta pesquisa, escolhemos a abordagem qualitativa, por se debruçar em estudar o fenômeno de modo subjetivo, trazendo à tona as impressões, percepções, histórias, memórias e situações vividas por um indivíduo ou um coletivo, no caso deste estudo, a pesquisa com crianças. Ainda, a partir dessa perspectiva, optou-se por fazer uma pesquisa (auto)biográfica, por se preocupar com as itinerâncias particulares que cada ser vive, buscando entender que elementos sociais, culturais, educativos, entre outros campos, constituem-nos, ajudando nosso processo de biografização (Delory-Momberger, 2012b), em que o eu, o outro e o mundo são elementos que contribuem para que esse processo aconteça (Pineau, 2014), compreendendo que o estético é uma dimensão humana que favorece a autobiografização (Goldberg, 2016).

Ainda, utilizamos a observação participante (Minayo, 2016), por meio de uma postura fenomenológica (Frota, 2010), considerando que desvelou modos de ser e existir das crianças que habitam o espaço da EI, em constante transformação, e que, por meio das linguagens poéticas, foi necessário uma presentificação inteira no lugar pesquisado, para que se observasse e registrasse o ser-no-mundo singular das crianças, por meio de fotos, vídeos, gravações em voz e escritos/apontamentos, livre de julgamentos e opiniões, estando aberto ao inesperado.

Os registros em lápis/papel se utilizaram do diário de itinerância (Barbier, 2007) como um convite a escrever de modo mais sensível e livre (apontamentos, desenhos, poemas,

etc.) o que foi visto e registrado, dando a possibilidade de o pesquisador elaborar e reelaborar o observado tanto pelo seu olhar quanto pelos olhares dos sujeitos participantes da pesquisa, por meio de suas três etapas: 1) diário de rascunho; 2) diário elaborado e 3) diário socializado.

O material cultivado foi organizado e refletido, a partir da documentação pedagógica (Fochi, 2013, 2019a; Dahlberg, 2016), como estratégia de construção de dados, que possibilita a professores e pesquisadores tornarem visíveis o que é vivido, acompanhado e observado nos espaços da EI, trazendo as narrativas das crianças, em materiais compilados em formato de painéis, que são expostos para que elas possam pensar e narrar sobre o que veem, oportunizando, assim, que as linguagens poéticas vividas e construídas pelas crianças, individual e/ou coletivamente, nos contextos coordenados ou não pelo professor, sejam materializadas, por meio de seus meios (espaço/tempo/materialidades), suas expressões languageiras e a elaboração de sentidos.

Para que isso acontecesse, foram realizadas Rodas de Conversa, para as crianças relatarem/narrarem sobre o que foi documentado e registrado, lançando as suas próprias percepções e seus atravessamentos, dando, assim, o espaço de abertura para que elas tivessem autoria em concordar, discordar e complementar o que foi exposto por meio da documentação pedagógica e dos registros. A reunião dessas rodas deu origem à criação do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC), espaço narrativo que oportuniza artesanear palavras sobre o vivido, coadunando uma fusão de horizontes (Gadamer, 1997), de perspectivas, entre eu-tu (Buber, 2001), criança-pesquisador, emergindo sentidos e compreensões de maneira dialógica. Assim, o presente trabalho se constrói e se organiza em seis partes, trazendo uma contextualização apresentada a seguir.

No capítulo 2, refletimos sobre a pesquisa do estado da arte, apresentando indícios a respeito do tema das linguagens estéticas (termo utilizado como sinônimo de poética, por este não apresentar trabalhos com tal nomenclatura nas plataformas pesquisadas) das crianças na EI ao longo dos últimos dez anos (2012-2022), discutindo como ele vem sendo refletido e debatido nas pesquisas no Brasil.

Em seguida, no capítulo 3, discutimos os conceitos que circundam as infâncias e crianças, tecendo olhares múltiplos sobre essa temática em vários campos do conhecimento, como na filosofia (Kohan, 2005), na sociologia (Sarmiento, 2007), na história (Kuhlmann Jr., 2015), na antropologia (Cohn, 2005), na pedagogia (Friedmann, 2020), focando a realidade brasileira, para, posteriormente, traçar relações com as escolas da infância no Brasil (Abramowicz, 2018), especificamente na EI, com o intuito de delinear um panorama sobre a(s)

criança(s) e a(s) infância(s) que habita(m) os espaços de ensino público no nosso país, já que esses sujeitos são o foco desta pesquisa.

Já no capítulo 4, dialogamos a respeito da compreensão acerca da linguagem, amparando-nos, assim, para um entendimento sobre a importância desse campo para a expressão e comunicação do ser humano, como meio de acesso, apropriação e reelaboração dos conhecimentos acumulados historicamente (Vigotski, 2007, 2009, 2018, 2019, 2021). Dessa maneira, traçamos uma relação inicial para nos debruçarmos sobre o prisma da dimensão estética (Duarte Jr., 2000; Ostetto, 2004, 2021, 2023) e as linguagens poéticas (Vecchi, 2014, 2017, 2019). Estas são meios sensíveis de expressão e de manifestação das quais o ser humano se utiliza para estar no mundo de modo criativo e imaginativo, costurando relações poéticas consigo mesmo, com os seus pares e com o meio, fundando a sua constituição de si de maneira mais sensível.

No capítulo 5, apresentamos a metodologia escolhida para esta pesquisa, expondo a sua natureza (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2012b) como caminho de acesso aos espaços e tempos formativos que o sujeito, no caso as crianças, perpassam em suas vidas e que colaboram para a sua expressão poética, em específico na pré-escola. Isso se deu por uma postura fenomenológica (Frota, 2010) como maneira mais aberta ao inesperado desvelado em campo, atentando ao ser-no-mundo-de-modo-poético das crianças. Assim, mostramos as particularidades e singularidades das crianças participantes, a figura do professor/pesquisador e do lócus escolhido, trazendo os procedimentos utilizados que serviram para identificar (Barbier, 2007; Minayo, 2016), documentar/construir os dados (Fochi, 2013, 2019a; Forman, Fefy, 2016; Dahlberg, 2016) e apreender (Araújo, 2017; Buber, 1982, 2001; Gadamer, 1997) os sentidos que as crianças atribuem sobre as linguagens poéticas.

Logo depois, o capítulo 6 é dedicado à apresentação e análise dos dados, tecendo uma costura do que foi observado, documentado e dialogado com as crianças participantes da pesquisa. Esses três momentos correspondem a três atos, como partes importantes que serviram para cultivar os dados durante uma semana. Ao todo, houve quatro episódios (semanas) de pesquisa. Um episódio representa a singularidade do que foi desenvolvido e vivido entre o pesquisador e as crianças participantes da pesquisa, tendo os tempos (chegada, roda de conversa e parque) do cotidiano delas e ações experiências poéticas como pano de fundo para testemunhar seus meios de ser, imaginar e expressar sentidos, por meio das suas linguagens poéticas. No fim desse capítulo, apresentamos um diálogo com as mães das crianças que participaram deste estudo, a pedido destas, para expor o que construímos durante todo esse percurso, servindo, também, como um retorno às famílias.

Por fim, no capítulo 7, costuramos algumas considerações que acreditamos serem importantes quanto às manifestações infantis no exercício de suas linguagens poéticas, trazendo os principais pontos que sentimos nessa imersão nas múltiplas maneiras que as crianças lançam para se vincular, expressar-se e inserir-se, poeticamente, no espaço pré-escolar, no mundo, seja individual, seja coletivamente.

Figura 4 – O florescer do estado da arte



Fonte: Criação do autor.

2 “A SEGUIR DE FATO, O CAMINHO EXATO, DA DELICADEZA”¹⁰: AS TESSITURAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

Fomos formados no mato – as palavras e eu.
 O que de terra a palavra se acrescentasse,
 a gente se acrescentava de terra.
 O que de água a gente se encharcasse,
 a palavra se encharcava de água.
 Porque nós íamos crescendo de em par. [...].

Manoel de Barros (2018, p. 63).

Após externar alguns contos, histórias, memórias e narrativas embaladas por cenas da minha infância, evocando espaços, tempos e pessoas que marcaram e marcam o meu ser, minha trajetória cheia de sonhos, devaneios e realizações que levaram até a esta pesquisa, que fundam a minha curiosidade e o meu querer em pesquisar sobre as linguagens poéticas das crianças na EI, foi necessário rascunhar, conhecer e aprofundar pesquisas científicas que tratam sobre essa temática, objetivando alargar minha compreensão por meio do estado da arte. Essa é uma estratégia que “[...] resulta de um vasto acervo de diferentes tipos de pesquisas, com ênfases, graus de aprofundamento e registros diversos. Essa modalidade de revisão bibliográfica nos permite um diálogo com os demais pesquisadores de áreas afins e nos revela a riqueza de dados produzidos em suas pesquisas” (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020).

Com isso, tive o intuito de demarcar as semelhanças e diferenças nas pesquisas selecionadas, identificando os conhecimentos científicos sobre o campo de estudo em comum, além de me inspirar e escolher, com mais clareza, minhas itinerâncias teórico-metodológicas para esta pesquisa, e, ainda, trazer um panorama do que pesquisadoras e pesquisadores encontraram em seus trabalhos.

Para isso, delimito um recorte temporal de pesquisa do ano de 2012 a 2022, justificando-se pela necessidade de investigar pesquisas realizadas pós Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), para perceber e constatar as reverberações que tal documento oficial, que orienta os currículos e as práticas na EI no Brasil, trouxe acerca da presença do princípio estético, em sua diversidade de linguagens, nas práticas e relações entre crianças-crianças e professores-crianças, assim, trazendo alguns indícios de sua implementação após três anos de sua publicação (2009-2012).

¹⁰ Trecho da música intitulada *Leve e suave*, do cantor brasileiro Lenine. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/leve-e-suave/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

O seguinte levantamento para o estado da arte se deu a partir das principais plataformas, acervos e bases de dados, que reúnem e divulgam trabalhos do campo da educação, sendo: 1) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e 3) a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nesta pesquisa, foram utilizadas três palavras-chaves que representam pontos importantes para este estudo, combinação que deu origem aos seguintes descritores: linguagens estéticas/educação infantil/infâncias. Vale destacar que utilizo o termo “estéticas” como sinônima de “poéticas”, já que não encontrei trabalhos que utilizem esse termo, tendo a “estética” como campo semântico mais próximo e que dialoga com a “poética”. Com essa busca, encontramos 19 trabalhos na BDTD, com 5 teses e 14 dissertações; um total de 22 artigos nos periódicos da CAPES e 3 artigos e 1 pôster na ANPEd, somando um total de 45 trabalhos. Vale salientar que a pesquisa na plataforma da ANPEd foi feita somente no Grupo de Trabalho 7 (GT7), intitulado *Educação de 0 a 6 anos*, por ser essa seção a que mais se aproxima e se afiniza com a perspectiva deste trabalho.

Após leitura e estudo dos trabalhos identificados, buscando aqueles que tivessem correlação com esta pesquisa, atravessados pelas linguagens estéticas na EI, pudemos perceber que: 1) alguns trabalhos abordam em seu objeto de estudo uma linguagem estética em específico, como a literatura, o cinema, as artes visuais, a fotografia e a brincadeira; 2) em vários trabalhos é perceptível o uso sinônimo entre arte, poética, estética e sensível, pois nos títulos e resumos, em vários momentos, são tratados como termos com o mesmo significado, e não diferentes; 3) grande parte dos trabalhos analisados tratam o aspecto da dimensão estética na formação dos professores, bem como querem saber sobre esse tema pela perspectiva dos docentes, estudando, mais especificamente, também, as reverberações estéticas nas práticas pedagógicas e como elas chegam e atravessam as crianças e 4) uma parte considerável das pesquisas estudadas apresentam e optam pela metodologia e pelas estratégias (auto)biográficas de pesquisa, lançando mãos de meios e itinerâncias que favorecem e interpelam de modo ético, estético, artístico, sensível e humano a busca por uma compreensão mais subjetiva, narrativa e formativa dos sujeitos pesquisados.

Dessa maneira, fizemos uma seleção criteriosa dos trabalhos que abordam a dimensão estética, e termos afins, com seu vínculo direto com a etapa da EI, trazendo os estudos que abordam as linguagens estéticas materializadas no cotidiano das crianças, nas escolas da infância. Com isso, tivemos 1 tese e 5 dissertações, da BDTD, 2 trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e 5 artigos científicos encontrados nos periódicos

da CAPES, totalizando 13 pesquisas. Assim, fizemos o quadro a seguir, no qual os trabalhos estão ordenados por ano ascendente, de 2012 a 2022.

Quadro 1 – Publicações encontradas nas bases BDTD, ANPEd e CAPES, no período de 2012 a 2022

Título	Autor(a)/ Orientador(a)	Ano	Tipo de produção
Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética	PONTES, Gilvânia Maurício Dias de/ Prof. ^a Dr. ^a Analice Dutra Pillar	2013	Doutorado
Experiência sensível na Educação Infantil: um encontro com a arte	ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira/ Prof. ^a Dr. ^a Gerda Margit Schütz Foerste	2014	Mestrado
O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa	GUEDES, Adrienne Ogêd; FERREIRA, Michelle Dantas	2017	Trabalho apresentado na 38º reunião da ANPEd
Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil	LAGE, Lívia Larissa de Lima/ Prof. ^a Dr. ^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis	2018	Mestrado
Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos	OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito	2018	Artigo nos periódicos CAPES
Sobre arte, desejos e formação docente: (re)animar caminhos	CORRÊA, Carla Andrea	2019	Trabalho apresentado na 39º reunião da ANPEd
Além de um Programa Curricular: a formação estética de professoras/educadoras das	OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria Assunção;	2019	Artigo nos periódicos CAPES

infâncias	BEZELGA, Isabel		
A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da Educação Infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?	PAULA, Bianca Bressan de/ Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Dias Prado	2020	Mestrado
Relatos de experiências e estética no ateliê: narrativas e o processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil	NEVES, Bianca Pereira/ Prof. ^a Dr. ^a Rita Luciana Berti Bredariolli	2021	Mestrado
Um mergulho nas poéticas das infâncias: percursos e percalços metodológicos da pesquisa com crianças	ALMEIDA, Breno Alvarenga; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos	2021	Artigo nos periódicos CAPES
Poeticidade e estesia: narrativas linguageiras em contextos acontecedores da Educação Infantil	PRADO, Patrícia Dias; PAULA, Bianca Bressan de	2021	Artigo nos periódicos CAPES
Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na Educação Infantil	CORTEZ, Maíra Dellazeri/ Prof. ^a Dr. ^a Marta Silene Ferreira Barros	2022	Mestrado
A sub-existência das sensibilidades na Educação Infantil: detalhes à margem na relação pedagógica	OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BUENO, Tamara Insauriaga ; ALMEIDA, Alessandra Londero	2022	Artigo nos periódicos CAPES

Fonte: Tessitura feita pelo autor.

Como dito anteriormente, o descritor linguagens estéticas, em vários trabalhos, aparece com termos similares, como: linguagens artísticas, experiências estéticas, arte e/na educação, educação estética, poeticidade, dimensão estética e experiência sensível. Todavia, utilizei trabalhos com essas expressões, mesmo sendo diferentes, mas que tivessem relação, direta com a etapa da EI. Assim, iremos agora ler as tessituras que puderam ser elaboradas a partir da leitura e o intercambiamento entre os textos encontrados nessas plataformas.

O trabalho da Carla Corrêa (2019) aborda a dimensão estética como campo que contribui para a formação e a existência humana, utilizando-se da narrativa autobiográfica para trazer as memórias e lembranças de professores da EI relacionadas a espaços e experiências formativos em arte. O trabalho constatou que as narrativas, embebidas de sensibilidade estética, apontam que nas relações culturais, permeadas pela arte, o docente faz ligações e elabora sentidos profundos sobre sua formação e suas práticas pedagógicas. Desse modo, com essa abertura à arte e à estesia, o professor se torna mais sensível às múltiplas expressões das crianças, e, assim, alimenta os processos criativos que são construídos na escola com elas.

Já no texto de Adrienne Guedes e Michelle Ferreira (2017), em conformidade com o trabalho anterior, as autoras nos apresentam a importância de uma formação estética docente atravessada pelas linguagens que emergem da estesia e da arte. Essa temática foi centro dos estudos do grupo de pesquisa do qual as pesquisadoras fazem parte, em que objetiva refletir sobre os conceitos que giram em torno do estético e a presença da arte na EI. Assim, constatam que a dimensão criativa e sensível são aspectos fundamentais para a expressão humana e que, dessa maneira, é necessário que professores e professoras da EI tenham em sua formação docente a perspectiva estética como campo que sensibiliza e promove práticas que toquem o subjetivo e a singularidade do ser, oportunizando que as crianças se expressem de forma ampla, criativa e imaginativa.

Essas questões entram em consonância com as reflexões que as autoras Ostetto e Silva (2018) retratam em seu artigo sobre a presença e a ausência da arte nas práticas pedagógicas dos professores da EI, já que as diretrizes que regulam os cursos de formação em pedagogia orientam a presença do princípio estético¹¹ no processo formativo inicial desses profissionais. Porém, no documento, o campo da arte não fica de forma tão clara como componente fundante e necessário nesses cursos, sendo apresentada forma genérica e não aprofundada.

Dessa maneira, mesmo que “[...] as dimensões estéticas e culturais como princípios formativos docentes estejam colocadas de forma vaga na legislação, é inegável que ao contemplá-las um considerável avanço foi anunciado” (Ostetto; Silva, 2018, p. 7). Assim, essas dimensões são fundamentais para que novas discussões interroguem a formação inicial dos professores pedagogos, pois,

¹¹As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) orientam que as práticas educativas dos licenciados em pedagogia devem aplicar conhecimentos no desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos; as dimensões, também, que toquem a arte, a estética, a cultura e o lúdico.

Na atualidade, compreendemos que refletir sobre a dimensão estética na formação de professores significa traçar um caminho que tenta chamar atenção para a necessidade de devolver sentido às coisas do mundo; de fazerem-se movimentos que ajudem o professor a (re)animar sua vida, dentro e fora da docência, a reconectar-se com sua potência criadora, (re)encantar-se e seguir com as crianças percebendo e inventando belezas. Significa não esquecer a pessoa na pessoa do professor – ser por inteiro, mente e corpo, emoção e razão, escrita, voz e poesia de ser (Ostetto; Silva, 2018, p. 12).

Na dissertação de Livia Lage (2018), a pesquisadora estudou a relação entre as trajetórias formativas de um grupo de professoras da EI e as suas práticas pedagógicas, focando nas reverberações que essa ligação favorece na aproximação das crianças e a percepção sensível, ou não, delas para as peculiaridades desses sujeitos que habitam essa etapa da educação básica. O seu trabalho constata, por meio da análise dos relatórios que as professoras produzem sobre as crianças em entrevistas com as mesmas, que,

Enquanto a maior parte dos relatórios apresenta uma síntese superficial e aligeirada do percurso de aprendizagens das crianças e de suas interações na Educação Infantil, porque de preferência avaliam este percurso em face das normas, rotinas e atividades pedagógicas (principalmente daquelas voltadas à escrita e aos conceitos da matemática), as falas dos professores relatam a complexidade, intensidade, diversidade dos acontecimentos dos quais participam como testemunhas e atores com um olhar profissional, hábil, técnico e também sensível, afetuoso, singularizado para a criança. Pode-se dizer que nos relatórios o olhar técnico sobressai em relação ao olhar sensível dos professores, o que reforça uma pedagogia previsível na documentação pedagógica (Lage, 2018, p. 150).

Esse tensionamento entre a riqueza dos relatos das docentes e a carência das práticas apresentadas nos relatórios materializa a reflexão sobre as fragilidades da dimensão estética, artística e pedagógica na formação acadêmica e pessoal dessas profissionais que atuam na EI. Logo, a pesquisa deu relevância aos aspectos sensíveis e estéticos que as marcaram e formaram, pois o vivido por elas influencia, diretamente, a qualidade das propostas pedagógicas com as crianças.

Ainda, o seu trabalho considera ser necessário pensarmos no(a) professor(a) de forma holística, em todas as dimensões que os(as) constituem, percebendo-os(as) como pessoas que atuam na formação e no trabalho pedagógico sensível com meninas e meninos, que buscam desenvolver as múltiplas expressões destes(as).

Essa pesquisa entra em consonância com o artigo de Ostetto, Folque e Bezelga (2019), que discorrem sobre a seriedade de pensarmos e projetarmos a necessidade de uma formação estética docente, tanto no campo profissional quanto pessoal, considerando a relevância cada vez mais necessária de refletirmos sobre a construção de aprendizagens com as crianças por meio das linguagens expressivas, pois elas necessitam de professores que

estejam imersos na estesia, já que é a referência vivencial e repertorial desses adultos que poderão, ou não, promover experiências estéticas com as crianças que habitam a EI, possibilitando uma construção mais sensível e estéticas delas.

Outro texto que dialoga com o trabalho da pesquisadora Lage (2018) é o artigo de Ourique, Bueno e Almeida (2022), quando ele traz para a discussão a presença massiva das reflexões sobre a linguagem da escrita como ponto importante na percepção das professoras para a escrita dos seus relatórios, dando grande visibilidade a essa linguagem em detrimento das outras linguagens expressivas que tangem o estético, e, também, sem a presença de fotos e falas das crianças que representam uma construção documental em parceria entre docente-criança.

Isso se dá pelo caráter subalterno que, muitas vezes, a estesia e a sensibilidade são colocadas no cotidiano das práticas e ações pensadas e planejadas pelos professores e pelas professoras da EI, dando ampla valorização a linguagens que as professoras acreditam serem mais importantes (Ourique; Bueno; Almeida, 2022), como as linguagens da leitura, da escrita e da matemática, focando, assim, mais para o campo cognitivo do que o expressivo. Isso ocorre, também, pela falta da escuta e de valorização dos desejos, dos interesses e da forma singular que as crianças se manifestam no mundo.

A pesquisadora Gilvânia Pontes (2013), em sua tese, aborda as experiências estéticas vividas por um grupo de professoras ao longo de suas vidas, e como essas memórias e lembranças influenciam nas suas proposições e práticas com as linguagens artísticas, na atuação da Educação da Infância¹². Ela constata que, por meio dos memoriais escritos pelos docentes, as suas experiências formativas, seja nos espaços formais, seja nos informais, encharcadas pela dimensão estética, têm papel fundante em suas práticas pedagógicas em arte, possibilitando vivências com as crianças de forma mais intencional, sensível, estética e artística, percebendo-os, também, como leitores artísticos/estéticos do mundo.

O seu estudo, com pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, aponta o docente como sujeito que narra e produz sentidos sobre a arte e sobre sua própria prática e formação, em que seu corpo presente no mundo está imerso na cultura e em experiências artísticas vividas singularmente, indicando, assim, o quanto é importante escutá-lo, pois, por meio da sua elaboração de sentidos sobre a vida, percebemos o quanto a dimensão estética pode impactar na sua formação e prática docente na educação da infância.

¹²A autora nos traz em seu trabalho o uso do termo Educação da Infância, compreendida por ela como a atuação de professores que vão da EI aos anos iniciais do EF.

Por outro caminho, no trabalho dissertativo de Bianca de Paula (2020), a autora faz um estudo a partir das suas narrativas e das crianças das turmas em que ela foi professora na EI, nos anos de 2016 e 2017, apresentando memórias e histórias que marcaram o seu fazer pedagógico nesse período. A busca não era fazer comparações com os diferentes agrupamentos em que ela teve regência, mas, sim, emergir dos acontecimentos os registros feitos em imagens e falas/palavras/expressões que manifestam e narram as linguagens poéticas das crianças expressas em meios estéticos e artísticos.

Desse modo, ela nos traz que o processo de rememoração do vivido não contribui somente para a formação humana do sujeito, mas também para a formação docente, imbuindo em sua prática um mecanismo de reflexão/autorreflexão não só das suas propostas pedagógicas, mas também pensar sobre como estas alcançam, ou não, as infâncias, retroalimentando um pensamento e um fazer em constante formação e ressignificação.

Assim,

[...] as narrativas tecidas pelas crianças e por mim, fontes centrais das minhas descrições e reflexões conceituais, não foram consideradas como dados coletados, uma vez que não estavam prontos no campo de pesquisa, à minha espera. Antes, foram produzidos por mim e pelas crianças, juntas e a partir da observação direta, que permite chegar mais perto das crianças colaboradoras da pesquisa, com registros reflexivos, fotográficos, audiovisuais e em caderno de campo. Confrontei os planejamentos previamente estabelecidos por mim com as experiências vividas por nós, crianças e professora, e quais respaldos, significações, ideias, sugestões, críticas e argumentações surgiram para que pudéssemos replanejar, reorganizar e inserir novas experiências artísticas, estéticas e estésicas, que se permitissem tornar poéticas a partir de registros que modificam nossas ações, o que também valida esses registros como documentações pedagógicas (Paula, 2020, p. 61).

Com essa perspectiva metodológica, com o intuito de acessar a poeticidade das crianças, a pesquisadora percebe a importância das materialidades presentes que habitam os espaços-tempo na EI, como fontes produtoras, propositoras e instigadoras, por meio de múltiplas linguagens artísticas, para a criação e elaboração de experiências lúdico/artísticas/sensíveis, em que os seus gestos e falas narram muitos conceitos e percepções sobre a vida, utilizando-se de uma linguagem poética/metafórica para pensar e falar sobre elas mesmas, sobre o outro e sobre o mundo.

Paula (2020) nos apresenta a necessidade de refletirmos sobre a nossa prática docente, pois somos sujeitos em permanente formação, que possuem diversos campos que nos constituem, sendo fundamental pararmos e avaliarmos todos os processos e proposições que elaboramos para/com as crianças, e, também, abandonando relações hierárquicas que subalternam esses sujeitos.

Já a pesquisa de Maíra Cortez (2022), trabalho dissertativo de cunho bibliográfico, busca compreender a relação entre a arte e a educação, visando as aprendizagens e o desenvolvimento da criança da EI, que possibilita a sua formação e o seu processo de humanização por meio de uma prática pedagógica intencional e ontológica.

O estudo ainda possibilita pensarmos a relevância que as linguagens artísticas e estéticas podem corroborar para o desenvolvimento de meninos e meninas de forma integral e holística que, por meio de um papel mediador do professor, terão acesso a conhecimentos historicamente construídos, saberes e conteúdos que formarão, de modo humanizador, as crianças.

Assim, Cortez (2022, p. 151) constata em sua pesquisa bibliográfica que

A arte adentra a infância permeada de cores, formas, sabores, impressões, canções, emoções, preenchendo a vida dos pequenos com riquezas de valor inestimável. Quando bem trabalhada pelo professor, a arte permite que a criança seja liberta, em sua totalidade, para desenvolver a máxima extensão de suas capacidades, sem ser restringida pelos estreitos laços dos preconceitos que mascaram a cotidianidade e que tornam a subjetividade limitada e o corpo adormecido.

Com isso, a pesquisadora afirma que a escola e o professor devem ter papel fundamental para disponibilizar o acesso a diversos bens culturais, artísticos e estéticos para aqueles que habitam a EI, as crianças, catalisando a construção subjetiva delas de forma mais estética e sensível.

Na pesquisa da Dulcimar Uliana (2014), diferente dos trabalhos já tecidos e discutidos até aqui e que buscam pensar a dimensão estética pela perspectiva e formação do(a) professor(a) ou relacionando a perspectiva narrativa do(a) docente e das crianças, o seu trabalho se debruça sobre esse aspecto pelo olhar das crianças presentes na EI. Dessa forma, tendo estas como os sujeitos de pesquisa, trazendo, à vista disso, um novo prisma sobre a experiência sensível das artes visuais pela percepção delas.

Assim, sua pesquisa se deu em uma instituição particular de EI na cidade de Vitória, no Espírito Santo, contando com o intuito de compreender como a experimentação e o convívio com a arte dentro e fora da escola (em espaços que promovem exposições e acesso a outras artes visuais) podem alargar o vínculo entre a experiência estética e a EI. Para isso, o seu estudo se direcionou para uma pesquisa-ação e contou com a participação efetiva de uma artista plástica para a promoção de momentos estéticos (como a inserção do material argila no cotidiano das crianças e outros elementos naturais e artísticos) com o agrupamento pesquisado.

Durante a pesquisa, o grupo participante foi para alguns museus da cidade, com o intuito de observar, refletir e registrar as expressões e as experiências brotadas e criadas nesses contextos culturais/artísticos, não só na chegada a esses espaços, mas também os percursos catalisadores de diálogos e narrativas sobre o que iriam/ou poderiam ver antes da ida até a exposição.

Outro ponto importante organizado no trabalho é a transcrição das narrativas tecidas em diálogo entre pesquisadora e crianças, possibilitando-nos acessar a perspectiva e os sentidos que elas atribuíram durante todo o processo de pesquisa, seja nas oficinas de contato com materialidades do campo artístico, seja nas conversas que ocorriam nos espaços museológicos. As metáforas e elaborações infantis manifestavam as suas compreensões sobre o vivido, socializavam e despertavam as suas histórias e revelavam os seus desejos e interesses provocados por esses momentos estéticos.

Desse modo, a pesquisadora finaliza afirmando que:

O espaço educativo, institucionalizado, deve se abrir ao meio social em que se insere e ampliar na criança a noção de pertencimento a esse espaço, com a participação nas manifestações culturais, proporcionando experiências sensíveis, estéticas, formando a consciência de ser humano atuante e afetado por seu meio social (Uliana, 2014, p. 173).

O trabalho anterior encontra sintonia reflexiva com o artigo dos autores Almeida e Reis (2021), no qual o texto problematiza e investiga se a EI contribui, por meio da arte, para a construção identitária e da diferença com/nas crianças, a partir de suas falas. Assim, os atores discutem a importância de se fazer pesquisa com as crianças, e não só sobre elas, trazendo como bases teóricas uma pedagogia, uma sociologia da infância e uma compreensão pós-estruturalista para alargar o entendimento sobre os dizeres desses sujeitos, que, muitas vezes, têm suas vozes abafadas.

A partir de oficinas artísticas e lúdicas, pensadas para despertar e mobilizar a construção de material empírico, instigando que as falas, as percepções, as criações e os sentidos brotassem nas falas das crianças, os autores constatam que o “[...] fazer artístico constitui-se em importante fonte de registro para nos aproximarmos mais intimamente deles no território educativo pesquisado” (Almeida; Reis, 2021, p. 24).

Com isso, os pesquisadores indicam que é nas ações cotidianas das crianças durante as suas produções e relações com o outro que são tecidas ideias sobre a diferença e a identidade, e que as práticas pedagógicas podem e devem problematizar/ampliar a

compreensão sobre esses conceitos, rompendo padrões, preconceitos e repetições de comportamentos homogeneizadores, estereotipados e discriminatórios.

Já a autora Bianca Neves (2021), em seu trabalho dissertativo, semelhante à pesquisa de Bianca de Paula (2020), apresenta-nos suas narrativas, seus registros e suas inferências a partir de sua prática como observadora e propositora de experiências estéticas em um ateliê de arte na EI, em uma instituição privada de ensino do município de Uberlândia-MG, com um grupo de crianças, durante os anos de 2019 e 2020.

A pesquisadora fez um compilado com o material construído ao longo desse tempo com os meninos e as meninas que habitavam o ateliê em que ela atuava, dando origem a documentações pedagógicas e mini-histórias, que materializam as conexões e interconexões entre criança-criança e criança-pesquisadora, focando e tornando visíveis os conhecimentos e os processos de aprendizagem desenvolvidos e construídos por meio de múltiplas linguagens artísticas e estéticas planejadas e pensadas por ela.

Assim, o seu estudo nos mostra os processos criativos e estéticos das crianças, dando visibilidade às elaborações de sentido e de relação ocasionados nos momentos vividos no ateliê, pois o seu trabalho nos apresenta

[...] recortes que tornam possível uma relação de inteireza com os mundos ao nosso redor – os mundos que as crianças criam e recriam – que muitas vezes ainda inexplorados, essas narrativas imagéticas aguçam a vontade de se aprofundar cada vez mais nessas histórias, para compreender e entender a complexidade das relações das crianças com o seu entorno. Entendo isso, como algo fundamental, pois é necessário desenraizar obsoletos pensamentos na cultura de ensino-aprendizado, para que novos caminhos se abram. E com eles as crianças tenham a oportunidade de se encontrarem com adultos que sabem como escutá-las e tornar suas vozes visíveis (Neves, 2021, p. 163).

Dessa maneira, com as considerações costuradas pela pesquisa anterior, podemos fazer paralelo com as elucidações que as autoras Prado e Paula (2021) tratam em seu artigo, quando abordam sobre reflexões conceituais na relação entre as narrativas languageiras das crianças e a docência, em espaços pré-escolares públicos de municípios paulistanos.

As pesquisadoras manifestam que, para que haja um espaço de EI que proponha a estesia, a poética e a arte, é necessário organizar um espaço-tempo acontecedor que nutra as múltiplas expressões artística, lúdica e estética das crianças, que seja permeado por diferentes tipos de materialidade e que proponha uma diversidade de produções de sentidos e significados, ajudando na elaboração de aprendizagens e conhecimentos de modo singular e coletivo.

Para isso, é fundamental que a prática docente também seja nutrida em estesia, por ser por meio das ações educativas que as experimentações estéticas podem contribuir para a emersão das narrativas poéticas/metafóricas das crianças, e que também esteja atenta às anunciações e aos interesses que elas trazem no cotidiano da EI.

Por fim, pudemos constatar que boa parte dos textos apresentados e discutidos até aqui trazem uma preocupação mais específica das pesquisadoras e dos pesquisadores em relação ao percurso formativo de professores, nos campos profissionais e pessoais, que corroboram, apresentam e/ou reverberam em práticas docentes mergulhadas na estesia, na arte, no sensível e no lúdico, focando em investigar que espaços e experiências específicas contribuíram para que isso ocorresse, reforçando a importância de uma formação docente (inicial e continuada) estética desses profissionais.

Outros trabalhos estudam e refletem as práticas docentes e como elas tocam e mobilizam de forma estética as crianças, utilizando métodos e propostas de pesquisa que acessam as narrativas dos sujeitos do estudo para compreender a ausência e a presença da arte no cotidiano dos espaços da EI. Algumas pesquisas mesclam os estudos entre as narrativas docentes e as narrativas das próprias crianças (orais, gráficas, gestuais, entre outras), fazendo interseções e interpretações da relação educativa entre criança-professor que ocorreram a partir das vivências e experiências significativas que ambas as partes constroem, promovendo aprendizagens educativas repletas de estesia.

Identificamos somente em um trabalho uma pesquisa completamente voltada para a escuta das narrativas das crianças, não desconsiderando a presença do adulto professor, mas sim da repleta de sensibilidade e atenção aos interesses, desejos, sentidos, conceitos, significados e às anunciações e percepções que as próprias crianças elaboram em suas narrativas sobre a dimensão estética e artística ao seu redor nos espaços educativos e também em espaços que fomentam a arte e a cultura. Esta última se afiniza à perspectiva deste trabalho, que busca compreender as linguagens poéticas na EI a partir dos meios de ser, imaginar e expressar sentidos que as crianças escolhem e constroem, singular e coletivamente, a partir das suas múltiplas linguagens.

Dessa forma, os trabalhos aqui apresentados e discutidos nos possibilitaram perceber o quanto a dimensão estética vindo sendo pauta de estudos e pesquisas de acadêmicos(as) em nosso territorial nacional, desbravando as linguagens poéticas, artísticas, lúdicas e sensíveis para compreender as relações que acontecem dentro do espaço da EI, a partir de um entendimento amplo da(s) criança(s) e infância(s) que habitam esses ambientes formativos/educativos. No entanto, a busca maior dos(as) pesquisadores(as) foi entender

como, a começar com uma formação docente embebida na estesia, favorecer práticas pedagógicas que sejam atravessadas pelas linguagens estéticas, focando apreender esse processo pelo olhar do(a) docente, e, em alguns, fazendo uma relação com essa perspectiva com as perspectivas infantis.

Por isso, consideramos fundamental entender/investigar sobre a dimensão estética por meio das diversas linguagens que tocam ao poético, tendo como base as manifestações, os sentidos e as narrativas que as crianças criam a todo momento no cotidiano da EI, não desconsiderando o papel fundamental do(a) professor(a) nesse processo, mas trazendo ao palco os olhares únicos que as crianças elaboram sobre tudo; no caso desta pesquisa, constroem com/sobre as linguagens poéticas.

Agora, fechando as discussões dessa seção, vamos seguir para o próximo capítulo, no qual abordamos as concepções que giram entorno da(s) criança(s) e infância(s) e que nos oportuniza “escovar algumas palavras” que o adulto utiliza para se referir a elas, deixando-as, por vezes, reféns dos seus anseios e abafando as particularidades delas no mundo.

Figura 5 – Floresta que abriga



Fonte: Criação do autor.

3 “EU ERA CRIANÇA, HOJE É VOCÊ, NO AMANHÃ, NÓS”¹³: OS CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda (Bachelard, 2018, p. 95).

Com esse trecho do livro *A poética do devaneio*, Gaston Bachelard (2018) nos faz um convite a acessar toda a capacidade e possibilidade que a infância em devir faz morada em nós. Mesmo que os nossos corpos façam estadia no mundo adulto, há uma criança que sonha, que cria, que renasce e que clama para ser ouvida e vivida em toda a sua capacidade humana e sensibilidade às coisas do mundo.

Dessa maneira, agora vamos mergulhar neste capítulo emergindo e tecendo ideias, conceitos e reflexões que abordam múltiplos olhares sobre as crianças e as infâncias, trazendo diferentes dimensões do conhecimento, como na filosofia (Kohan, 2005), na sociologia (Sarmiento, 2007), na história (Kuhlmann Jr., 2015), na antropologia (Cohn, 2005) e na pedagogia (Friedmann, 2020). Com isso, vamos também tratar sobre a etapa da EI no âmbito público no Brasil, explanando um pouco sua história, seus desafios e possibilidades de devir (Abramowicz, 2018).

Trazemos ideias da abordagem de Reggio Emilia como meio inspirativo, para (re)pensar e defender uma EI brasileira que se paute em suas próprias matrizes culturais e sociais. Assim, vamos repensando essa criança que fui, que fomos e que seremos para todo o sempre, pois ela habita em nós, em toda sua inteireza e plenitude, basta andarmos de mãos dadas com ela.

A partir daqui, podemos entender que o sujeito criança é a representação das possibilidades de construir e reconstruir tudo ao seu redor, tendo em seus corpos as múltiplas linguagens e a cultura para tecer saberes e conhecimentos e interpretar conceitos, signos e símbolos, conhecendo e se apoderando do já produzido na humanidade e desenvolvendo novas percepções e compreensões sobre o mundo (Vigotski, 2007).

Entretanto, não foi sempre assim que o sujeito da infância foi pensado, haja vista que esse era e ainda é, em muitos espaços que se dedicam à criança, posto como o “vir a ser”, o incompleto na sua forma infantil e o já compreendido pelos saberes e práticas articulados

¹³ Trecho da música intitulada *Fazenda*, do cantor brasileiro Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47426/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

pelo adultocentrismo (Larrosa, 2017), tendo o adulto a ação de desocultar os segredos e os enigmas que as crianças trazem desde o seu nascimento, pois, para ele,

[...] o nascimento põe a criança em continuidade conosco e com o nosso mundo. Desse ponto de vista, o nascimento situa-se numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização; por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo (Larrosa, 2017, p. 234).

Dessa maneira, o adulto apresenta uma compreensão turva sobre a presença/inserção da criança no mundo, não a vendo como um outro ser, distinto em suas necessidades, suas características, seus comportamentos; e suas compreensões acerca do mundo é de que é formatado, homogeneizado e controlado pela figura do adulto, que não a vê em sua diferença e que precisa se antecipar ao que o nascimento e a presença de uma novidade (a criança) trazem ao mundo. Assim, podemos ver o *modus operandi* do adulto em equalizar, desvendar e inserir os sujeitos da infância na lógica adultocêntrica que vivemos.

Dessa maneira, professores, pensadores, pesquisadores e especialistas tentam, a todo custo, capturar e prender as crianças em suas essências ativas e em seus corpos expressivos, estudando sobre elas e acreditando, assim, terem decifrado o enigma que paira sobre a infância (Larrosa, 2017). Esses estudiosos **sobre** as crianças, e não **com** elas, roubam os seus sonhos, negando os seus direitos de criar, imaginar e suspirar o novo, o diferente, condenando-as a executarem rotinas e aprenderem conhecimentos que não lhes fazem sentido e reprimindo-as em suas particularidades (Dallari; Korczak, 1986).

Por isso, esse pensamento limitante sobre a infância é uma miopia que embaça uma percepção mais ampla, real e democrática em relação às crianças que habitam as nossas escolas e outros espaços e instituições que se dedicam a elas, pois o adulto, por vezes, “[...] não observa com atenção nada do modo social e menos ainda a própria infância, já que, se o fizesse, não se consideraria tão superior a ela” (Kohan, 2015a, p. 79).

Assim,

Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem demonstrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a

imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira (Del Priore, 2021, p. 8).

Desse modo, boa parte dos espaços que se dedicam a cuidar e educar a criança, de forma assistencialista e massificadora, organiza, suplanta ambientes e forma pessoas que se dedicam a converter as crianças nos ideais e projetos adultocêntricos de vida já postos no mundo, desconsiderando o caráter singular, inovador, potente, criativo e possível da criança, relegando-a a uma subalternidade e a uma relação verticalizada entre adulto-criança, principalmente, por desconsiderar os anseios e desejos que as crianças carregam, desenvolvem e nos apresentam desde tenra idade, no dia a dia. Pois

[...] não se trata de que – como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo e até onde vai ou até onde deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo – convertamos a infância na matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e nossas expectativas de futuro (Larrosa, 2017, p. 235).

Com essas reflexões, podemos perceber que, no passado, de forma mais contundente, e, no presente, de forma remanescente, permanece a concepção que vê a criança como um sujeito passivo, que precisa receber informações, conhecimentos e saberes, e que terá no adulto (pais e professores) os principais oportunistas do seu desenvolvimento e da sua inserção no mundo (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012). A realidade está posta e a criança emerge nela tendo que vê-la pela ótica do adulto, pois a “[...] infância *como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala” (Sarmiento, 2007, p. 23).

É esta não voz e não vez da criança que faz as escolas calarem e domarem os corpos precarizados desse sujeito da infância (Arroyo, 2012), privando-lhe dos gestos, dos movimentos e das cores que deveriam dar vida à sua expressão, ceifando os gestos espontâneos manifestados pelas crianças nos lugares que habitam.

Assim, para além dos lares, é no espaço escolar que a criança se relaciona com o comportamento homogeneizador do adulto, que, mesmo tentando superar uma postura educativa tradicional (autoridade docente com o intuito de domesticar a natureza da criança) e fazendo o esforço de possibilitar a pedagogia nova (papel do professor mediador, possibilitando a criança desenvolver o seu potencial), ambas insuficientes, ainda está longe dele desenvolver. Isto ocorre pela distância desse adulto de uma prática dialógica, social, cultural, afetiva, sensível e educativa que considere as condições legítimas da existência da singularidade infantil, prática pedagógica que esteja aberta à diferença e à multiplicidade de

linguagens que as crianças exercem sobre o mundo, para compreender a si e ao outro (Gobbi; Pinazza, 2014).

Dessa maneira,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (Kuhlmann Jr., 2015, p. 30).

É fundamental que tenhamos em mente essa criança real, que se faz presente na vida, nos diferentes espaços com os quais ela escolhe se relacionar e se vincular, considerando a sua história permeada de lembranças e memórias, em que ela está, a todo momento, construindo e reconstruindo os seus passos no mundo.

Assim,

A infância deve ser estudada em si própria (ou a partir do seu próprio campo), independentemente da delimitação dos objectos teóricos construídos pela ciência “adulta”, isto é, tomando como ponto de partida aquilo que é distintivo no grupo geracional da infância face a outros grupos geracionais (por exemplo, a configuração histórica das ideias e imagens sociais da infância - formas relativamente estabilizadas que em cada época constituem pontos de configuração da interpretação social sobre o que é uma criança, o que lhe é devido fazer e o que lhe é interdito, e o sentido das suas relações com os adultos (estatuto social; relação face ao poder de Estado, etc.) e assumindo a autonomia analítica da acção social das crianças (e não dos adultos sobre as crianças). Isso implica o corte com o adultocentrismo, isto é, a perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância (Sarmiento, 2009, p. 19-20).

Ou seja, pensar a criança como produtora de cultura, que constrói e reconstrói conhecimentos e saberes, entendê-la como sujeito que possui seus modos singulares de ser e estar no mundo, abre novos caminhos para compreender uma existência plural de crianças e infâncias, estudando-as a partir das suas perspectivas, relações sociais e culturais reais diversas, que são desenvolvidas no cotidiano do espaço-tempo que elas habitam e no qual interagem com o outro, possibilitando expressá-las com os seus corpos de forma única.

Assim, devemos combater e ressignificar as compreensões e o estranhamento do âmbito adulto sobre a infância e a criança, tempo e sujeito que percorrem o mundo com suas diferenças, necessidades e peculiaridades, e que veem o adultocentrismo não permitindo espaço para a perspectiva nova, fresca, misteriosa e sensível que a presença infantil pode

provocar e estimular no mundo. Por isso, é necessário aquebrantarmos o pensamento que isola e diminui a criança, dando-a espaço para exercer a sua complexa forma de agir sobre o mundo.

Isso se dá por podermos encontrar, atualmente, de forma mais abundante estudos e pesquisas que pensam a infância pelo prisma de diferentes campos do conhecimento e de modo não alusivo a um tempo cronológico em que deve ser moldada e construída a partir de um pensamento que é vislumbrado pelo adulto. Na verdade, a busca seria no sentido de respeitar, considerar e valorizar os meios, os sentidos e as expressões das quais as crianças se utilizam para entender tudo o que está ao seu redor (Friedmann, 2020). Por isso, é fundamental considerar a cultura, por meio das suas simbologias, nessa relação entre a infância e a adultice, abandonando a perspectiva da inserção da criança na cultura de forma vertical e transmissora, mas sim em uma apropriação cultural infantil, por meios qualitativos únicos, diferentes do adulto, já que a “[...] criança não sabe menos, sabe outra coisa” (Cohn, 2005, p. 33).

Vale ressaltar que os estudos sobre crianças e infâncias, baseados nos diferentes campos do conhecimento humano, como na filosofia (Kohan, 2005), na sociologia (Sarmiento, 2007), na pedagogia (Friedmann, 2020), na história (Kuhlmann Jr., 2015), na antropologia (Cohn, 2005), dentre outras e outros, contribuíram para que houvesse ampliação e aprofundamento nas discussões teórico-metodológicas que giram em torno das múltiplas infâncias e crianças, modificando, construindo e reconstruindo conceitos, métodos e procedimentos de pesquisa que deem visibilidade ao que meninos e meninas pensam, expressam e sentem, situadas em diferentes contextos (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016).

Tudo isso servindo para inspirar diferentes grupos¹⁴, como os vinculados aos Programas de Pós-graduação que se detêm à realização de pesquisas sobre o universo infantil, a partir de caminhos metodológicos cada vez mais inovadores, que valorizam a atuação real das crianças nas experiências vividas, como na escola, buscando as suas percepções, falas e manifestações singulares (Beber; Barbosa, 2019).

Dessa maneira, é fundamental que seja possível redefinirmos esses pensamentos que subjugam as crianças em suas potencialidades, entendendo-as como sujeitos sociais, que se utilizam da cultura para se relacionarem consigo mesmas, com o outro e com o mundo, apreendendo os conhecimentos já acumulados, construindo e ressignificando outros (Vigotski, 2007), pois “[...] Cada criança é extraordinária em sua capacidade e única, ao mesmo tempo

¹⁴No ano de 2023, ocorreu o 8º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), com a participação de 134 grupos, organizados em diferentes eixos temáticos.

que é herdeira das gerações anteriores, com ela nasce uma nova possibilidade, uma nova leitura de mundo, um novo mundo” (López, 2018, p. 10).

Com essa reflexão, não temos o intuito de indicar o papel salvador e de redenção que às vezes imbuem às crianças, como se elas fossem resolver os problemas do mundo, em um movimento que as vê como portadoras de condições para reabilitar a sociedade a partir de uma visão romântica da infância (Sarmiento, 2007). Esses sujeitos se estruturam no meio social de forma ativa, participativa e colaborativa e precisam ser vistos não como alguém que ainda se tornará, mas sim como alguém que já é algo, já se representa e faz parte desse mundo. Por isso, enquanto adultos, devemos defender, socializar e discutir uma “infância maior”, termo refletido pelo filósofo francês René Schérer, que nos diz, a partir do olhar dos autores Sílvio Gallo e Rafael Limongelli (2020, p. 14),

Infância maior porque não tutelada, com seu papel próprio e ativo no meio social do qual é parte integrante. Na concepção fourierista, a infância não é uma fase preparatória do ser humano para se tornar adulto, assim como a velhice não pode ser vista como uma preparação para a morte. O humano vive e movimenta-se através das múltiplas atrações passionais, experimentando diferentes períodos segundo suas características próprias, sem hierarquias entre estes períodos, mas sempre de forma integrada com o conjunto social.

Isto é, pensar a infância a partir de uma compreensão horizontalizada entre adulto-criança, sem hierarquias de poder e de posição, construindo uma relação não de preparação, mas de uma relação humana colaborativa entre esses sujeitos, fundamentando uma postura emancipada da infância e abandonando a ideia de menoridade que carrega estigmas e preconceitos que só subalternam as crianças.

Assim, quando pensamos em uma infância maior, estamos defendendo uma infância cidadã em que as crianças possuem direitos que devem ser garantidos, respeitados e valorizados. Ainda, “Dirigir-se a criança em sua própria infância: permitir-lhe que, em vez de desabrochar, como se diz impropriamente, ela venha se expandir-se; em vez de se identificar, ela se disperse em uma multiplicidade de novas relações [...] (Schérer, 2009, p. 105).

Desse modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, após mais de 30 anos, ainda é um marco legal importante que nos baseia para reivindicar e lutar pelos direitos das crianças junto com elas, e não só por elas (Brasil, 1990). Tal documento, até o presente, promove mudanças e transformações importantes na sociedade brasileira, mesmo que ainda possua falhas, por não conseguir efetivar, de modo mais amplo e diverso, as políticas pensadas para a infância, não só de proteção, mas também de direitos fundamentais ao acesso à alimentação, moradia e escola, entre outros pontos.

Ainda, há as crianças marginalizadas na nossa sociedade que sofrem pela ineficiência desse documento, que é o maior a reger as crianças e os adolescentes e deveria salvaguardar todas as infâncias, não as deixando à mercê das decisões do setor jurídico do Brasil, que, em muitos casos, penaliza e interna os nossos jovens, por meio de uma postura que tem como base a punição, o controle, desconsiderando as vulnerabilidades e situações extremas que eles vivenciam (Passetti, 2021).

A partir dessas reflexões construídas até aqui, podemos notar o quanto a criança é vista por um prisma ora inocente, ora marginal, ora potente, ora frágil, ora subalterna, ora emancipada, ora moldável, ora criativa, ora sem fala, ora com voz. Precisamos aquebrantar esses dualismos evocando e considerando a escuta da infância em sua verdade, novidade, mistério e presença que o seu nascimento nos traz, evocando-nos a necessidade de deixar para trás todas as formas que criamos para assujeitar as crianças às nossas vontades de adultos, já que só assim poderemos receber tranquila e pacificamente o devir criança em sua potência, diversidade e singularidade no mundo (Larrosa, 2017).

Para Deleuze e Guattari (1997, p. 19-20),

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”.

Com essa ótica deleuziana, diante do seu conceito de devir no livro em parceria com Félix Guattari, *Mil Platôs: volume 4*, não podemos compreender a infância como algo progressivo, cronológico, reduzido, miniaturizado e imitativo do adulto. Já que não devemos ver a criança de modo linear no seu desenvolvimento e inserção no mundo em etapas e tempos determinados, pensados e produzidos pelo adulto, sendo ele o único condutor e mensageiro dos conhecimentos e saberes construídos, ou seja, vendo a criança como alguém que deve ser governada, diminuída e moldada por ele. Por isso, “[...] O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança” (Kohan, 2005, p. 4), estabelecendo uma união que deve ser dialógica e horizontal, sem o pensamento de formatação da infância à lógica da adultice.

Assim, pensando a criança em devir, teremos um entendimento orgânico, livre e rizomático de que o seu processo de apropriação do mundo deve ser mediado de forma aberta, respeitando as necessidades e os interesses dela. Nessa compreensão, a criança muda de forma permanentemente, o que significa ressignificar e transformar tudo ao seu redor, pois nada está

totalmente estabelecido ou cristalizado. Não podemos esquecer que “O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (Kohan, 2005, p. 4) no mundo.

Dessa maneira, com essas discussões, entendo a criança como sujeito de diretos e em permanente devir. Por meio dessa abertura que favorece um tornar-se contínuo, ela se utiliza de múltiplas linguagens para se inserir e apreender o mundo. É por expressões e sentidos que o ser humano, neste caso a criança, desenvolve-se, construindo processos sofisticados para elaborar e reelaborar conhecimentos.

Assim, a abordagem Reggio Emiliana, que reflete sobre a criança pelo prisma das “cem linguagens”, termo metafórico cunhado pelo educador Loris Malaguzzi para retratar a diversidade e infinidade de meios languageiros do quais as crianças se utilizam para interagir e se apropriar do mundo, corrobora com a concepção da criança em devir, por ela também entender a “[...] imagem de uma criança rica em pensamentos, ativa e ávida por conhecer o mundo e tudo o que a rodeia (Araújo; Costa; Frota, 2021, p. 14). Ou seja, aqui a criança é o sujeito da experiência (Larrosa, 2019), que se deixa ex-posto ao meio em que sua presença se faz, em que o seu corpo é evidente e se deixa atravessar pelos acontecimentos.

Por meio das múltiplas linguagens, as crianças escolhem itinerâncias languageiras para materializar suas teorias e hipóteses, seus conhecimentos, saberes e entendimentos, suas percepções e sensações sobre tudo, fazendo intercambiamento entre elas e sempre elaborando e reelaborando sentidos, significados e conceitos cada vez mais complexos, coesos e coerentes durante a infância (Malaguzzi, 2016). Para entender isso, é fundamental que o adulto abandone o comportamento de sempre pensar que detém mais saberes, como já falado anteriormente, mas sim saberes diferentes dos das crianças, não havendo hierarquia.

Logo, a poética, a cultura, a ludicidade, a arte, a estética e a sensibilidade vêm como caminhos para possibilitar e fomentar arranjos que corroboram para processos de aprendizagem e de produção de saberes por meio da experiência. Não uma experiência pensada e proporcionada em estruturas e formas rotineiras, mecânicas e guiadas por objetivos adultocêntricos, mas sim uma experiência que possibilita um atravessar, um sentir, um acontecimento que nos mobiliza por inteiro e por inteira, que se faz acontecer na interrelação com o outro, e, assim, o encontro acontece, em tempos e espaços descortinados pela livre vontade de viver, sentir e tocar (Larrosa, 2019).

Aqui, a experiência se torna linha de fuga para a infância, como dispositivo que nutre a ideia do devir-criança, rompendo com uma lógica temporal cronológica e se abrindo ao inesperado, ao impossível, ao subjetivo (Tebet, 2019). Com isso, a criança poderá construir

e pensar rotas e itinerários nos espaços-tempos em que ela esteja presente, fundados nos seus reais anseios e interesses que brotam de si, vivendo imanentemente.

Com essa reflexão, podemos pensar a infância por esse prisma, refletindo sobre ela a partir de um tempo “aiônico” que se permite viver as fendas do espaço (espaços transgressores, livres e abertos), abandonando e se contrapondo a um tempo cronológico, segmentado e rígido. Usando as palavras de Frota (2018, p. 4),

A infância é estrangeira num mundo da técnica. Como tal, fala uma língua nova; pensa o que não se pensa; transita por onde não se costuma andar; inventa, cria, rompe. A infância vive num tempo que comporta o Kronos e o Aion. Não se regula pelo relógio, somente. Assim, não se esgota em si mesma e sim, no esvaziamento acontecimental e da experiência.

Para isso, é vital que nos relacionemos com o tempo *Kronos*, sabendo que ele não é único e que representa o signo da contemporaneidade, assim, não podemos lutar ou negá-lo, conscientes que, por muitas vezes, ele nos rege, mas é necessário ter em mente que existem outros tempos que nos possibilitam outros modos de ser, existir e se presentificar no mundo. O que precisamos fazer é que o *Kronos* não roube o tempo da infância nas escolas, fazendo com que essa temporalidade nos aprisione em um espaço anti-*scholé*, não permitindo perder o tempo, viver o tempo, brincar no/com o tempo, suspender o tempo, exceto o recreio, momento que sofre perdas de minutos e segundos a cada dia, para abrir espaço a conteúdos e necessidades provenientes do tempo do capital, de um tempo produtivo, de um tempo sem infância (Kohan, 2019).

É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada mais a infância e a educação infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental (Kohan, 2019, p. 13).

Com essas reflexões, percebemos o quanto a qualidade e a oportunidade de um tempo aberto ao inesperado e ao vivido pode oportunizar que meninos e meninas explorem suas capacidades de ser, criar e imaginar esteticamente, pois é por meio da estesia que nossos corpos se sensibilizam, desnudam-se e relacionam-se com a vida de forma mais holística, subjetiva, humana, presente, real e poética, fazendo com que estejamos sempre em construção, um sempre ser em processo permanente de constituição de si.

Dessa forma, Kohan nos diz, em entrevista a Dário e Silva (2018, p. 299), que

A infância é uma palavra tempo, nós pensamos a infância segundo pensamos o tempo. Nos relacionamos com a infância segundo como nos relacionamos com o tempo. A forma como nos relacionamos com o tempo afeta não apenas nossa infância, mas nossa relação com a infância.

Por isso, trazer a infância ao tempo aiônico é rota que possibilitará o viver a experiência, viver a poética, viver a estesia, viver os sentidos, viver a potência criadora, além de oportunizar ao(à) professor(a) se permitir ser invadido(a) pelas imprevisibilidades poéticas que as crianças tecem na escola. Isso os(as) colocará atentos(as) aos devires anunciados pelas crianças, tendo a arte e a brincadeira, a exemplo, como campos de materialidade das intenções dessas probabilidades inesgotáveis de se criar e se recriar a si mesmo. Nessas dimensões criativas e poéticas, poderemos ter contato com as narrativas sublimes¹⁵ (Holm, 2007) que meninos e meninas expressam por meio das suas manifestações linguageiras, poéticas.

Por isso, podemos dizer da estreita relação entre o tempo aiôn e o tempo de criação (Cunha, 2023), porque é na congruência de ambos que teremos terreno para cultivar as individualidades humanas, que clamam por espaços, tempos e materialidades que fomentem experiências singulares e relacionais entre o eu, o outro e o nós. Dessa maneira, as poéticas, as estesias, as artesanias se estabelecerão em meios, expressões e sentidos de modo mais frutífero e liberto, desvencilhando-se das amarras e armadilhas que o tempo cronológico imbui em nossos corpos e se permitindo levar pelo tempo da vida.

É considerando o devir-criança, o tempo aniônico e a abertura para a experiência que poderemos considerar um devir-infância, abrindo espaço para uma nova concepção de criança e infância que se utilizam de múltiplas linguagens e possibilidades de ser, de se manifestar e de existir no mundo. É por meio da dialogicidade com o adulto, em uma interação horizontal, que se estabelecerá um processo de aprendizagem e compreensão dos conhecimentos e saberes pela criança, adquiridos de modo ativo, criativo, imaginativo desenvolvimento, singular, peculiar e, principalmente, como sujeito que fala, visto que “[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam” (Sarmiento, 2007, p. 35). Assim, testemunhamos as subjetividades manifestadas pelas crianças, seja em seus lares, nas escolas, nas praças, seja em qualquer lugar que elas habitam e se fazem presentes em nossa sociedade.

¹⁵O termo “narrativas sublimes” foi criado pela artista plástica e professora dinamarquesa Anna Marie Holm, que busca conceituar a característica sensível, fugaz, efêmera, profunda, admirável, inesperada e inaugural que está presente nas narrativas (gestual, oral, gráfico, musical, dramática, lúdica, entre outras) das quais as crianças se utilizam para se manifestarem e interagirem com/no mundo. Essa expressão será melhor discutida no capítulo 5, quando abordarei as narrativas infantis.

Por fim, é emergente questionar e refletir de modo crítico crenças, convicções, certezas, normas, valores, morais, juízos e sugestionamentos adultocêntricos que engaiolam as infâncias. Esse parar e dar um passo atrás do que aprendemos pode nos possibilitar um olhar mais crítico e engajado conosco mesmos. Assim, talvez seja possível que percebamos o quanto uma educação castradora impede a liberdade de materializar os devires crianças, nos lugares e lugarejos do mundo, impedindo que meninas e meninos explorem a vida ao seu modo sensível, lúdico e estético. É necessário possibilitar que eles se exponham ao outro entre traços, pinceladas, esculturas, danças, dramatizações, emoções, abraços, sons, toques e tantas outras formas de absorver e se expressar no meio.

A partir de tudo isso, vamos agora adentrar em discussões que abordam a EI no Brasil no âmbito público, trançando uma conversa sobre sua origem e trajetória, por meios de autores(as) e documentos legais que discutem e amparam essa etapa da educação básica.

3.1 “Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança”¹⁶: diálogos sobre a etapa da Educação Infantil no Brasil

TEMPO

Eu não amava que botassem data na minha existência.
 A gente usava mais era encher o tempo.
 Nossa data maior era o **quando**.
 O **quando** mandava em nós.
 A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.
 Assim, por exemplo: tem hora que eu sou **quando** uma árvore e podia apreciar
 melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou **quando** uma pedra.
 E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos.
 Assim: tem hora eu sou **quando** um rio. E as garças me beijam e me abençoam.
 Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes.
 Hoje eu estou **quando** infante. [...].

Manoel de Barros (2018, p. 49, grifo nosso).

Manoel de Barros, com o poema *Tempo*, no seu livro *Memórias inventadas*, convida-nos a não nos deixarmos ser guiados por ideais que preconizam um futuro, uma existência determinada pelo tempo cronológico. É vivendo de modo aiônico, sem pressa de corresponder aos anseios do outro e estando pleno nos espaços que habitamos, que conseguiremos “transver” a vida, as pessoas, os animais, a natureza e tudo aquilo que compõe

¹⁶Trecho de música do cantor brasileiro Milton Nascimento intitulada *Coração de estudante*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47421/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

o mundo de modo estético e sensível. Aqui o quando entra sempre como possibilidade em devir.

Assim, após atravessarmos por esse trecho poético depois de tecermos, fio a fio, conceitos e devires que perpassam as infâncias e as crianças, abrindo alas à singularidade infantil, com seu modo múltiplo e languageiro¹⁷, que se manifesta na experiência e se imbui do historicamente acumulado para construir novos pensamentos e conhecimentos sobre a vida, sobre o outro, sobre o mundo. Agora necessitamos abrir um novo itinerário reflexivo acerca da etapa da EI no Brasil, abordando o seu contexto histórico, sociológico, filosófico e pedagógico, dando continuidade, dessa maneira, ao que vínhamos construindo a respeito dos espaços dedicados à infância, neste caso, especificamente, a EI que habita dentro dos espaços escolares públicos.

Para isso, precisaremos dialogar com autores e autoras nacionais e internacionais que abordam o assunto, costurando pontos de encontro e de reflexão oportunizados pelo intercambiamento teórico entre eles, e com os documentos oficiais que regem a primeira etapa da educação básica, compreendida entre a creche e a pré-escola. Tudo isso para que possamos tecer uma relação sobre as crianças e as infâncias que habitam esse espaço de ensino público, considerando as discussões tecidas na primeira parte deste capítulo e ampliando a nossa percepção sobre este lugar como um ambiente que contribui para o processo de formação e constituição do sujeito.

À vista disso, a EI vem passando, ao longo das décadas, por fortes mudanças que remodelam a sua concepção, o seu currículo, os seus espaços, o seu tempo cotidiano, o seu acesso às crianças, às suas especificidades, às suas leis e aos seus documentos e, principalmente, à sua identidade, além de modificar os currículos que regulamentam e direcionam a formação de novos pedagogos e pedagogas que atuam nela.

Com a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), temos a obrigatoriedade da educação básica para todos que tenham idade de 4 a 17 anos, em regime colaborativo da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Aqui vemos a pré-escola, crianças de 4 a 5 anos garantidas, efetivamente, para o livre acesso à educação. No entanto, a creche, que compreende crianças de 0 a 3 anos, fica na posição de que deve ser ofertada sem caráter obrigatório, deixando espaço na lei que não garante a sua existência de modo mais incisivo e palpável na vida de bebês e crianças bem pequenas.

¹⁷Os termos “languageiro” e “languageiros” utilizo como relativo e sinonímia aos termos “linguagem” e “linguagens”, com o intuito de não repetir demasiadamente estes termos diante daqueles.

Ainda conforme a CF, os municípios devem se encarregar, prioritariamente, da EI e do Ensino Fundamental (EF) (Brasil, 1988). E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, vemos nas incumbências dos municípios, no artigo 11 e inciso V, que, mesmo a pré-escola sendo obrigatória, é dado ao EF uma hierarquia superior à EI, pois tal instância deve,

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996, p. 6).

Ou seja, a EI entra como obrigatória mediante a prioridade que é dada ao EF, colocando tal etapa básica da educação como um espaço que deve ser concedido e ocupado em segundo plano. Aqui nos parece que a luta pela EI ainda se faz necessária e pungente, mesmo reconhecendo que tais documentos trazem avanço, já que antes da CF de 1988 e da LDBEN de 1996 a EI, em sua estrutura de creche e pré-escola, não tinha sequer caráter obrigatório. Assim, é com a CF, artigo 208, que foi estabelecido dever do Estado, no inciso I, que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 127).

Na LDBEN temos, também, uma elaboração de concepção da identidade e do propósito da EI, quando diz que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 13). Nesse trecho, podemos entender que o documento apresenta uma compreensão global e holística da criança, pensando a EI como um espaço-tempo que pode e deve proporcionar um processo de desenvolvimento complexo, amplo em todas dimensões que compõe o ser.

Em diálogo com as DCNEI na resolução de 2009, o artigo 5 diz que a EI, em jornadas parcial ou integral, em instituições públicas e privadas, deve oportunizar às crianças o cuidar e o educar, sendo esses valores, explicitados também no artigo 8, indissociáveis e que devem ser garantidos nas ações e práticas cotidianas na EI (Brasil, 2009).

Nesse ponto, é fundamental refletirmos sobre o caráter histórico que, infelizmente, ainda ressoa nos dias de hoje, que são as dificuldades dos profissionais da educação (professores, assistentes, coordenadores, diretores e todos os funcionários que trabalham

direta ou indiretamente com as crianças no espaço escolar) de atrelarem o cuidar e o educar de forma proposital, deixando à margem o aspecto do educar em detrimento do cuidar, relegando e abandonando o direito da criança em ter acesso à educação de forma mais elaborada e intencional, criando-se, assim, uma educação assistencialista, organizada para a classe mais pobre, como nos diz Kuhlmann Jr. (2015, p. 166),

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

Os espaços “educativos” davam lugar a uma lógica assistencialista, que tinha como objetivo receber e cuidar das crianças por uma perspectiva civilizatória, moralista e homogeneizadora, em que a infância era subalternizada a conhecimentos e saberes básicos, com a intenção de tornar meninos e meninas subservientes à estrutura social, principalmente na metade do século XIX, e formar pessoas para as necessidades produtivas e industriais proclamadas naquela época (Kuhlmann Jr., 2015). Mesmo com todo esse assujeitamento, aqui a criança passa “a ocupar lugar de destaque nas agendas governamentais e a ter relevância nacional e de cunho sanitaria, higienista e de controle da criança e de sua família pobre e negra” (Abramowicz, 2018, p. 30).

Desse modo, as crianças ficam na tutela não de espaços educativos estruturados, mas sim de instituições ligadas a órgãos governamentais de caráter assistencial e de saúde pública (Abramowicz, 2018). Essa realidade e vinculação impactou as formações dos professores e professoras que iriam lidar com esse contexto, pois, “A Pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma Pedagogia da Submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados a receber” (Kuhlmann Jr., 2015, p. 166-167).

Ou seja, a docência, por essa perspectiva, tinha como incumbência dar prosseguimento a um projeto social que era fundamentado em uma perspectiva classista, na qual existiam espaços assistenciais que visavam não a uma formação integral do sujeito, mas sim de formar/formatar pessoas às necessidades socioeconômicas da época. Aqui, a docência não servia à transformação social, mas sim à sua manutenção.

Podemos inferir, dessa maneira, que o projeto de EI nesse processo assistencialista servia como caminho para adaptar os sujeitos em formação ao *status quo* da sociedade em tal período, negando acesso mais complexo, dinâmico e amplo a conhecimentos e saberes desenvolvidos, não permitindo que as crianças tivessem acesso ao patrimônio cultural construído pela sociedade.

A partir disso, podemos observar avanços no decorrer dos séculos para modificar essa perspectiva: 1) a promulgação no Brasil de documentos oficiais (CF e LDBEN) construídos no decorrer do século XX e, posteriormente, no século XXI (DCNEI) que defendem uma educação pública obrigatória, de qualidade, gratuita, democrática e laica; 2) o estabelecimento do ECA de 1990 para salvaguardar os direitos das infâncias e das adolescências, a partir de movimentos populares e acadêmicos e instituições de educação públicas sérias que lutam para que meninos e meninas sejam escutados e legitimados em suas necessidades reais e 3) a construção de novas propostas e novos métodos pedagógicos que visam a uma ideia de educação mais aberta às singularidades das infâncias, que vejam as crianças como seres livres e emancipados.

Mesmo assim, ainda nos deparamos com ações assistencialistas promulgadas por órgãos do Estado e espaços filantrópicos que alimentam essa lógica e práticas pedagógicas que desvalorizam o aspecto do educar. Isso se origina a partir de resquícios ainda presentes na formação inicial de pedagogos e, até mesmo, nas tradições e experiências escolares/culturais vividas por nós, enquanto adultos, desaguando no nosso fazer pedagógico, já que:

[...] o assistencialismo não permaneceu na pedagogia tradicional, incorporando o discurso e a perspectiva de renovação, com as associações assistenciais propondo a criação de jardins de infância, em vários países. Os sujeitos concretos, com suas concepções de organização ideal para a sociedade, interagem e absorvem elementos-chaves das concepções pedagógicas dos fundadores das instituições de Educação Infantil. Ao fazer isso, incorporavam outras perspectivas, transformavam e adaptavam as propostas pedagógicas em função dos objetivos que pretendiam alcançar (Kuhlmann Jr., 2015, p. 170-171).

Ou seja, a perspectiva da educação assistencialista está presente, ainda hoje, em alguns espaços e instituições, de caráter social ou educativo, alimentando relações moralistas e de controle das crianças, pensando esses sujeitos como seres que devem ser governados e tutelados pelo adulto, e que não devem ter acesso a uma educação que as possibilitem caminhos emancipadores, acadêmicos e artísticos.

Por outro lado, as instituições de EI privada tiveram uma origem diversa dos espaços públicos voltados para as crianças, pois, antes,

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, com uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (Kuhlmann Jr., 2015, p. 81).

Por isso, em paralelo à perspectiva assistencialista centrada, pensada e estruturada para as classes mais pobres, outro viés educativo era pensado, de caráter pré-escolar, como modelo escolarizante, amparado pela psicologia do desenvolvimento, sendo destinado às crianças de classes mais ricas (Kuhlmann Jr., 2015). Estas tinham uma jornada educativa organizada para o pleno desenvolvimento intelectual e de manutenção da ordem social e econômica. Já as crianças pobres, negras e marginalizadas ficavam à mercê dos cuidados assistenciais paliativos em espaços de contenção, como orfanatos, arquitetados para exercer seu papel eugenista, higienista e controlador (Kuhlmann Jr., 2015).

Desse modo, a EI teve como início não uma política social estruturada pelo Estado, mas sim uma lógica de compensação, que objetivava o controle e o atendimento das classes mais pobres e trabalhadoras, principalmente as mães, que necessitavam de um lugar que cuidassem de seus filhos e suas filhas durante as jornadas de trabalho (Barbosa; Campos, 2018).

A EI foi se constituindo, inicialmente, como lugar de assistência de caráter emergencial e provisório. Essa herança traz seus traços até os dias de hoje, pois ainda essa etapa da educação básica não tem em toda a sua estrutura o caráter obrigatório, permitindo a imprevisibilidade do acesso das crianças de 0 a 3 anos à educação, ou seja, correndo perigo de serem excluídas do sistema educativo (Pinazza; Santos, 2018).

Em contraponto, mesmo com esses resquícios de uma educação que não promove uma formação digna, holística e complexa do ser orientada para todas as crianças e, ainda, não havendo o caráter obrigatório das creches públicas, podemos ver um panorama atual mais a favor delas e das suas múltiplas formas de compreender, sentir, apropriar-se, interagir e viver no mundo (Abramowicz, 2018).

Com isso, a pesquisadora e professora Anete Abramowicz (2018), em defesa de uma EI pública, traz a ideia e visão de uma criança protagonista de sua própria história, que narra e trilha o seu caminho ao lado dos adultos, que habita espaços para acessar o patrimônio cultural da nossa humanidade, que desenvolve uma cultura infantil singular e que, dentro de si, há toda uma potência criadora, imaginativa, reflexiva e ativa.

As DCNEI estipulam e pensam os currículos da EI, abrangendo uma gama de artigos e incisos que tornam o que é culturalmente construído e acumulado na história como direito de acesso a todas as crianças, sendo necessário que as práticas pedagógicas do adulto sejam orientadas a partir de três princípios: o ético, o político e o estético; trazendo um conjunto de dimensões humanas, no artigo 6, que devem ser contempladas nas escolas da infância. São eles:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 2).

A presença do princípio estético nos aponta um movimento que se preocupa e que corrobora com a necessidade e a importância de que o campo da estesia seja contemplado nas ações cotidianas construídas nos contextos da EI, trazendo para o(a) professor(a) o papel de considerar e viabilizar, no planejamento das suas práticas e intenções de estudo e reflexão, experiências que tecam fios poéticos (artísticos, lúdicos, sensíveis) nos processos de elaboração dos conhecimentos junto com as crianças. Podemos ver isso no seguinte parecer das DCNEI: as instituições de EI devem promover “[...] a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e músicas, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada [...]” (Brasil, 2009, p. 15).

Ou seja, múltiplas linguagens que tocam, também, as linguagens poéticas devem ser consideradas nas ações e práticas pedagógicas, favorecendo às crianças experiências que promovam aprendizagens carregadas de arte, de brincadeira, de expressão e de construção de sentidos estéticos, exercitando a sua imaginação e criação.

Com a garantia dos princípios citados anteriormente, podemos vislumbrar a oportunização de uma educação que seja um espaço não só do cuidar, mas sim de favorecer a educação, a cultura, a estética, o pensamento crítico, a ética e valores democráticos que sustentem, assim, o acesso, a equidade e a inserção das crianças em instituições da EI que considere a criança como

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

Aqui a EI se torna um lugar propício para que meninos e meninas elaborem e reelaborem seus conceitos, hipóteses, ideias, pensamentos e sentimentos, experimentando e explorando as várias dimensões que constituem o ser humano, não sendo mais tutelado, mas sim sujeito que vive plenamente as experiências e vivências que são costuradas nas tramas, nos sonhos e nos anseios que habitam a EI, já que “A escola de educação infantil tem como função prioritária promover as infâncias” (Abramowicz, 2018, p. 41).

Com essa perspectiva, tudo o que materializa o espaço-tempo da EI é redimensionado e repensado para receber esse sujeito infante potente, organizando um espaço aberto às possibilidades de expressão e a contextos significativos, singularizados e, ao mesmo tempo, coletivos, pois

Na creche e na pré-escola, (que) meninos e meninas ressignificam e recriam a cultura herdada (natural/cultural) e constroem suas identidades pessoais e culturais ao interagirem com suas raízes e com as demais pessoas que os cercam. Aprender a valorizar e a cuidar daquilo que é de todos, e também daquilo que é característico de cada um, é uma tarefa fundamental no sentido da construção da mutualidade, da responsabilidade e do compromisso com os demais (Horn; Barbosa, 2022, p. 51).

Assim, a escola da infância para crianças bem pequenas e pequenas abre alas a oportunidades experimentais, inaugurais, projetuais, vivenciais e experienciais que contribuem para um processo de formação de si desses sujeitos, com o outro e com o ambiente ao redor, criando uma história e uma cultura próprias, esboçando, dessa maneira, a sua particularidade no mundo.

Por isso, as instituições de EI devem sempre semear em sua estrutura física espaços que possibilitem ao máximo as manifestações de todos os indivíduos, seja crianças, seja adultos, viabilizando um espaço de criação e recriação e de respeito à diversidade e à multiplicidade de ser no mundo, valorizando as perspectivas multifacetadas que cada um de nós expressamos no corpo e na fala.

Para esse fim, é fundamental pensarmos que a docência está caminhando ao lado das crianças nas escolas da infância, refletindo sobre as bases, as crenças, os conhecimentos e os conceitos que estão por trás das práticas pedagógicas das professoras e dos professores da EI (Leite; Ostetto, 2004). Com isso, conseguiremos entender que tipo de relação há entre eles(as) e as crianças, já que, se acreditamos em um espaço que promova a educação das infâncias, é necessário que os adultos que trabalham direta ou indiretamente com elas tenham em mente a valorização da singularidade que é expressada pelas crianças, não as rebaixando a

alguém que ainda se tornará algo, mas que já é alguém em seu estado de plena capacidade em devir.

Ou seja, ter a criança como um sujeito que estará em uma relação horizontal com o adulto é tomar partido a favor da infância, dando espaço e tempo para ela ser e existir no mundo sem relações adultocêntricas que possam subalternizá-las (Friedmann, 2020). Aqui, o espaço da EI garante que meninos e meninas se manifestem de forma livre, sem amarras, provocando a si variadas formas de expressão e de sentir a vida.

Desse modo, estaremos possibilitando a existência de um lugar desemparedado, livre, no qual os processos de ensino-aprendizagem se dão de forma democrática e de respeito ao outro, tanto nas salas referências (espaços internos) quanto nos pátios e parques (espaços externos) das instituições IE, e em que os espaços pensados/projetados para a manipulação de diferentes materiais e espaços naturais de contato com areia, plantas e árvores (Tiriba, 2018) são fontes para o desenvolvimentos das múltiplas linguagens (gestual, teatral, dança, escrita, desenho, pintura, escultura, poética, lúdica, etc.) a partir dos gostos individuais de cada criança, bem como de seus centros de interesses (Vecchi, 2017).

Assim, pensando a criança como um sujeito que participa ativamente durante o seu desenvolvimento e a vendo como alguém que tem um olhar singular sobre tudo, devendo ser escutado e valorizado, e que se utiliza de diversos meios linguageiros para compreender o seu entorno, trago para corroborar uma abordagem pedagógica que, nos últimos anos, vem inspirando muitas instituições de EI públicas e privadas. Essa perspectiva educativa vem influenciando trabalhos acadêmicos (artigos científicos, monografias, dissertações e teses), cursos de formação inicial e continuada para pedagogos e grupos de estudos no Brasil. Dessa maneira, a abordagem Reggio Emiliana vem ganhando cada vez mais espaço e inspirando as práticas das professoras e dos professores que lidam com crianças pequenas e bem pequenas em nosso país (Finco; Barbosa; Faria, 2014).

Isso se dá pela sensibilidade e profundidade com as quais essa abordagem se pauta, por se estruturar na pedagogia das relações e da escuta, termos criados para designar a natureza dos meios educativos tecidos entre docentes e crianças nas escolas de Reggio Emilia. Assim, a relação entre o eu-outro é central para se estabelecer o processo de ensino-aprendizagem, garantido a partir da escuta sincera e aberta, sendo um caminho para acessar o que as crianças pensam, questionam e interpretam sobre/com a realidade, possibilitando a partilha e o intercâmbio social e cultural (Rinaldi, 2016). Assim, “A capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da

inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas” (Rinaldi, 2016, p. 235).

Todavia, é necessário pensarmos na qualidade dessa escuta, pois não basta estar com os ouvidos abertos para captar os sons ou observar os gestos emitidos pelas crianças a todo momento, mas de qual modo nos conectamos com o que elas comunicam, pois devemos nos interrogar se nossa escuta está impregnada de achismos, preconceitos, julgamentos, receios e medos (Rinaldi, 2019). Enquanto professores, é primordial estabelecermos uma atitude pedagógica que receba as incertezas, os anseios e as dúvidas que as crianças apresentam a todo tempo, abandonando qualquer tipo de comportamento que minimiza ou desvaloriza o que elas nos têm a dizer ou mostrar.

Assim, com essa reflexão, o adulto precisa estar atento e aberto à imprevisibilidade e ao inesperado que habitam os corpos infantis, estando ciente que é dessa forma que as crianças, muitas vezes, utilizam-se para se relacionar e construir conhecimento, por isso o respeito aos diferentes meios de se expressar, sentir e ver o mundo (Barbosa; Richter, 2015). Porém, é fundamental considerarmos que, para isso, ele vivencie ações pessoais, acadêmicas e profissionais, em sua formação inicial e continuada, que favorecem o contato com uma compreensão de infância que valorize a ideia de uma criança criadora e atuante com/no mundo.

Por isso, é tão importante acolhermos as diversas trajetórias experienciadas pelos(as) professores(as), ofertando ações que contribuam nessa ação formativa de modo permanente. No caso da rede pública de ensino de Fortaleza-CE, todos os docentes possuem formações geridas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de maneira mensal, em que trazem, a meu ver, temáticas que abordam interesses, anseios e desafios pelos quais esses profissionais passam.

Com essa ação, buscam fortalecer temáticas das quais, muitas vezes, os docentes sentem carência, como, por exemplo, a inclusão escolar, a relação família e escola, a dimensão afetiva e emocional com as crianças, o respeito à diversidade, as relações étnico-raciais, o aspecto da estesia na ação docente, entre outras. No entanto, é visível uma preocupação maior em explanar temáticas que envolvem a apropriação da leitura e da escrita, não que não sejam importantes, mas acabam sendo tratadas em demasia.

Dessa maneira, pensando nesse(a) professor(a) em contínuo processo de formação, individual e coletivamente, baseado em uma concepção de criança e infância que se move nos espaços escolares em parceria com a docência, é que podemos entender, também, um currículo flexível na EI. Assim, o(a) docente não só garantirá o acesso aos conhecimentos

historicamente acumulados pela sociedade, mas também estará receptivo aos novos conhecimentos elaborados e reelaborados pelas próprias crianças (Barbosa; Richter, 2015).

Todavia, isso só acontecerá se tivermos como premissa uma ação praxiológica docente sensível para a construção de espaços que sejam, realmente, significativos para as crianças, tendo como organização contextos educativos que façam sentido e que sejam materializados a partir dos próprios indícios, arranjos e desejos que elas lançam a todo momento nas relações, construções e interações nos espaços internos e externos da EI (Fochi, 2019a).

Isso posto, é importante considerarmos o caráter propiciador de experiências de uma instituição de EI, semeando um espaço que oportuniza o exercício da imaginação, da criação, da fantasia, da estesia, dos sentidos e da ludicidade, ou seja, sendo um lugar que, também, viabiliza as diversas dimensões humanas (intelectual, emocional, psicológica e sentimental) que compõem o ser, pavimentando um caminho para a construção da subjetividade que os habitantes escolares, crianças e adultos, nas escolas da infância carregam em si (Gobbi; Pinazza, 2014).

3.1.1 “Ê vida, vida, que amor brincadeira, à vera”¹⁸: diálogos sobre a Educação Infantil e Reggio Emilia

A abordagem de Reggio Emilia nasceu na primeira metade do século XX em um contexto emblemático. Nessa região do norte da Itália, que dá nome a essa perspectiva educativa, os moradores pensaram e se coadunaram para reestabelecer a sua cidade, criando meios que afastassem/ressignificassem a tragédia vivenciada no pós-guerra, buscando na educação um meio transformador e emancipador da dimensão humana do ser.

A partir disso, começa a germinar o pensamento malaguzziano, que compreende a escola da infância como um espaço propício para se criar conhecimentos e aberto para se habitar as singularidades infantis, respeitando os anseios e desejos que fazem parte de cada uma delas (Malaguzzi, 2016). Tudo isso vai sendo tecido no diálogo entre professor-criança-escola-pais-comunidade, como uma grande teia, em que a cultura desenvolvida no seio educativo é documentada, tornada visível e compartilhada para/entre/com todos.

A EI é pensada e difundida como lugar que deve proporcionar um desenvolvimento pleno das diversas formas linguageiras das quais meninos e meninas se

¹⁸Trecho de música do cantor brasileiro Milton Nascimento intitulada *Paula e Bebeto*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/1160851/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

utilizam para construir os seus processos de ensino-aprendizagem ao lado dos adultos (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Estes, sendo professores, atelieristas (profissionais/professores com formação artística, que contribuem na tecitura entre a arte e a cultura/ação pedagógica desenvolvida em colaboração com o(a) professor(a) na instituição), pedagogistas (figura da coordenação pedagógica) e todos os profissionais adultos que estão em contato direto e indireto com as crianças na escola, têm o papel de desenvolver itinerâncias educativas pautadas na cultura, na arte e na ciência para catalisar toda a potência criadora das crianças (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Assim, como nos diz Malaguzzi (2016, p. 69), em uma entrevista para a educadora italiana Lella Gandini, “Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”. Isto é, as creches e pré-escolas devem garantir um lugar que respira, ou seja, vivo, sendo um espaço que detém vida e que possibilita a outras vidas exercerem suas potências no mundo.

Dessa maneira, por meio das suas “cem linguagens”¹⁹, as crianças escolhem diferentes itinerários expressivos e comunicativos para manipular materiais, criar conceitos e hipóteses e desenvolver conhecimentos, como sujeitos que se utilizam dos seus corpos como ferramenta para adentrar, entender e apreender o ambiente e as pessoas que estão em seu entorno (Hoyuelos, 2019). Desse modo, é imprescindível uma instituição de EI equipada de maneira que fomente a curiosidade e a criatividade delas, ofertando materiais e espaços de qualidade.

Aqui, a criatividade e a imaginação são vistas como portas que mobilizam as aprendizagens das crianças, construindo conhecimento a partir da inventividade que as linguagens possibilitam ao ser humano, como o desenho, que dá forma a histórias, memórias e estratégias de apreensão sobre a vida, o corpo, a natureza, os objetos, as pessoas, os animais, as plantas, ou seja, tudo o que está derredor (Vecchi, 2017). Em vista disso, a qualidade pedagógica

[...] trata-se da presença forte de uma filosofia pedagógica que considera a criança e o adulto como construtores de conhecimento, a investigação como elemento imprescindível para a aprendizagem, que considera as linguagens poéticas como elementos fundamentais para a aprendizagem e o conhecimento (Vecchi, 2017, p. 71).

¹⁹Termo metafórico criado por Loris Malaguzzi para se referir às infinitas linguagens utilizadas pelas crianças para apreender e se manifestar no mundo.

Por isso, as linguagens poéticas aqui são percebidas como caminhos de construção individual e/ou coletiva sobre diferentes assuntos, teorias, conhecimentos; e são por meio dos múltiplos materiais com suas diversas possibilidades e transversalidades que a criança, em parceria com o adulto, poderá estabelecer as estruturas necessárias para elas serem criadas, sustentadas e dimensionadas.

Portanto, cada materialidade tem uma gramática, na qual,

À medida que as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e ferramentas, e começam a adquirir habilidades, experiências, estratégias e regras, são desenvolvidas estruturas que podem ser consideradas uma espécie de alfabeto ou gramáticas. Esse alfabeto ou gramática do uso dos materiais deve ser descoberto pelas crianças em parceria com adultos (Schwall, 2019, p. 51).

Nesse cenário da abordagem de Reggio Emilia, a dimensão estética tem papel fundante nos processos criativos e de aprendizagem das crianças, como meios que externalizam e mobilizam as elaborações psíquicas, cognitivas e emocionais delas, sendo canais que materializam histórias criadas e narrativas vividas, em que a imaginação, a bagagem cultural, suas memórias e lembranças ganham cor e movimento (Hoyuelos, 2020). Aqui, as suas produções artísticas (desenho, pintura, escultura, dramatização e dança) e lúdicas (brincadeiras, faz de conta, brinquedos) são valorizadas como meios plenos da manifestação dos sentidos e conhecimentos que vão sendo elaborados a todo o momento entre adultos e crianças na escola (Vecchi, 2017).

Para tornar visível todo esse processo languageiro de construção do conhecimento, a abordagem Reggio Emiliana se pauta na estratégia de organização dos dados construídos no seio da escola por meio da documentação pedagógica, como mecanismo para dimensionar em transcrições de falas, fotos, vídeos, reflexões sobre as experiências vividas, expondo em diferentes formatos de painéis ou produções videográficas o que foi constituído, de modo individual e coletivo, entre as crianças e os adultos, sendo um ótimo meio para democratizar e publicizar o que vem sendo desenvolvido nas escolas da infância (Fochi, 2013).

Com essas reflexões tecidas até aqui, pensamos que: 1) é trazendo a visão de uma criança que pensa e age no mundo por meio das múltiplas linguagens; 2) é acreditando na relação horizontal e democrática entre criança-adulto e criança-criança; e 3) é projetando um espaço de EI que favorece a manifestação plena e subjetiva dos sujeitos que fazem parte dela, que podemos materializar uma proposta pedagógica que valorize a infância, reconhecendo-a em sua particularidade, suas necessidades e seus interesses próprios.

É importante considerar que, ao trazer a perspectiva Reggio Emiliana, não tenho a intenção e pretensão de defender que esta seja um modelo que deve ser seguido nas escolas da infância brasileira, pois entendo que a fundação dessa abordagem se deu a partir de um contexto histórico após a Segunda Guerra Mundial, somando-se a outros fatores sociais e culturais que deram fermento para crescer, criar forma e se espalhar pelo mundo. Isso só foi possível a partir de uma iniciativa coletiva dos habitantes dessa região do norte da Itália que queriam esperar uma educação promotora de uma formação humana sensível, cultural, estética, social, afastando os terrores da guerra.

Assim, vejo em Reggio um rio bom para se mergulhar, sentir e aprender como a **água** (conhecimentos praxiológicos em uma perspectiva educativa para/com as infâncias), as **pedras** (dimensões que sustentam, como o ateliê, a documentação pedagógica, as pedagogias da escuta e das relações, o campo estético como mobilizador da aprendizagem, entre outros), **os peixes** (as crianças em toda a sua abertura, devir, imaginação e criação), sentindo o **vento** como um sentido, uma inspiração, tendo o **céu** uma ampliação de conhecimentos e saberes, em estruturas profundas, simples e complexas de se pensar a criança, a infância, a escola, a docência, as famílias e a comunidade.

Defendo que a tenhamos como inspiração, não como modelo, pois é fundante pensarmos e construirmos possibilidades, abordagens educativas que tenham em suas origens matrizes a nossa cultura brasileira, que é rica em diversas dimensões, sendo plural em múltiplos aspectos, desde uma estética viva e multifacetada em cada região do país a autoras e autores que vêm em longa caminhada repensando os espaços da EI no Brasil. Esses profissionais desenvolvem ações/iniciativas no ensino público e privado que inauguram outros meios e caminhos de se criar uma educação das infâncias em solo brasileiro. Dessa maneira, estaremos emergindo, construindo uma perspectiva educativa brasileira, com suas especificidades, singularidades e subjetividades, que é particular em cada município/estado/região do país.

Dessa forma, buscamos neste capítulo germinar ideias, conceitos e diálogos que fomentam um panorama complexo, diverso e profundo sobre as crianças e infâncias, perpassando por vários campos do conhecimento. Isso oportunizou ampliar nossas perspectivas sobre meninos e meninas que habitam as instituições de EI no Brasil, no âmbito público.

Aqui pudemos ver a potência de se entender esses espaços como propiciadores das múltiplas singularidades que fazem morada nas subjetividades dos corpos infantis. Para isso, trouxemos a abordagem de Reggio Emilia como um pensamento para o diálogo,

buscando inspiração, reflexão e ampliação dessa discussão. Essa perspectiva nos convida a criarmos movimentos e abordagens que tenham como origem a nossa própria realidade, pautando-se na nossa cultura e sociedade.

No próximo capítulo, vamos entender um pouco sobre os conceitos que giram em torno da linguagem, como modos múltiplos que o sujeito usa para apropriar-se, comunicar-se e inserir-se no mundo. Ainda, compreender sobre as linguagens poéticas e a dimensão estética como modo sensível de se manifestar no espaço-tempo, possuindo papel preponderante no processo de expressão e manifestação das nossas individualidades.

Figura 6 – Vendo o mundo girar de cima



Fonte: Criação do autor.

4 “VAMOS NOS ESPALHAR SEM LINHAS, VER O MUNDO GIRAR DE CIMA”²⁰: UMA COMPREENSÃO SOBRE LINGUAGEM

[...] da natureza da linguagem de “duas-caras”, que serve à dupla função de ser ao mesmo tempo um modo de comunicação e um meio para a representação do mundo sobre o qual está comunicando. A forma *como* um indivíduo *fala* acaba sendo a forma como este mesmo indivíduo representa aquilo sobre o que ele está falando (Bruner, 1997, p. 137).

Nesse trecho do livro *Realidade mental, mundos possíveis*, Jerome Bruner (1997) elucida sobre o encargo essencial que a linguagem tem de influenciar os modos representativos e comunicativos que o ser humano escolhe para se expressar e se vincular com o mundo. No modo como o sujeito faz isso, poderemos perceber o seu próprio estilo de se manifestar no meio em que vive, dando lugar à sua identidade. Assim, a linguagem tem um papel de contribuir para a construção identitária do ser.

Por isso, após entrelaçarmos ideias, conceitos, reflexões e diálogos sobre a EI no Brasil, necessitamos discorrer sobre a linguagem, compreendo-a de forma ampla, múltipla e como condição exclusiva do ser humano, que usa diversos meios comunicativos e expressivos para se adaptar, interagir e compreender o mundo, por meio de funções psíquicas superiores, alimentadas pela cultura, pela sociedade, pela interação com o outro e pela manipulação dos materiais, instrumentos e das ferramentas disponíveis e/ou criados no meio, individual ou coletivamente (Vigotski, 2007).

Desse modo, abordaremos a linguagem sobre o prisma, principalmente, construído e pensado pela Teoria Histórico-Cultural, do autor Lev Semionovitch Vigotski (2007, 2009, 2018, 2019, 2021), relacionando a conceitos de linguagem elaboradas pelo educador italiano Loris Malaguzzi (2016), que cria e amplia a compreensão das múltiplas linguagens das crianças, reverberando um entendimento mais amplo e focado nas manifestações languageiras das crianças da EI, apresentando a importância da dimensão criativa, imaginativa e estética das expressões infantis. Também, trataremos os autores Bruner (2008), Gobbi e Pinazza (2014), Hoyuelos (2019) e Le Breton (2016), que abordam a dimensão da linguagem como meio de apropriação e construção de sentidos e significados sobre/com o mundo pelas crianças.

A criança é um sujeito social que, por meio da cultura, relaciona-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo, tecendo o processo contínuo do desenvolvimento, seja

²⁰ Trecho da música intitulada *Tempo de Pipa*, do cantor brasileiro Cicero. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cicero/1934003/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

no campo cognitivo, seja no social e afetivo (Vigotski, 2007). A linguagem possibilita à criança que ela interaja e se expresse com o seu derredor, interpretando símbolos, signos e significados, com o intuito de se apropriar dos conhecimentos produzidos culturalmente e de produzir outros (Vigotski, 2007). Por isso, a cultura tem um fator fundante na construção desse sujeito, pois “[...] torna-se parte da natureza de cada pessoa” (Cole; Scribner, 2007, p. XXIV), passando a ser um mecanismo que alimenta e retroalimenta o repertório de todo indivíduo.

Para isso, o sistema de signos (os números, a linguagem, a escrita) e os instrumentos são criados pela própria humanidade ao longo dos séculos como meios para produzir sentidos, símbolos e significados, tornando possível a interação e a mediação entre os sujeitos na sociedade (Vigotski, 2007). Isso possibilita que as relações sociais se estabeleçam, oportunizando o desenvolvimento e a mudança sociocultural a todo o momento, não sendo um movimento estático, mas dinâmico.

Como porta de entrada para esse mundo, após os gestos, a fala se torna para a criança um meio para interagir e controlar o ambiente, possibilitando a criação de novas relações e novos comportamentos em relação ao que está em seu entorno, garantido a produção de conhecimentos, que vão sendo construídos nesses momentos comunicativos (Vigotski, 2007), pois “A fala da criança é tão importante quanto a ação de atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão” (Vigotski, 2007, p. 13).

Ou seja, a criança por meio da linguagem verbal, como a gestual que utiliza a ação motora das mãos e pés, produz, pela oralidade, meios elaborados para se comunicar, relacionar-se, interpretar e compreender a realidade que está em sua volta, usando meios perceptivos e visuais para ajudar nesse processo (Vigotski, 2007). Assim, podemos entender que variadas linguagens (gestos, escrita, fala, desenho, etc.) entram em intercambiamento para construir o pensamento a partir dos questionamentos, desejos e interesses que são interpelados pelas próprias crianças com o mundo externo.

Dessa maneira,

No seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural. No desenvolvimento do comportamento da criança, deve-se, assim, distinguir duas linhas principais. Uma é a linha do desenvolvimento natural do comportamento, intrinsecamente ligada aos processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento. A outra é a do aperfeiçoamento

cultural de funções psicológicas, de elaboração de novas formas de pensamento, de domínio dos meios culturais do comportamento (Vigotski, 2021, p. 75).

Com isso, as crianças terão a possibilidade de agir, pensar e se comunicar utilizando a cultura, expressa em signos (sons, formas, números, cores, traços, letras), como meios de comunicação e de linguagens (música, matemática, pintura, desenho, escrita) por meio de suas intenções e de suas representações simbólicas (Vigotski, 2007), já que os signos têm sua origem social e um papel decisivo no desenvolvimento do sujeito (Vigotski, 2018), possibilitando meios para a promoção do pensamento e de sua inserção no ambiente.

Assim, por meio da utilização dos signos, o ser humano cria modos de internalizar a própria cultura, que vai sendo orquestrada por meio das linguagens, dessa maneira, “[...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vigotski, 2007, p. 58). Isto é, a capacidade cognitiva, social e cultural do humano se distingue dos modos comunicativos dos quais outros animais se utilizam para interagir entre si, apresentando a diferença e a complexidade que o ser humano tem em imaginar, criar e simbolizar, atribuindo sentido e significado às coisas (Vigotski, 2018).

Devido a isso, entendendo que essa dimensão do desenvolvimento humano se dá desde a infância,

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vigotski, 2007, p. 80).

Por essa perspectiva, Vigotski nos traz o caráter ávido, capaz e potente da criança durante o seu processo de desenvolvimento, revelando-nos o papel ativo desse sujeito, que não recebe algo, mas constrói conhecimento, elaborando seus conceitos, hipóteses e estratégias em parceria com o outro e com os elementos provenientes no mundo, como a natureza, os brinquedos, materiais não estruturados (gravetos, sementes, tampas, caixas de papelão, etc.), lápis, tintas, pincéis, papéis, etc., além de espaços (casa, escola, praça, museu, biblioteca, parques, florestas, etc.) que promovem uma formação social, educativa, sensível, cultural, afetiva, psicológica, emocional e intelectual.

Por meio disso, o pensamento e a linguagem vão se construindo, reconstruindo e se descortinando nas expressões das crianças, que vão sendo moldadas de modo mutável,

inconstante e ao longo de toda a vida; com o tempo, essa linguagem vai se tornando cada vez mais internalizada, possibilitando um pensamento verbalizado e, posteriormente, abstrato (Vigotski, 2009). Nesse ponto, entendo que o termo “verbalizado” não só indica a fala, mas também outras formas languageiras de comunicação, pois quando a criança escreve, desenha e pinta podemos ver um objetivo comum, que é a manifestação do seu pensamento por meio dessas diferentes linguagens, que possuem signos, características, sentidos e uma gramática própria, estando impregnadas dos sentimentos, das memórias e lembranças, dos desejos e interesses que ela constrói durante sua existência.

Dessa maneira, “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Vigotski, 2019, p. 114).

Por isso, à medida que a criança se desenvolve no meio social, inserindo-se também no espaço educativo, vai adquirindo o acesso e a amplitude em sua linguagem, já que “[...] novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem [...]” (Luria, 2019, p. 52), fazendo com que ela sempre busque maneiras distintas de expressar seus pensamentos.

Assim, o contato entre criança-criança e adulto-criança, com suas experiências culturais e de vida diferentes, possibilita a aprendizagem, que começa antes mesmo da escola, pois cada um carrega a sua “história prévia” (Vigotski, 2007, p. 94), que vai sendo edificada desde o nascimento, materializada em saberes e conhecimentos que são compartilhados.

Zoia Prestes (2010), em sua tese, tecendo considerações e resgate conceitual do autor Lev Vigotski, “escovando palavras”, diz-nos que conhecimentos a serem construídos e conquistados e o nível de desenvolvimento atual, conhecimentos já estabelecidos, ou seja, funções já amadurecidas pelo sujeito, acontecem na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

Para que esse processo ocorra, é necessária a mediação e a relação com o outro, pois assim se poderá agregar novas formas de compreender e solucionar problemas, utilizando-se de signos que contribuem como artefatos para materializar e externar o pensamento. Logo, teremos aqui um caminho para entender as engrenagens dos processos de aprendizagem, e veremos que o papel mediador desse outro com o qual me relaciono pode redimensionar o entendimento que temos sobre a postura daqueles que atuam como docentes da infância.

É fundamental que o professor e a professora que lida com crianças tenha internalizado em si que elas são indivíduos dotados e carregados de suas bagagens particulares, que estão repletas de vivências e conhecimentos tecidos desde bebês, sendo fundamental que, nos espaços educativos, considere-se as falas, os movimentos, os gestos, as representações gráficas e os sons que são expressos por elas, pois nesses momentos estaremos diante da riqueza cultural que habita em cada uma delas. Destarte, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vigotski, 2007, p. 100).

Portanto, como nos diz Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2018, p. 80), em seu livro *7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia*,

[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas.

Aqui, o meio tem um papel catalisador no processo da construção subjetiva do ser, dando materiais que contribuem na construção da identidade de cada um, pois, de acordo com o entendimento, a história e a percepção do sujeito, serão construídas as singularidades e as características que o constituirá. Isso favorecerá a diversidade e a beleza de múltiplos olhares sobre a vida; e se dá a partir das diferenças repertoriais que cada um carrega em si, criando diferentes lentes e compreensões distintas sobre algo, sobre um fenômeno, sobre alguém ou sobre um lugar.

Dessa maneira, as crianças lançam as suas cem linguagens (gestual, verbal, pictórica, gráfica, musical, plástica, teatral, entre outras) ao mundo como estratégias cognitivas, estéticas e afetivas para se colocar no ambiente em que vivem, explorando diferentes itinerários languageiros para fazer parte do mundo, tendo o outro como um parceiro nos processos de compreensão sobre os fenômenos que as circundam (Malaguzzi, 2016).

Certamente, é importante frisar que, como sujeitos múltiplos, temos origens culturais e sociais diversas, que vão influenciando e dando tom à nossa formação pessoal, por meio de experiências favoráveis e desfavoráveis, que baseiam o modo como pensamos e nos comunicamos (Malaguzzi, 2016). É por meio da diferença, e com o auxílio das múltiplas linguagens, que externaremos a visão peculiar sobre as variadas dimensões que cada ser imbui dentro de si. Para isso, é necessário que,

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (Malaguzzi, 2016, p. 84-85).

Assim dizendo, a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças, nos diversos espaços ocupados por elas, proporcionará, como fator importante no processo de compreensão e aprendizagem delas, a ampliação do seu arcabouço cultural, favorecendo os processos de criação, imaginação e simbolização utilizados, produzidos e mediados pelas linguagens. Nesse ponto, a relação com outras crianças e com adultos é um fator preponderante nesse movimento, que agregará a elas novos conhecimentos a serem adquiridos, além de consolidar aqueles já conquistados.

Por isso, as crianças se utilizam de linguagens como forma de comunicação e interação com o ambiente externo a elas, possibilitando modos sofisticados de representação e ampliando a sua dimensão cognitiva que são interpeladas, de forma constante pelo meio cultural (Bruner, 2008), apropriando-se, dessa maneira, dos saberes mundialmente produzidos. Além disso, também desenvolvendo outros conhecimentos por meios, expressões e sentidos múltiplos desenvolvidos pela cultura infantil, compreendendo a vida pela dimensão intelectual, mas também subjetiva, pois “Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva” (Morin, 2011, p. 82).

Entretanto, é importante refletir que, como sujeitos constituídos por diversas linguagens e dimensões humanas, o humano deve ser visto em sua capacidade e natureza global, pois não pode ser pensado de modo compartimentado e dicotômico entre razão e emoção, ciência e arte, objetivo e subjetivo, e outras dicotomias que servem para criar dualismos (Duarte Jr., 2000). Ou seja, a criança deve ser vista em sua complexidade e conjunção de várias dimensões que constituem o ser, que se utiliza de variadas linguagens para acessar, representar e ressignificar o que está posto (Hoyuelos, 2019). Por isso,

[...] argumentamos se o que vemos nas crianças é genético, adquirido ou cultural. Cultura e genética formam parte de uma dialógica inseparável. [...] Trata-se de uma retroalimentação recíproca. A natureza humana é, ao mesmo tempo, biológica e cultural. O genético está marcado no cultural que, por sua vez, dá sentido ao genético (Hoyuelos, 2019, p. 59).

Além do campo intelectual, as crianças são estimuladas e convidadas pelo meio em que vivem a sentir as percepções sensíveis e sensoriais que habitam o mundo, atravessando os seus corpos e acessando a sua sensibilidade (Le Breton, 2016). Dessa maneira,

os sentidos, significados, conceitos, as hipóteses e teorias são embebidos, também, pela arte, estética, poética, pelo afetivo, emocional e tantos outros campos que compõe o ser (Le Breton, 2016).

Com isso, conseguiremos compreender as singularidades das crianças por meio de um olhar sensível para as linguagens que elas utilizam e que fazem sentido, trazendo meios que favoreçam a sua construção simbólica e a sua manifestação no mundo (Vigotski, 2018), tocando no campo da razão e da emoção, do objetivo e do subjetivo.

Nesse sentido, a compreensão das linguagens poéticas, as que tocam as dimensões estéticas e sensíveis do humano, vem para reforçar toda essa complexidade de linguagens (desenho, escrita, teatro, brincadeira, dança, matemática, gestos, etc.) que são evocadas pelas crianças nos espaços em que elas estão presentes, como a escola, e que transpassam as dimensões cognitivas, técnicas e artísticas vivenciadas por elas nos contextos, nas experiências, que são, podem e devem ser oportunizadas pelos(as) professores(as) (Vecchi, 2017).

As poéticas infantis estão muito ligadas aos meios metafóricos de se comunicar das crianças, pois estas perscrutam imagens, sons, cores, balbucios, falas, palavras, movimentos, gestos para externar as elaborações que elas desenvolvem para entender a si mesmas, os outros e a vida, tecendo combinações de sentidos e significados para construir suas teorias, hipóteses e conhecimentos, já que no “[...] processo artístico ou criativo que está repleto de deslumbramento, linguagem poética, capacidade de fazer metáforas, coragem ou ironia nas crianças ou nos adultos [...]” (Hoyuelos, 2020, p. 171) temos a palpabilidade dessas expressões.

Nesse processo, a criança, com sua irreverência, transgride o campo da linguagem e do simbólico, na sua tentativa de interpretar e reinterpretar a realidade, desenvolvendo a sua própria percepção sobre tudo. Assim, ela recorre a “[...] metáforas materializadas que o ajudam a pensar melhor seus próprios sentimentos, por meio da provocação e da ironia” (Hoyuelos, 2020, p. 182).

Alfredo Hoyuelos (2020, p. 182) nos traz que Malaguzzi pensava que “[...] a metáfora é uma força transformadora do real, uma rede de novos valores criativos afastados das garras do já sabido”. Ou seja, a criança recorre ao rompimento de valores por vezes cristalizados pelos conhecimentos e saberes do humano e os redimensiona por meio da recriação e da elaboração em novos arranjos semânticos, para esboçar a sua forma particular de dizer/expressar/sentir sobre tudo.

Para isso, os adultos que se relacionam com as crianças no espaço da EI precisam entender que elas são agentes e sujeitos mediados pela cultura, que desfrutem de linguagens diversas, apropriando-se, assim, do patrimônio cultural da humanidade, e que, além disso, pensar dessa maneira é escolher um caminho de compreensão da infância, optando por um entendimento de que as crianças expressam linguagens em seu cotidiano e cria outras (Kishimoto, 2014).

A ideia, aqui, não é de inculcação, mas de favorecimento e disposição de expressões múltiplas que contribuam para o desenvolvimento integral de meninos e meninas em tal ambiente, tendo como base parâmetros de qualidade, e abertura para se criar outras linguagens, outros sentidos, outros mundos e outras possibilidades de ser e existir (Gobbi; Pinazza, 2014). Ou seja, a cultura vem como elemento preponderante para o desenvolvimento humano, pois “[...] experimentar o mundo não é estar com ele numa relação errada ou certa, é percebê-lo com seu estilo próprio no interior de uma experiência cultural” (Le Breton, 2016, p. 15-16).

Assim, a infância se torna a porta de ingresso nas diversas linguagens que o ser humano tem a possibilidade de se apropriar, desenvolver e manifestar durante a sua existência (Abramowicz, 2018), já que os sujeitos infantis “[...] são aqueles que estão aprendendo a se expressar, aqueles que procuram, com esforço e dedicação, compreender o mundo, aqueles para quem urge um entorno amoroso e dialógico para entrar na cultura e construir seu próprio psiquismo” (López, 2018, p. 15).

Isso posto, é imprescindível que os adultos (pais, responsáveis, familiares professores, etc.) que convivem com as crianças, direta e indiretamente, desenvolvam relações de parceria e cooperação, garantindo a presença singular desses sujeitos e oportunizando momentos em que seus interesses, suas opiniões, manifestações e perspectivas sejam valorizadas. Porém isso requisita “[...] um adulto inventivo e brincalhão, que interaja e escute as crianças, que ofereça suporte cultural e se maravilhe com as ações desses pequenos seres que, embora vulneráveis, são criativos e competentes, desde que se conceda sua forma de conhecer o mundo, por meio de linguagens outras” (Kishimoto, 2014, p. 8).

Desse modo, é fundamental que os professores da EI estejam atentos e agucem uma escuta e um olhar sensível para as descobertas, os gestos, os olhares, os ruídos, as palavras, os rabiscos, as coreografias, os cheiros, os toques, as narrativas e tantas outras manifestações que, a todo momento, as crianças estão a criar no cotidiano, principalmente, que se tenha sempre acesa a curiosidade de presenciar, documentar, observar e registrar esses instantes (Fochi, 2019a).

Para tal fim, devemos recorrer a uma prática pedagógica mais sensibilizada às múltiplas expressões do pensamento humano, entendendo o seu potencial de se expor ao mundo, além de apropriá-lo e modificá-lo com sua capacidade criadora (Gobbi; Pinazza, 2014). Com isso, o espaço escolar deve possibilitar a habitação de crianças e adultos com a perspectiva de favorecer o desenvolvimento pleno, integral e sensível, viabilizando caminhos em que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma mediada e colaborativa, acolhendo as linguagens infantis em todas as suas possibilidades e potências.

É necessário que as escolas da infância tenham por base a dimensão científica e artística, já que se utilizam de linguagens, hipóteses, essências, métodos e objetivos distintos, mas que se completam como campos fundamentais para o processo formativo do humano, neste caso, as crianças, pois “[...] enquanto o cientista aspira a explicar o universo a partir de princípios duradouros e incontestáveis, o artista cria mundos possíveis transformando metaforicamente o que é ordinário e convencional” (Mata, 2014, p. 63), considerando, assim, que as diversas linguagens residem na união entre essas duas dimensões do conhecimento humano.

Por fim, que possam mergulhar no oceano de incertezas (Hoyuelos, 2019) desveladas nas linguagens manifestadas pelas crianças no dia a dia na EI, estando presente e aberto a escutar os anseios, os questionamentos e as complexidades apresentadas pelos corpos infantis, adentrando em sua cultura e permitindo que elas se presentifiquem no mundo.

Agora, vamos seguir a diante, costurando pensamentos e reflexões sobre a importância da dimensão estética e das linguagens poéticas na formação humana, como fontes que amplificam as possibilidades languageiras de habitarmos esse mundo de maneira mais sensível, criadora e aberta às possibilidades que a vida nos apresenta e convida a tecer.

4.1 “Era tão normal que o tempo parava, tinha sabiá, tinha laranjeira, tinha manga rosa”²¹: o prisma da dimensão estética e das linguagens poéticas na expressão e comunicação do ser humano

A expressão é o esclarecimento da emoção turva; nossos apetites se reconhecem ao se refletirem no espelho da arte, e, ao se reconhecerem, transfiguram-se. Ocorre então uma emoção distintivamente estética (Dewey, 2010, p. 172).

A verdade na arte começa nas entranhas humanas e desenvolve-se para o alto, em direção ao cérebro (Herwitz, 2010, p. 175).

²¹ Trecho da música intitulada *Fazenda*, do cantor brasileiro Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47426/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Nossas experiências sensoriais são os afluentes que deságuam, neste mesmo rio, nesta sensibilidade de um indivíduo singular jamais em repouso, sempre solicitado pela incandescência do mundo circundante (Le Breton, 2016, p. 60).

Com esse pensamento sensível de John Dewey (2010), em seu livro *Arte como Experiência*, podemos denotar a atribuição que a arte tem de provocar e promover a expressão do sujeito, servindo de reflexo do que estamos sentindo no nosso íntimo, salvaguardado pelas nossas tramas vivenciais, mas que são e podem ser debulhadas pela estesia, pelo sensível.

O fragmento seguinte, do autor Daniel Herwitz em seu livro *Estética: conceitos-chave na filosofia*, faz-nos entender a dimensão visceral, humana e profunda que a arte/estética provoca em nossos corpos, pois estes carregam e extravasam nossas potencialidades criadoras, nossas histórias, nossas memórias e nossas percepções que temos sobre tudo.

Por último, o autor francês David Le Breton (2016) nos toca quando sensibiliza em nós a necessidade de percebermos o ser humano como um indivíduo que jamais cessa de sentir todos os elementos que compõe a vida, pois, a todo momento, regemos os nossos sentidos para apreender a cultura, o conhecimento e as linguagens disponíveis no mundo de forma sensível.

Assim, depois de descortinarmos um pouco sobre os enredos que circundam os conceitos de linguagem, sendo esta considerada de forma múltipla e diversa, que comunica o que pensamos e queremos externar ao mundo e que sofre influência no contato com o outro e com os espaços habitados por nós; agora, necessitamos nos debruçar nas compreensões e nos entendimentos que abordam as linguagens poéticas, como meios languageiros, sensíveis, estéticos, artísticos e lúdicos que o sujeito se utiliza para manifestar o seu modo de existir e sentir o mundo, permeado por sentidos, simbolismos e significados.

Com esse intuito, trazemos autores nacionais (Duarte Jr., 2000; Ostetto, 2004, 2021, 2023; Costa, 2017; Barbieri, 2012, 2021) e internacionais (Vecchi, 2014, 2017, 2019; Schwall, 2019; Mackay, 2019; Vigotski, 2007; 2018; Ostrower, 2014; Hoyuelos, 2020), entre outros, que tratam sobre esse assunto, relacionando a dimensão estética humana em formas de linguagens poéticas que são utilizadas pelos sujeitos para construir o seu pensamento, lidar com suas sensações e emoções, fluir e devanear as suas percepções, tudo isso materializado entre traços, movimentos, pinceladas, esculturas, brincadeiras e gestos.

O ser humano, por meio do corpo mergulhado no mundo, tem em si toda uma potência criadora, capaz de criar, dando forma a algo novo, estabelecendo novas combinações que residem no pensamento humano, elaborando, dessa maneira, estratégias de entender os

substratos da vida (Ostrower, 2014, p. 9), pois “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”.

Assim, o ser-no-mundo não cria só pelo gosto de criar, mas sim porque é necessário, já que é por meio dos processos de criação que ele se constitui, entende-se e percebe-se como ser humano, lançando estratégias cada vez mais inventivas, poéticas, estéticas e sensíveis para ser um sujeito criador.

Com isso, a atividade criadora é desempenhada pela humanidade ao longo dos séculos, tendo papel preponderante para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes que foram sendo criados, recriados e ampliados na história, tendo a cultura como pano de fundo para a perpetuidade e propagação destes nos agrupamentos sociais da sociedade, facilitando, assim, a adaptação dos indivíduos no mundo (Vigotski, 2018).

Logo, crianças, adolescentes e adultos reproduzem e reelaboram o historicamente acumulado e conservado, assimilando costumes, aprendizados, conhecimentos, linguagens, valores e crenças, impactando na forma deles de criar, mas também produzindo coisas novas, aliando, desse modo, o velho ao novo.

Dessa maneira, a capacidade criadora e plástica do ser humano em produzir, criar, ocorre por meio de processamentos combinatórios que têm a imaginação e a fantasia como recursos mentais e simbólicos que o cérebro humano possui para realizar a criação, fomentados pela arte, a ciência e a técnica, fazendo-o ser alguém que cria tudo o que está ao nosso redor (Vigotski, 2018).

Diante disso, Vigotski (2018, p. 23) nos diz que “[...] a imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade” e “[...] pode criar, cada vez mais, novos níveis de composições, combinando, de início, os elementos primários da realidade (gato, corrente, carvalho) e, posteriormente, as imagens de cunho fantástico (sereia, silvano) etc.” Isto é, saímos do campo do palpável, do real, estabelecendo combinações com o imaginário para alcançar voos que partem das nossas mentes inventivas, hipotéticas e quiméricas, abrindo alas ao indizível, ao inesperado e ao extraordinário.

Com as reflexões até aqui podemos nos interrogar: então, a criança tem maior capacidade imaginativa do que o adulto? A resposta é não. Como nos fala Vigotski (2018, p. 24), “a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de experiência”. Ou seja, esse pensamento vigotskiano não quer dizer que a criança é incompetente, mas que o adulto vivenciou mais experiências e tem um repertório cultural e criativo maior em comparação a ela. Entretanto, o que vemos é que a criança se permite com

maior facilidade o imaginar, estando mais suscetível a encontrar linguagens que a possibilitem expressar concepções, teorias, hipóteses e sentimentos que carrega dentro de si.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular (Dewey, 2010, p. 109).

Por isso, é fundamental que as crianças tenham oportunidade de qualidade quando tratamos sobre experiência. Não uma experiência qualquer, mas uma que faça sentido e que toque, atravesse esses corpos infantis, dando espaço-tempo fecundo para devanear, fantasiar, imaginar, criar, sentir, viver e se relacionar (Larrosa, 2019). Além disso, ofereça caminhos linguageiros que deem ferramentas para que elas externalizem toda a sua capacidade criadora, autoral, inaugural, descobridora, inventora e fecundadora, pois “A experiência de uma criança pode ser intensa, mas, por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal-apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza” (Dewey, 2010, p. 123).

Com esse intuito, a dimensão estética vem como trilha a pavimentar as múltiplas linguagens e, no caso desta pesquisa, mais especificamente, as linguagens poéticas, que as crianças podem escolher para atuar no mundo, pois é por meio desse campo que estaremos tratando de forma mais humana, integral e sensível os modos de se comunicar e se expressar. Como nos diz a atelierista Italiana Veia Vecchi (2017, p. 28), a

[...] dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida... É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção.

Logo, a linguagem é a soma da capacidade racional, estética, imaginativa e emocional. No entanto, a cultura tende a desmembrar e desarticular esses meios linguageiros, fragmentando de forma dura os processos de conhecimento em bolhas, como: “[...] os engenheiros, tendem a reconhecer a parte racional; aos arquitetos, a parte imaginativa; aos matemáticos, os aspectos cognitivos; aos artistas, a expressividade; e assim por diante, por categorias simples e simplistas” (Vecchi, 2017, p. 29). Isto é, encaixotar as múltiplas

linguagens é perder a oportunidade de vê-las trabalhando em conjunto, em parceria, em sinergia e, principalmente, impossibilitando ver o sujeito, no caso a criança, de forma global e integral. Não podemos esquecer que o sujeito quando realiza uma ação poética está inteiro em toda a sua capacidade objetiva e subjetiva de criar, de se comunicar e de se manifestar.

Assim, permeada pela estesia e a expressividade, as linguagens poéticas disponibilizam aos sujeitos, no caso desta pesquisa às crianças, veredas que favorecem a gênese de múltiplos conhecimentos, muito ligado ao campo da sensibilidade, da criação e da imaginação (Vecchi, 2017). Pois é importante considerar “[...] à dimensão estética (ou **poética** como Jerome Bruner gosta de defini-la) em processos de aprendizagem e construção de conhecimento em nossas creches e pré-escolas [...]” (Vecchi, 2019, p. 15).

Por meio das “[...] linguagens poéticas (visuais, musicais, poéticas, arquitetônicas, de dança, de *design*) e à dimensão estética como elemento importante na vida nas escolas e nos processos de aprendizagem” (Vecchi, 2019, p. 16), encontraremos meios tangíveis para se propor uma ação educativa que mobilize os vários campos que compõe as pessoas, de modo mais significativo, criador e potente.

Por isso, a expressividade humana, para além da ótica pedagógica que às vezes a limita, deve ser vista em sua linguagem metafórica e poética (Vecchi, 2014), rompendo com cânones duros e trazendo a perspectiva mais aberta, liberta e receptiva à transgressão, à curiosidade, à mudança, à transformação, ou seja, a um devir, no qual o ser está em constante construção e reconstrução de si, por meio de múltiplas expressões. Essa compreensão deve habitar as escolas da infância.

Dessa maneira, é vital termos uma imagem do ser humano como um corpo presentificado no mundo, devendo ser visto e refletido em toda a sua integralidade e completude, considerando todos os aspectos que o compõem, não caindo na armadilha de compartimentá-lo, oportunizando que mente e corpo, razão e emoção sejam refletidas não de forma separada, mas sim conectadas, “[...] aliando o compreender racionalmente e o saber com o corpo” (Duarte Jr., 2000, p. 28).

Também é necessário termos cuidado para que a anestesia não tome conta dos nossos corpos, impedindo-nos de viver esteticamente o mundo, pois a sociedade do consumo, da instrumentalização, da funcionalidade, da rapidez, da tecnologia e do capitalismo nos tende a travar os sentidos, tornando-nos corpos anestesiados às belezas e às sensações que o meio nos possibilita sentir, estabelecendo em nós um embrutecimento sensorial e estético dos modos que o ser humano se utiliza para se associar à vida (Duarte Jr., 2000). Ou seja, estamos

vivendo “[...] numa realidade cada vez mais cerebral e padronizada, nossa apreensão tátil do mundo vem se perdendo enquanto forma de saber” (Duarte Jr., 2000, p. 101).

Logo, é fundamental que nós, enquanto habitantes desse mundo que é repleto de sensorialidade, beleza e estesia, estejamos com os poros abertos para receber toda a potência que a nossa realidade pode proporcionar para nos sensibilizar as coisas da vida. A estesia nos faz enxergar as desimportâncias, como o poeta brasileiro Manoel de Barros (1916-2014) nos diz, para estarmos atento às sutilezas, aos encantamentos, aos alumbramentos, às anunciações, aos inesperados e aos atravessamentos que o mundo pode nos possibilitar nos diversos espaços que aqui existem, pois também sinto/busco que

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor os meus silêncios (Barros, 2018, p. 25).

Desse modo, a dimensão estética, por meio das linguagens poéticas, leva-nos a um mergulho em nós mesmos, pois “[...] a estesia, o saber sensível, consiste fundamentalmente num experienciar a beleza, já que as coisas se nos revelam como prazerosas e surpreendentes, ainda que, às vezes, assustadoras ou terríveis” (Duarte Jr., 2000, p. 155). Ou seja, aqui o entendimento do estético, do belo se torna amplo, abarcando as estesias que tocam de diferentes formas e que são captadas por nossos corpos, já que a compreensão trazida por João Duarte Jr. (2000), em seu livro *O sentido dos sentidos*, não é de um padrão estético que só valide um tipo de beleza, pois, como espelho da vida, da realidade, o estético desperta em nós diferentes tipo de sentimento, tais como alegria, saudade, assombro, perplexidade, tristeza, carinho, cuidado, atenção, amor, susto, raiva, medo e tantos outros.

Com isso, a nossa atenção para/com o mundo se converte em uma plena presentificação e disposição a tudo o que está em nossa volta, percebendo as miudezas, as pessoas, a natureza e a nós mesmos de uma forma mais profunda, sensível, estética e humana, pois “[...] o sentido do belo nos impulsiona para a tomada de uma série de atitudes e a execução de inúmeras ações que redundam num meio social e ambiental bem mais saudável, equilibrado [...]” (Duarte Jr., 2000, p. 158).

Por conta disso, os sentidos humanos são como captadores de sensações e percepções causados pelos estímulos poéticos, sensíveis, lúdicos e artísticos que o ambiente externo nos provoca, por meio de texturas, cores, paisagens, sons e movimentos, tendo o ser humano papel ativo nesse processo e que esses sentidos vão se instalando dentro de nós pela experiência vivida intensamente, pois

Na vida corrente não se adicionam percepções numa espécie de síntese permanente, mas vive-se uma experiência sensível do mundo. A todo instante a existência reclama a unidade dos sentidos. As percepções sensoriais impregnam o indivíduo em toda evidência: ele não se surpreende ao sentir o vento em seu rosto enquanto à sua volta vê as árvores balançando; ele olha de longe o rio no qual se banha em dias calorentos, ressentindo seu frescor na pele; ele cheira o odor das flores enquanto se espria na relva; ele ouve ao longe o sino de uma igreja anunciando o meio-dia... Os sentidos trabalham conjuntamente a fim de tornar o mundo coerente e habitável. Não são eles que decifram o mundo, mas o indivíduo, através de sua sensibilidade e de sua educação. As percepções sensoriais o colocam no mundo, mas ele é seu mestre de obra. Não são seus olhos que enxergam, nem seus ouvidos que escutam, nem suas mãos que tocam; ele está todo inteiro em sua presença no mundo, e os sentidos se misturam a todo instante ao seu sentimento de existir (Le Breton, 2016, p. 58-59).

É importante frisar aqui, após esse fragmento poético do sociólogo e antropólogo francês David Le Breton, retomando o que estávamos refletindo sobre a não compartimentação do corpo, que o indivíduo a partir da sua sensibilidade se conecta com os sentidos do mundo de forma inteira, trabalhando em harmonia com todas as suas dimensões (cognitiva, psicológica, sentimental, emocional e estética, entre outros) que o compõe para sentir e perceber o que o cerca.

Essa relação sensorial com a vida acontece desde a infância, já que, quando a criança nasce, ela percebe o mundo como uma profusão de sentidos, incitando-a a mergulhar no fluxo de sensações externas que a provocam a todo instante, assim, este sujeito “[...] constrói suas referências, ultrapassa-se a si mesma, abre-se a uma presença sensível do mundo [...]” (Le Breton, 2016, p. 32). Posto isso, a dimensão estética dá tónus para as múltiplas possibilidades provocativas da experiência sensorial, visto que

A Estética, como fenômeno que remete a expressão do ser, traz a possibilidade de trabalho com linguagens diversas: a linguagem plástica, a linguagem musical, a linguagem corporal e o jogo dramático (gênese da linguagem teatral). Essas linguagens artísticas desenvolvem, com base nas expressões individuais e coletivas das crianças, um processo motivador, simbólico e lúdico (Costa, 2017, p. 47).

Ou seja, esse trecho do autor Alexandre Costa nos faz refletir, retomar e ampliar as discussões anteriores que tecemos sobre linguagem, pois a dimensão estética, como um dos

campos de comunicação, de conhecimento e de expressão do ser humano, ramifica-se de forma rizomática, orgânica e diversa em diferentes formas de linguagens poéticas, da maneira apresentada pelo autor, em modos de caminhos para a manifestação do ser, colocando para o mundo as suas sensações, percepções, compreensões, significações, simbolismos e sentidos construídos de maneira singular e coletiva, por meio de uma experiência estética carregada de sensibilidade sobre si, sobre o outro e sobre o meio em que vivemos e nos relacionamos.

Por isso, a estética, além de importante para a nossa espécie, também é e pode ser uma grande aliada no campo da educação, ajudando-o a estruturar meios educativos embebidos pela arte, sensibilidade, pelo poético e lúdico, favorecendo que os interesses e desejos reais dos sujeitos, neste caso as crianças, sejam valorizados e legitimados como necessidades autênticas apresentadas por cada um de nós.

Assim, a escola, um dos espaços que contribuem para o nosso processo de formação e que habitamos, deve fomentar, cultivar e catalisar a dimensão estética no dia a dia de todos os habitantes escolares (crianças, professores, gestores e os outros colaboradores), oportunizando diferentes linguagens, materiais e experiências que alimentem o desenvolvimento pleno, global e integral desses indivíduos (Vecchi, 2017).

Por isso, devemos ocupar a escola pelos sentidos que a estética tem de diversificar meios de construção do conhecimento, por meio do desenho, da pintura, da dramatização e encenação, da dança, da música, da esculturação, da cinematografia, do *design*, da arquitetura, da fotografia e de tantas outras linguagens poéticas e sensíveis, favorecendo um ambiente com acesso a uma diversidade de materialidades e instrumentos que permitem investigação, criação, imaginação e invenção (Barbieri, 2021), visto que “Há espaços que fazem com que nos sintamos valorizados e à vontade, onde podemos criar soluções múltiplas para nossas ideias; onde a possibilidade da concretização de um projeto tenha as adequações necessárias para a materialização de uma ideia” (Barbieri, 2012, p. 52).

Ou seja, os espaços escolares devem ser um lugar que permita uma profusão de experiências estéticas, por meio da relação e do encontro entre crianças-crianças e adultos-crianças, abrindo espaços para diferentes tipos de proposições educativas que semearam o desenvolvimento de conhecimentos e saberes de modo singular, poético, sensível, estético (Barbieri, 2021), além de ser um espaço, com a ajuda da dimensão estética, de promoção e construção das múltiplas linguagens, por meio do caráter transgressor, transformador e emancipador que a estética e a poética viabiliza em nossas vidas, colocando-nos em um estado de atenção para as pequenezas e minúcias existentes nos ambientes que habitamos e podemos habitar.

Assim, o autor espanhol Alfredo Hoyuelos, que reuniu e discutiu as ideias de Loris Malaguzzi sobre a estética, elucida que o fracasso escolar

[...] tem a ver com o fato de que existe um currículo imposto, que não é amado pelas crianças, pelos jovens e pelos professores. Portanto, fazer educação, para ele, é sentir com amor e paixão a própria profissão. Amor significa vitalidade e a capacidade de inovar continuamente sem cair na rotina que destrói a educação. Isso faz da escola esse desejável âmbito estético habitável (Hoyuelos, 2020, p. 50).

Aqui, notamos, por meio de Hoyuelos (2020), a importância que Malaguzzi dá ao espaço escolar como o possibilitador e criador de experiências, e, quando estas não fazem o menor sentido para as crianças, por meio de um currículo rígido, inflexível e carente de estesia e sensibilidade para os reais interesses delas, é impossibilitado planejar e organizar um espaço educativo esteticamente habitável, deixando as paredes, as salas referências e os outros espaços que constituem uma escola de forma anestésica, insensível, dura, estérea e, como não dizer, desumana.

Portanto, é necessário aliarmos a poética e a educação à infância; essa tríade possibilitará um sentir estético, oportunizando que essa união favoreça uma educação nas escolas que atendem crianças pequenas e bem pequenas encontros estéticos em diferentes tempo e espaços disponíveis para que estas sonhem, criem, imaginem, inventem, sintam e se deixem penetrar; tudo isso comporá repertório que as ajudarão a entender e construir com o mundo, dando um caráter (auto)biográfico nesse processo (Ostetto, 2021).

Isso posto, temos que considerar a relação entre a estética e a aprendizagem, já que nessa relação entre adulto-criança no espaço da EI o processo de apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados e os produzidos pelas próprias crianças se dão por meio de uma relação estreita entre estética, cultura e aprendizagem, pois, “[...] se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como uma importante ativadora da aprendizagem” (Vecchi, 2017, p. 32).

Por consequência, por meio da poética, da arte, do lúdico e da sensibilidade, a criança se coloca no mundo de uma forma mais legítima às suas próprias vontades e necessidades, sendo as linguagens a viabilização da sua inserção na cultura, aprendendo o que o mundo tem e pode oferecer, como forma de criação e recriação do que está ao seu redor.

Dessa maneira, é necessário que os(as) professores(as) que atuam ao lado das infâncias presentes na EI compreendam o papel catalisador que as linguagens estéticas/

poéticas podem favorecer no desenvolvimento infantil, possibilitando diferentes tipos de materiais que possibilitem meninos e meninas explorarem as suas capacidades criadoras por meio do desenho, da pintura, da escultura, da dança, da dramatização, da brincadeira, do jogo, da poesia, da música e de tantos outros meios linguageiros.

Entretanto, é necessário, também, entender que esse(a) docente faz parte de um sistema educativo maior que, por vezes, não considera a dimensão estética como importante no desenvolvimento das crianças. Pois é comum constatarmos em processos formativos ofertados aos(as) professores(as) uma ênfase no processo de apropriação da leitura e da escrita, deixando um pouco à margem outras linguagens, como as artísticas. Assim, é fundamental cobrarmos políticas públicas que favorecem, cada vez mais, ações formativas (iniciais e continuadas) que imerja este(a) profissional no campo estético, poético, sensível, artístico, lúdico. Já que o adulto só poderá pensar em práticas estéticas e poéticas junto às crianças se a ele, enquanto um ser em permanente formação, atuação e relação em diferentes espaços da vida que favorecem estesia, também forem possibilitadas experiências estésicas, criadoras e imaginativas em seu processo formativo na docência.

Com essa compressão mais sensível em sua formação, esse(a) docente não criará hierarquias entre as linguagens, fazendo com que as linguagens poéticas não sejam marginalizadas em detrimento das linguagens da escrita, da leitura, da matemática, quebrando a compressão de que essas expressões linguageiras estejam mais presentes no cotidiano educativo e descontinuando uma perspectiva de escolarização precoce e urgente, para responder aos interesses e desejos adultocêntricos socioeconômicos. Logo,

Antes da escrita, outras linguagens devem ser privilegiadas e desenvolvidas na educação infantil. Se um programa educativo contemplar o ensino sistemático da leitura e da escrita, certamente estará deixando de lado outras linguagens mais essenciais nesse período de vida das crianças. É uma questão até objetiva, de tempo e organização: onde ficam o movimento, a dança, o canto, os jogos, as brincadeiras, o desenho, a pintura, a modelagem com argila, as experiências com água e areia etc.? Onde ficam a vivência e a experiência de ser criança? Não transformemos meninas e meninos, na educação infantil, em alunos do ensino fundamental por antecipação (Ostetto, 2004, p. 85).

Com esse fragmento da autora Luciana Ostetto (2004), devemos nos colocar em atenção – professores, educadores e gestores da educação – para não inviabilizar que a natureza e a cultura infantil, em toda a sua potencialidade de imaginação e criação, sejam ocupadas por linguagens que não fazem sentido, ainda, para ela, respeitando que a presença e a inserção da escrita, por exemplo, deem-se de forma natural, espontânea. Até porque essa linguagem faz parte da nossa cultura e, como patrimônio da humanidade, a criança possui o

direto de ter acesso a ela, mas é importante que tenhamos a consciência de que antes da escrita há uma pré-história da escrita, em que outras linguagens (gesto, fala e desenho) a precede, para semear a entrada da cultura da escrita (Vigotski, 2007) no dia a dia das crianças na EI.

Além disso, aqui não defendemos a exclusão da linguagem escrita, até porque ela também faz parte das linguagens poéticas, por meio da literatura, da poesia, já que por meio da leitura conhecemos mundos mágicos e fantásticos, deparando-se com diferentes tipos de espaços-tempos, culturas, enredos, cenários e modos de ser e existir representados por diversos personagens. Tudo isso alimenta a nossa imaginação e impulsiona a nossa criatividade, ampliando o nosso repertório estético, literário. O ponto é: como essa linguagem é apresentada e desenvolvida pelo(a) docente? É de maneira transmissora e alfabetizadora na EI? Ou se dá de modo contextualizado e significativo para/com as crianças?

Assim, como pensar no desenvolvimento estético das crianças sem pensar na formação estética do professor? Como possibilitar que esse docente emergja a estesia que ele vive no seu cotidiano? Já que todos nós estamos inseridos em ambientes que confluem cores, sensações, paisagens, texturas, imagens. Como possibilitar o desenho tendo parado de desenhar? De que maneira desejo propor momentos lúdicos se hoje a brincadeira não faz mais parte da minha vida enquanto pessoa e professor? Como organizar materiais para a escultura se nunca mexi com argila?

São essas e outras perguntas que devemos nos fazer quando pensamos na formação das pedagogas e dos pedagogos na graduação, pois ainda existe uma parcela de cursos de formação inicial em pedagogia que não ofertam em sua grade curricular disciplinas relacionadas à arte (Martins; Lombardi, 2016). Assim, com essa realidade, é necessário que lutemos, sempre, pela maior presença de bolsas/disciplinas/estágios que tragam a presença da dimensão estética nas leituras, nos trabalhos acadêmicos, na prática e na experimentação de diferentes linguagens e materiais estéticos, possibilitando que esses(as) futuro(as) professores(as) desaguem nas escolas experiências e vivências estéticas, poéticas, artísticas, lúdicas e sensíveis (Goldberg, 2021).

Isso ocorre muito pelo processo formativo, às vezes, insensível à dimensão estética que muitos docentes vivenciaram desde suas infâncias, principalmente na trajetória escolar. Dessa maneira, suas histórias de vida ficam marcadas por momentos/experiências anestésicas, que vão desmobilizando suas capacidades criadoras. Por isso, escutamos de muitos adultos/estudantes de pedagogia que “não sabem desenhar” (ou que pararam de desenhar), que têm vergonha de se expressar artisticamente, que possuem traumas que os

travam em seus processos criativos, que têm receio de se autorretratarem, por terem insegurança com suas aparências, e que possuem dificuldades em manusear e escolher materiais artísticos e lúdicos, apresentando um compilado de nós difíceis de serem desmanchados, sendo necessários muitos momentos de sensibilização (leituras, filmes, visitas a espaços culturais, rodas de diálogo e discussão e oficinas) para descortinar a estesia que habita em nós e que, de alguma forma, é resgatada e cultivada para um novo existir e habitar no mundo de modo sensível, estético e liberto (Goldberg; Bezerra; Pereira Junior, 2018). Assim,

A experimentação estética, seja no contexto da apreciação, seja no da produção, é elementar em qualquer processo de educação estética. O acesso a tais experiências precisaria ser ampliado, no caso específico da Universidade, com o intuito de que uma cultura estética se exerça no construto da formação inicial de pedagogos. Com isso, aprendizagens estéticas podem se constituir de modo descontínuo, não linear, de formas múltiplas e em espaços diversos na Universidade (Moraes, 2015, p. 72).

Por conseguinte, o único meio para equalizar essa situação é favorecendo na formação inicial e continuada desses professores meios de acesso às linguagens poéticas, com o intuito de recuperar o que ficou anestesiado na infância, ressensibilizando esses corpos sedentos de sensorialidade, ofertando espaços-tempos de grande produção criativa, de maneira individual e coletiva, tecendo instantes em construções sobre si, rememorando e trazendo à tona lembranças, memórias, histórias que constituem o nosso ser, significando-as e ressignificando-as (Ostetto; Folque; Bezelga, 2019).

Outro ponto importante de se considerar sobre a dimensão estética na formação docente é que a sociedade, nesse âmbito capitalista, do consumo, da rapidez, da funcionalidade, vai desprezando e não reconhecendo o papel importante da dimensão artística na construção dos indivíduos, nas relações entre si e no sentir o meio como um difusor de múltiplos sons, sensorialidades, texturas, luzes que penetram e estimulam nossos corpos (Duarte Jr., 2000).

Dessa maneira, a vida nos convida a nos reconectarmos com as nossas essências, colocando nossos tatos, olfatos, paladares, nossas visões e audições e tantos outros sentidos presentes em nós, a serviço de ser e existir no mundo, traçando novos itinerários a partir disso, tendo como bússola a estesia, já que, “[...] nesse universo de experimentações, em meio ao exercício de formação de professores, ampliam-se as possibilidades da disseminação de saberes estéticos, fazendo repercutir tais saberes também nas escolas, podendo atingir positivamente o processo educativo das crianças” (Moraes, 2015, p. 72).

A exemplo disso temos a linguagem do desenho, que, quando não damos continuidade ao exercício dela no nosso cotidiano, paramos no tempo, pois, como a escrita, essa linguagem se organiza em estágios que, com o decorrer do desenvolvimento do sujeito, vão sendo adquiridas outras capacidades e habilidades de representação gráfica, já que, como na escrita, a apropriação dessas linguagens ocorre por meio de signos, que vão sendo desenvolvidos e somados ao repertório gráfico (Derdyk, 2014).

Por isso, geralmente, quando chegamos à antiga etapa da alfabetização na escola no Ceará, o que hoje se equipara ao 1º ano do EF, a criança que agora tem entre 6 e 7 anos vê as oportunidades de desenhar se esvaírem para dar entrada às linguagens que são supervalorizadas: a escrita, a leitura e a matemática (Derdyk, 2015); assim, o desenho dessa criança para no tempo, para no estágio no qual estava nessa idade, pois não há mais momentos, tempos e espaços para essa linguagem, sendo ocupada pelos alfabetos, os textos e os números.

Assim, as crianças precisam ter acesso ao patrimônio mundial sem que sejam desvalorizados os conhecimentos e saberes estéticos e sensíveis em detrimentos de outros. Isso favorecerá que meninos e meninas da EI penetrem, conheçam e se apropriem das gramáticas que os diferentes materiais das artes (lápis, papel, pincel, torno, argila, tinta, espaço de cena e de dança, instrumentos musicais, entre outros) e do lúdico (brincadeiras, brinquedos, jogos, elementos não estruturados, como os naturais, etc.) podem proporcionar em sua rotina em parceria com o professor e a professora das infâncias, apreendendo as funções e as características dessas materialidades, que podem ser repensadas para se adequar às necessidades de cada um, de modo que “[...] as crianças encontrem o material mais efetivo para expressar ou representar uma ideia ou conceito e, depois, aprendam a chegar a acordos criativos com os materiais à medida que seu trabalho é desenvolvido” (Schwall, 2019, p. 52), sempre em colaboração tanto cognitivamente quanto sensivelmente.

A plasticidade, a efemeridade, a inventividade, a criatividade e a imaginação propiciam que “Um material transforma-se em linguagem quando, por meio do relacionamento de uma criança com as capacidades únicas desse material, cria-se e comunica-se sentido. Nesse processo, o papel do professor é constituído em camadas e é multifacetado” (Schwall, 2019, p. 52).

Portanto, reforçamos que o docente precisa, além de viver esteticamente, nutrindo-se de arte e cultura, entender que as linguagens poéticas são fundamentais para o processo do desenvolvimento infantil, como ferramentas de comunicação, expressão e manifestação das individualidades, peculiaridades e subjetividades das crianças que habitam a

EI, valorizando as incertezas e os inesperados que brotam nas ações poéticas e estéticas externalizadas e construídas por elas.

As professoras e os professores que atuam nas escolas da infância necessitam ter uma formação e uma sensibilização estética, que possibilite não só o acesso a várias linguagens, como a poética e suas diversas facetas, mas que oportunize o acesso a diferentes espaços culturais (museus, teatros, bibliotecas, entre outros), para que haja uma apropriação cultural desses ambientes que fomentam a arte com/pelas crianças (Ostetto, 2023), sendo direito delas ocuparem esses lugares. Logo, “As crianças precisam de amplas e múltiplas oportunidades para assimilar informações novas e expressá-las novamente de maneira que sejam pessoais e originais – para se envolver em processos de autoria” (Mackay, 2019, p. 156-157).

Por fim, é urgente pensarmos em estratégias que oportunizem o intercambiamento entre a educação, a estesia, a infância e a docência, tendo o campo das múltiplas linguagens uma diversidade de caminhos languageiros que as crianças e os adultos podem construir e reconstruir no dia a dia da EI, reverberando sempre a possibilidade de ser mais.

A seguir, descortinaremos as itinerâncias e escolhas metodológicas pensadas para a realização desta pesquisa, trazendo abordagens, perspectivas e estratégias que valorizem as maneiras singulares de se manifestar poeticamente e esteticamente das crianças, estando aberto às histórias, às experiências, às narrativas, aos diálogos, às criações e às relações estéticas que são tecidas no cotidiano da EI.

Figura 7 – O trigo se nutre com a infância



Fonte: Criação do autor.

5 “DEBULHAR O TRIGO, RECOLHER CADA BAGO DO TRIGO, FORJAR NO TRIGO O MILAGRE DO PÃO, E SE FARTAR DE PÃO”²²: AS INTENÇÕES, AS ESCOLHAS E OS PROCESSOS METODOLÓGICOS

A criança nasce curiosa. Essa qualidade essencial é eminentemente necessária, pois, quando ela chega ao mundo, seu entorno é para ela um livro, cujo código ignora. Ela parte à descoberta do mundo para inventá-lo e construí-lo. Mas a passagem entre o desconhecido, ou ainda-não-conhecido, e o conhecível é angustiante, e só pode se fazer por uma apropriação progressiva, se não essa curiosidade é rapidamente sufocada (Lani-Bayle, 2018, p. 35).

Nesse trecho, a autora Lani-Bayle (2018) nos apresenta que a curiosidade é a ferramenta primordial da qual as crianças se utilizam para debulhar o mundo, apropriando-se e inventando maneiras e linguagens para compreender e se inserir nele, sendo um movimento complexo que ocorre gradualmente. Assim, o adulto não deve desvendar e revelar a elas, em uma relação vertical, as dimensões que compõe o ambiente, mas deve desenvolver meios para mediar esse processo, contribuindo para que a presença delas se dê de forma relacional, dialógica e parceira, para que seus interesses não sejam abafados, excluídos e/ou ignorados.

Dessa maneira, com o intuito de **investigar** as linguagens poéticas das crianças, por meio dos seus meios de criar e imaginar, expressar-se e atribuir sentidos, foi necessário optar por uma **abordagem qualitativa de pesquisa**, por se preocupar com questões particulares e que não podem ser quantificadas, trabalhando, assim, no universo das aspirações, dos significados, dos valores, dos costumes, ou seja, do subjetivo (Minayo, 1996), já que esta pesquisa se preocupa com os aspectos sociais que ocorrem na realidade social, detendo-se à “[...] cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é a mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (Minayo, 2016, p. 14).

Para isso, é necessário decidirmos a itinerância metodológica a seguir, pois é por meio desse percurso que serão encontrados, a partir da perspectiva do método escolhido, os aspectos observados, registrados e refletidos no campo, entendo que a metodologia é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2016, p. 14), dando subsídios para o pesquisador decidir e encontrar a maneira de como lidar com o seu objeto de estudo, possibilitando-lhe um prisma, um sentido, uma compreensão.

²²Trecho da música intitulada *O cio da terra*, do cantor brasileiro Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47414/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Assim, para que se mergulhe na profundidade do fenômeno estudado, sendo este costurado por relações subjetivas entre os sujeitos, os contextos e as experiências vividas foi fundamental utilizar uma **postura fenomenológica** de pesquisa, que possibilita entender a dimensão existencial do vivido, dando lugar ao que aparece, ao que se mostra (Frota, 2010). Desse modo, o que se buscou com tal perspectiva foi acessar e apreender os significados das vivências das determinadas pessoas que experienciam um meio singular de existir cotidiano (Frota, 2010).

Assim, além de sermos-no-mundo também somos ser-no-mundo-com-os-outros, estabelecendo e compartilhando com esse outro alguém uma coexistência, pois “[...] a existência é empreendida através de cada homem, mas é através de cada homem que os outros agem; é através do *eu* que os *outros* entram em cena” (Critelli, 2006, p. 71). É nesse contracenar a vida com o outro que vamos tecendo nossa história de vida, nossa itinerância.

É com essa possibilidade de existir com o outro que o fenômeno pode ser visto, desvelado, refletido e acompanhado, tendo a linguagem (oral, escrita, gráfica, gestual, musical, dramática, poética, lúdica, etc.) como meio tangível, dado que ela “[...] é o modo pelo qual o significado e o ser das coisas podem ser trazidos à tona. O que é desvelado tem que passar, no âmbito da existência humana, pela linguagem, para começar a ter qualquer realidade” (Critelli, 2006, p. 83).

Nessa orquestra, a expressão e a comunicação ocorrem mediante a linguagem, para além da oral, em que o ser humano constrói sua performance subjetiva, singularizante, na vida. É no também coletivo que ele vai intercambiando modos de relação com o outro, costurando, juntos, espaços, tempos, materialidades, conhecimentos e saberes, vivenciando um paradigma singular-plural, como nos elucida Franco Ferrarotti (2014). Em função disso, “O mundo comum a todos nós é a trama significativa dos modos de como se vive e de como se relaciona com as coisas que, nesse mundo, são admitidas” (Critelli, 2006, p. 91).

Desse modo, com a ótica fenomenológica, é possível desenvolvermos um olhar sensível e profundo sobre as manifestações e as presentificações das crianças no mundo (Critelli, 2006), dando-nos a oportunidade de observar e refletir sobre a atuação delas na EI, focando nos seus modos-de-ser-no-mundo languageiros e poéticos. Com isso, o pesquisador terá uma postura que dispensará julgamentos, suposições, críticas e achismos sem fundamentos ou desconexos com a realidade, ficando com o seu corpo e sua mente amplamente abertos ao que o fenômeno revelar e desvelar, permitindo-se abrir-se ao inesperado e extraordinário. Já que

A Fenomenologia acredita que o conhecimento é possibilitado, exatamente, por meio da aceitação desta intimidade e envolvimento entre homem e mundo. Pensar, para a Fenomenologia, significa indagar, questionar, tentar compreender. Algo processual, parcial, relativo. Muito diferente do conhecer metafísico, que pretende “dominar” o conteúdo de uma matéria ou disciplina (Frota, 2012, p. 173).

Ou seja, essa perspectiva filosófica traz elementos que aguçam a nossa sensibilidade ao que é/pode ser estudando, vinculando-se às maneiras subjetivas que cada ser cria sobre si e sobre tudo, lapidando um caminho que estude o fenômeno em sua inauguração, particularidade e peculiaridade, incitando questionamentos do visto, do atravessado. Nesse contexto, o pesquisador se torna aberto ao que se vê e se deixa atravessar, ele se torna parte do processo fiado em parceria com os participantes da pesquisa.

Para que isso aconteça, ele precisa estar suscetível ao que as experiências mobilizam em seus sentidos, deixando-se ser penetrado na essência do que está sendo testemunhado durante a pesquisa, garimpando os sentidos, as linguagens, os modos, as narrativas, as expressões que os seres manifestam no fenômeno (Frota; Dutra, 2021). Logo, “Na busca de conhecer um fenômeno, compreendemos que existe uma indissociabilidade entre o que se mostra e quem o vê, deixando clara a impossibilidade de qualquer tentativa de objetividade ou separação entre eles” (Frota; Dutra, 2021, p. 8).

Dessa maneira, uma abertura ao inesperado se materializa entre o pesquisador, o meio e os sujeitos pesquisados, em que a relação se dará de maneira a se deixar fluir ao que o fenômeno constrói dia a dia, tempo a tempo, espaço em espaço. Aqui, o pesquisador se permite “artesanar” meios de pesquisa que brotam nesse contato com o seu objeto de estudo, sendo este, muitas vezes, o que ofertará/mostrará/indicará meios de investigação nascidos/contextualizados no espaço pesquisado.

É nesse respeito horizontal entre os aspectos (sujeito/espaço/pesquisador) que compõem uma pesquisa que uma postura fenomenológica germinará, nutrindo-se com as próprias potências do lugar em que se escolhe pesquisar. É nesse aderir/absorver a cultura do espaço estudado que teremos olhares de ver o ser-no-mundo de cada sujeito, de maneira singular, plural, holística e integral.

Assim, tendo o objetivo de investigar, compreender, documentar e apreender as manifestações e os sentidos que as crianças expressam e apreendem sobre as linguagens poéticas delas, o pesquisador deve estar em plena imersão e coexistência com o ser-no-mundo-com-os-outros, no caso desta pesquisa, o ser-no-mundo-poético-das-crianças, fundando trilhas abertas ao encontro do fenômeno em suas profusas possibilidades, tendo as múltiplas linguagens delas como caminhos palpáveis ao modo poético languageiro.

Para isso, é primordial que esse pesquisador desenvolva uma postura fenomenológica próxima aos pesquisados, dando-os espaço para serem e existirem, estando receptivo aos potentes desvelamentos e às imprevisibilidades experienciais que serão testemunhados, abrindo mão do controle e se facilitando atravessar.

Foi utilizada a pesquisa **(auto)biográfica em educação**, com o intuito de compreender as questões que contribuem para constituição do indivíduo, no caso desta pesquisa, as crianças, vasculhando quais relações pessoais, coletivas e ambientais contribuem para esse processo formativo de si (Delory-Momberger, 2012a). Pois, enquanto sujeitos no mundo, a relação consigo mesmas (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o meio ambiente (ecoformação) traz elementos que costuram a nossa individualidade e subjetividade, formando-nos e colocando a nossa existência em contato direto com a vida (Pineau, 2014).

Assim, focando na dimensão formativa da autoformação, criada e pensada pelo autor francês Gaston Pineau (2014), conseguimos perceber o quanto o decurso do eu (autoformativo) em relação intrínseca à vida nos traz subsídios sociais e culturais que atravessam a nossa singularidade, e que as pessoas possuem processos formativos distintos, pois nos conectamos com as dimensões humanas de maneiras diversas, deixando-nos atravessar e nos tocar em diferentes graus, tendo como bússola nossos interesses e desejos. Destarte,

O objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, junto a isso, como os indivíduos, pelas linguagens culturais e sociais que eles atualizam nas operações de biografização, - linguagens sendo tomado aqui em sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras do discurso; esquemas, scripts de ação, etc. - contribuem para fazer existir, reproduzir e produzir a realidade social (Delory-Momberger, 2012b, p. 71).

É por meio dessa diversidade languageira, para se comunicar e se expressar no/com/para o mundo, que vamos edificando a nossa construção biográfica, já que estamos situados em contextos geográficos e históricos diversos, penetrando-nos e mobilizando-nos de variadas formas, variados caminhos e modos. A partir disso, vamos constituindo a nossa identidade, subjetividade, de uma maneira de ser-no-mundo.

No entanto, mesmo sendo sujeitos singulares, as nossas histórias de vida reverberam no outro, e vice-versa, uma vez que estamos inseridos em uma conjuntura cultural e social datada e imbricada em um tempo-espaço em que não só vivemos experiências

individuais, mas também coletivas, ou seja, plurais (Ferrarotti, 2014). Assim, somos constituídos entre o elo singular-plural.

Entendendo, assim, que a relação entre criança-criança e adulto-criança no espaço educativo favorece um ambiente em que as interações aconteçam e se formem, possibilitando a nossa construção autobiográfica, somando em nós acontecimentos, vivências, experiências e trocas que tocam e desenvolvem as dimensões cognitiva, psicológica, afetiva, cultural e estética em nós, oportunizando o cultivo holístico do nosso ser, existir e estar no mundo (Passeggi; Rocha, 2018). Nesse processo de tornar-se, o artístico, o lúdico e o sensível, por meio das linguagens poéticas, têm papel fundante para a forma que nos expressamos e nos manifestamos no mundo, sendo fontes que revelam muito sobre esse processo de autobiografar-se, de autoconstituir-se.

Ou seja, a poética de viver e de se constituir tem papel fundante nas escolhas, nos caminhos, nas parcerias com o outro, nas maneiras de se manifestar no/com o mundo, nos sonhos e devaneios nutridos por nós, nos olhares receptivos sobre a coexistência de vidas na natureza e no nosso papel nesse contexto.

Esses são alguns dos aspectos que dão base para o nosso processo de autobiografar-se, pois cada elemento desse contribui para a construção da nossa história, na preferência de se vincular com o outro e de habitar espaços que viabilizam na nossa formação de vida. A escola é um desses espaços nos quais pode ser visto esse modo de ser poético por meio das linguagens, da infância, da criança; e a docência tem a função fundamental nessa trama, nesse processo para fomentar, cultivar, acompanhar e documentar.

Nesse lugar, o ser passa longos anos de sua vida incorporando saberes e conhecimentos, acumulados historicamente, e construindo outros, fomentado o seu desenvolvimento em um espaço educativo. Aqui, ele passará por múltiplas experiências que vão acrescentar à formação de si, à sua autobiografia, que, se narrada e refletida diante da dimensão formativa, constrói a sua biografia educativa (Josso, 2014).

Mediante a consciência/autoconsciência desse processo, teceremos uma compreensão de que constituímos as nossas próprias vidas, compondo histórias de vida, que vai se fundando no elo com a vida, com o meio, com o outro e consigo mesmo, percebendo-se como alguém em autoformação (Pineau, 2014). Isso vai “Permitindo aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos [...]” (Pineau, 2014, p. 104), remontando essa linha rizomática e não linear da vida.

A criança, como sujeito que também constrói sua história e é atravessada por múltiplos espaços (casa, escola, praça, hospital, museus, parques, entre outros), vai compondo

seu percurso de construção de si, muito por via das linguagens (gráfica, oral, escrita, corporal, teatral, musical, lúdica, etc.), que vão sendo orquestradas para dar tangibilidade ao que pensam e sentem sobre/com o seu derredor (Passeggi, 2018). Pois,

Admitir que as crianças são capazes de refletir sobre próprias experiências e legitimar sua reflexão como fonte de pesquisa representam pelo menos duas grandes rupturas no campo científico. A primeira concerne à representação tradicional da criança, definida pelo que lhe falta, portanto, sem experiências e cujos testemunhos não são dignos de fé. A segunda decorre da primeira, a validade de sua palavra, como fonte para a pesquisa educacional (Passeggi, 2018, p. 108).

Ou seja, a criança é capaz de narrar sobre o que percebe, o que vai atravessando em seu corpo e mente, em sua inteireza, não sendo uma capacidade somente do adulto, mas humana, presente em todos os momentos da vida do ser humano. Logo, com essa mudança de perspectiva que redireciona o nosso olhar para as narrativas das crianças, vamos entender que delas teremos bons recursos para compreender sobre os diferentes espaços e as diversas experiências que experimentam a todo o momento, sendo fontes de estudo e pesquisa, tendo em sua autobiografização um olhar sobre elas e sobre o mundo (Goldberg, 2016).

Com isso, vamos constatar e aprender que em todos os espaços nos quais as crianças habitam e vivem em vínculo com o adulto, basta termos a sensibilidade de escutá-las.

As crianças vêm nos mostrando seu poder narrativo, sua ação como protagonistas de suas experiências, como sujeitos ativos para além de espectadores de si mesmos são protagonistas de suas histórias. Elas são capazes de falar e refletir sobre si, ou seja, constroem narrativas autorreferenciais (Passeggi; Rocha, 2018, p. 60).

Por meio desse convite ao que as crianças têm a nos dizer, teremos ferramentas para nos aproximar da infância e de seus modos de ser-no-mundo, que, por vezes, são subjugados aos anseios, interesses e projetos que os adultos criam para elas, e não com elas, em uma relação verticalizada que as silenciam. O adulto entende a criança como alguém que ainda se tornará algo, não considerando que ela já é um sujeito que perscruta o seu caminho nas trilhas da vida e possui meios de narrar o que se passa por ela.

É necessário repensarmos, com essas reflexões tecidas até aqui neste texto, uma perspectiva de pesquisa (auto)biográfica com crianças que as compreenda como um ser social e que já vem sendo

tema central nos estudos de diversos autores, sobretudo, no campo da Sociologia da infância e em Educação, cujos trabalhos exemplares servem de marco teórico para pesquisa, como a que desenvolvemos, que envolve crianças, sobretudo as pequenas, pautando-se em uma ética própria, com formas metodológicas adaptadas às condições e possibilidades narrativas das crianças não as concebendo como um vir-

a-ser, mas, antes, como uma criança cidadã, que frui, recria direitos, compartilha experiências e modos de subjetivação (Passeggi; Rocha, 2018, p. 60).

Com essas considerações, uma nova compreensão epistemo-metodológica germina e cultiva novas veredas científicas com as crianças e as infâncias, somando-se a outras perspectivas do conhecimento humano que realizam pesquisas sobre/com elas, ampliando e fincando a importância de se considerar o que elas têm a nos narrar, de múltiplas maneiras, sobre as suas itinerâncias autobiográficas no terreno da vida.

Isso ocorre porque a pesquisa (auto)biográfica valoriza o ser humano em sua complexa condição de sujeito que vive o mundo sendo atravessado por ele, em que este se forma por diferentes aspectos (social, cultural, educativo, estéticos, etc.) e o permite “[...] tomar a palavra com sua vida (bio-logia) para construir sentido com os acasos da existência” (Pineau, 2012, p. 206).

Com a criança não é diferente, basta construirmos meios, procedimentos, espaços e estratégias que a valorizem e que tragam à tona a sua narrativa potente que é costurada por ela (De Conti, 2012), oportunizando que a palavra dita, desenhada, brincada, escrita pela criança emergja e dialogue com os nossos sentidos adultos e reestremem as compressões que temos sobre as dimensões de si, do outro e do mundo.

Por fim, é com essas considerações que edificaremos meios possíveis de se criar propostas de pesquisa e estudo com as crianças e as infâncias, pensadas a partir da pesquisa (auto)biográfica e que tenha uma postura de escuta, ética e respeito às singularidades delas, estabelecendo uma postura fenomenológica que considere as suas múltiplas expressões, recebendo o inesperado e o extraordinário manifestados pelos corpos criativos, poéticos, imaginativos e narrativos delas.

5.1 “Eu ando pelo mundo prestando atenção, em cores que eu não sei o nome”²³: observação participante e o diário de itinerância

O que resta de grandeza para nós são
os desconhecidos – completou.
Para enxergar as coisas sem feitiço
é preciso não saber nada.

Manoel de Barros (2010a, p. 363).

²³ Trecho da música *Esquadros*, da cantora brasileira Adriana Calcanhoto. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/adriana-calcanhoto/43856/>. Acesso em: 22 abr. 2023

Ser presente no mundo implica estar consigo, com o outro e com a vida, sensibilizando-nos em todas as suas relações e dimensões, prestando atenção em cores, texturas, assobios, abraços, cheiros, toques, areia, água, ar, sol, flores, folhas, pessoas, objetos, emoções e sentidos. Nesse processo de presentificação no meio, podemos ir registrando, documentando e refletindo, como na escola da infância, testemunhando os caminhos linguageiros poéticos e estéticos escolhidos pelas crianças, pelo docente, imbuído de materiais e espaços que promovam toda essa tessitura sensível e que fazem sentidos para todos.

Dessa maneira, entendendo a importância da dimensão estética e das linguagens poéticas nas nossas vidas desde a infância e com o intuito de **identificar** as linguagens poéticas vividas e construídas pelas crianças nos ambientes de uma pré-escola, escolhi a **observação participante** (Minayo, 2016) sobre os fenômenos que ocorrem dentro e fora da sala referência e em todas as dependências da escola, registrando em fotos, vídeos, diálogos e escritos sobre as possíveis linguagens oportunizadas (pelo outro, seja adulto, seja criança) e exercidas (escolhidas por elas mesmas), buscando compreender os desdobramentos nos corpos, nos olhares, nas expressões e nos sentidos manifestados pelas crianças.

É importante frisar que este trabalho escolhe tratar os dados como uma construção, não utilizando o termo “coleta”, já que assumi o papel de fazer uma pesquisa que não espera que os dados sejam “coletados”, mas sim cultivados, construídos, tecidos, de forma mais subjetiva e humana, que serão costurados de modo processual, documentativo e dialogado com as crianças.

Assim, esse método para o acesso, o cultivo dos dados e, posteriormente, a sua construção, oportuniza uma abertura e imersão ao lugar (escola) no qual se realizou a pesquisa e aos seus habitantes (crianças e adultos), já que a observação possibilita “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” (Lüdke; André, 2020, p. 30), viabilizando que se chegue próximo da perspectiva dos indivíduos em questão, pois se estará apreendendo *in loco* a visão de mundo e as experiências tecidas por eles, situados na realidade, no cotidiano.

Desse modo, utilizei o **diário de itinerância** de Barbier (2007) como uma estratégia de registro de apontamentos, ideias, desenhos, poesias, imagens, vídeos, devaneios, imaginações, criações, atravessamentos e sentidos que foram sendo despertados durante todo o processo de pesquisa em campo, como um diário mais aberto à multiplicidade de maneiras de se registrar o que se vê e se sente quando estamos em contato com o fenômeno estudado (Barbier, 2007). Segundo o autor, esse processo é organizado em três momentos: 1) diário rascunho, no qual são tecidas as primeiras impressões anotadas no dia a dia em relação com o

objeto de estudo; 2) diário elaborado, em que são organizados os textos e as imagens (fotos e desenho), para que, a partir do diário rascunho, possa ser comunicado um texto refletido e 3) o diário socializado, momento no qual o texto elaborado é compartilhado, no caso desta pesquisa, com as crianças, a fim de que elas também tragam suas impressões do que foi registrado, rabiscado, desenhado, fotografado, poematizado.

Para esse fim, a identidade do pesquisador e os seus objetivos de estudo foram compartilhados desde o início com as crianças, sujeitos desta pesquisa (Lüdke; André, 2020), proporcionando um espaço de pesquisa e de narração (oral, corporal, artística, lúdica e sensível) cooperativo, dialógico e receptivo às particularidades de cada participante no espaço e tempo de uma pré-escola.

5.2 “Se você disser tudo o que quiser, então eu escuto²⁴”: as narrativas autobiográficas/sublimes das crianças

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos -
O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros (2015, p. 83).

Os verbos devaneados e delirados das crianças são ditos por outra maneira, concisa, profunda, fecunda, individual ou coletiva, autobiográfica, sublime e não se dá, somente, por meio da oralidade, mas também no escrito, no desenhado, no pintado, no abraçado, no assobiado. Esses ditos podem ter cor, textura e atravessar o outro, que vê, escuta, testemunha e sente, de modo holístico e integral, essas múltiplas narrativas.

Por isso, buscando sentir esses diversos modos de “dizeres”, que foram registrados e feitos por meio da documentação pedagógica, tenho o intuito de **apreender** os sentidos que as crianças atribuem às experiências vividas por meio de suas **narrativas** e **manifestações poéticas**. Para isso, esta pesquisa objetiva as trazer para um diálogo de comum importância (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020) entre elas e o pesquisador, abandonando assim uma visão adultocêntrica em respeito a essa relação, dando espaço ao seu ser-no-mundo sensível, estético e poético.

²⁴ Trecho da música *Fala*, do grupo brasileiro Secos e Molhados. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/secos-molhados/81175/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

Isso se dá por nutrir a “[...] convicção de que o olhar da criança nos permitiria diversificar a visão de uma paisagem já estabelecida no cenário educacional no Brasil. Esse olhar pouco estudado nos ofereceria uma outra compreensão das demandas escolares na sociedade atual brasileira e das relações estabelecidas pela criança com a escola [...]” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p. 17).

Assim, afastamo-nos das pesquisas que tratam **sobre** as crianças, mas tendo como objetivo a pesquisa **com** elas, trazendo-as para o centro do estudo, tendo foco em suas compreensões legítimas e singulares sobre qualquer tema que podemos estudar em parceria com elas. Dessa maneira, temos com esses sujeitos outros caminhos para se pensar, refletir e investigar a si, ao outro e ao mundo.

Hoje, vemos cada vez mais nos planos de pesquisadoras e pesquisadores o anseio para escutar a voz das crianças no campo da educação, e de outras dimensões do conhecimento, notadamente em pesquisas que emergem de métodos (auto)biográficos, por estes integrarem

[...] um conjunto alargado de formas, cujo núcleo comum é o relato da vida do sujeito biografado, seja por outrem - no caso das biografias -, seja pelo próprio - no caso das (auto)biografias, histórias de vida, diários, memoriais, entre outras modalidades. A participação efetiva dos biografados, com o uso da sua voz, isto é, a partir da sua experiência, reflexividade, decisão sobre o que narrar, faz a diferença entre umas e outras, superando a fronteira entre ser objeto ou sujeito de investigação (Sarmiento, 2018, p. 123).

Dessa maneira, são nos campos da pedagogia, da sociologia da infância, da psicologia, da filosofia, entre outras, que testemunhamos um movimento de ir ao encontro das narrativas autobiográficas das crianças, pela compreensão dos investigadores e investigadoras que habitam esses campos do conhecimento acreditarem que “[...] a escuta da voz da criança é a base para o conhecimento sobre o que as mesmas sentem, pensam, como aprendem, como se desenvolvem, enfim, como vivenciam a sua infância” (Sarmiento, 2018, p. 125).

Desse modo, mais e mais estudiosos e estudiosas das crianças e das infâncias então indo aos espaços nos quais elas habitam e se constituem como sujeitos, enveredando em caminhos mais sensíveis às particularidades que elas criam para narrar o que sentem sobre si, sobre o outro e sobre o meio. Esse tríplice atravessamento movimenta nas crianças, por meio de múltiplas narrativas (gráfica, musical, oral, pictórica, teatral, etc.), modos diversos de expressarem saberes e conhecimentos que elas elaboram em parceria entre criança-criança, criança-adulto e criança-natureza. Por isso,

As crianças elaboram narrativas (auto)biográficas no seu dia-a-dia [*sic*], sem ser preciso provocá-las nesse sentido, seja em situações naturais, por exemplo, quando brincam, ao conversarem, ao fazerem associações com conteúdos disciplinares que estão a ser abordados na sala de aula ou quando são entrevistadas com um propósito de pesquisa previamente [*sic*] determinado (Sarmiento, 2018, p. 125).

Logo, o adulto-professor está em um contexto educativo rico para poder escutar, sentir, capturar e refletir sobre os “dizeres” artísticos, lúdicos, estéticos, poéticos, escritos, gestualizados, oralizados pelas crianças, debruçando-se e pegando a condução inaugural, extraordinária, inesperada e fecunda que elas podem nos levar, basta: 1) estar aberto à cultura infantil em toda sua potência; 2) abandonar uma relação vertical e de controle com as crianças e 3) germinar uma relação horizontal e dialógica com elas.

Com isso, a escola pode se tornar um espaço, além de pedagógico, de investigação, que busca encontrar compreensões sobre a vida a partir do que as crianças narram, favorecendo um olhar mais amplo sobre o papel das escolas da infância como um lugar formativo e de pesquisa e sobre a atuação mais complexa e potente dessa docência que pode se alimentar das teorias, hipóteses, curiosidades e reflexões que as crianças constroem a todo momento (Sarmiento, 2018).

Mediante essa perspectiva, as escolas podem se tornar espaços narrativos e de escuta das crianças (De Conti, 2012), sendo muito possível por meio da arte, do lúdico, dimensões que favorecem e dialogam como meios de expressão e comunicação sobre si, que propiciaremos um ambiente que fomenta a narratividade infantil, possibilitando, assim, a materialização dos múltiplos “dizeres” delas.

A partir disso, precisamos lembrar que o ato de narrar é intimamente humano, tendo como funções: 1) a comunicação e a discussão com o outro; 2) o exercício cognitivo da escuta, partilhando, assim, os sentidos que o outro atribui sobre sua vida e 3) o acesso aos valores, às crenças e às histórias que são desvelados pela narrativa (De Conti, 2012).

Esses três aspectos estão presentes, de modo singular, nas **narrativas infantis**, pois, desde bebê, o ser humano desenvolve maneiras de se relacionar e se comunicar com o mundo, lançando diferentes linguagens (gestual, balbucios, diálogo, desenho, pintura, dança, dramatizações, entre outros) para expressar o que sente e o que se constitui dentro de si, utilizando a narrativa como meio de se vincular com o outro e com o mundo.

Assim, “[...] as crianças narram suas experiências utilizando-se de frases curtas, porém densas de sentido” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p. 67), ou seja, *narrativas mínimas*, mas carregadas de considerações, significados e interpretações que elas elaboram sobre tudo (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020). Ainda, tem os aspectos de serem *narrativas*

polifônicas ou coletivas, que, quando estão em grupo, como por exemplo em uma roda de conversa, uma criança vai complementando e/ou encadeando a ideia que outra falou anteriormente ou posteriormente, construindo, assim, uma história (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020).

Ou seja, as crianças possuem uma habilidade de narrar em poucas palavras essências de sentido, de vida, deixando a existência prolixa do adulto, praticamente, sem voz (Lani-Bayle, 2018, p. 200), porque elas conseguem debulhar compreensões comprimidas (aglutinadas) sobre tudo de modo metafórico, poético, estético. As suas narrativas parecem ser concisas, diretas, mas nos pegamos, enquanto adultos, refletindo em segundos, minutos, horas e até dias sobre uma simples palavra ou uma pequena frase dita por elas, porque nos toca, atravessa-nos, como uma experiência.

Além disso, a criança utiliza a narrativa como meio para acomodar o experimentado, pois a “[...] narrativa, sendo ela uma forma de organizar a experiência, ela se configura como elemento fundamental para a formação humana, para produzir sentidos sobre o mundo a partir do vivido, para o fortalecimento de si e das possibilidades de expressão e de identificação” (Goldberg, 2016, p. 220). Ou seja, a narrativa é um meio para estruturar, dar forma, emergir o que foi e o que vem se constituindo na sua história, como uma ação plenamente humana e formativa.

Nos espaços escolares, no caso desta pesquisa, a pré-escola, a criança traz muito dessas narrativas, durante as ações cotidianas vividas nesse ambiente com os seus pares e com os(as) professores(as), em que há um entrelaçamento de narrativas das experiências vividas no seio familiar, social, cultural com as vividas no ambiente pré-escolar. Por meio dessa **narrativa autobiográfica**, suas memórias, suas lembranças, sua escola, seu(ua) professor(a), temos acesso à riqueza de suas percepções e entendimentos sobre tudo, no caso desta pesquisa, sobre as linguagens poéticas.

No tempo permanente da roda de conversa é comum falarmos do tempo, o ontem, o hoje, o amanhã, e as crianças trazem acontecimentos vividos em casa, no parque, na escola, na praça, no hospital, na consulta com o médico, na casa dos avós e tios, no supermercado ou em uma viagem. Esses elementos autobiográficos narrados são compartilhados por elas nesses momentos de diálogo, de conversa, e vão trazendo/suscitando narrativas de outras crianças que vivenciaram situações semelhantes ou que, escutando tal história, lembraram-se de outra experiência vivida (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020).

Nessas tramas narradas, podemos sentir, ouvir e perceber o sublime, porque as situações experienciadas deságuam, por vezes, em poética, em sensibilidade, em metáfora, em

estesia. Aqui as crianças **narram sublimemente** “[...] como uma música que preenche o ambiente e depois desaparece” (Holm, 2007, p. 14), pois seu *narrare*, por vezes, perfura a razão, o esperado, o costumeiro, o já posto, transcendendo sentidos, termos, lógicas, símbolos, figurações.

É na imprevisibilidade, no inesperado, que podemos, com mais chances, testemunhar essas narrativas, em espaços com materialidades, contextos e relações que favoreçam a isso, pois essa “[...] narrativa imprevisível está além de nossa compreensão. Se assumirmos que o sublime é algo que não podemos compreender; algo maior do que nós e sem limites, posso afirmar que tenho passado por recorrentes situações de narrativas sublimes com as crianças” (Holm, 2007, p. 14).

O caráter sublime nas linguagens e narrativas das crianças está no modo fugaz e cotidiano que são desenvolvidas pelas ações orquestradas por elas, nos lugares onde se constituem, em que seus dizeres manifestam formas desconhecidas, diferentes e inusitadas acerca de tudo (Holm, 2007), aquebrantando, por vezes, a rigidez, a cognição, a seriedade e o corpo anestesiado do adulto, fazendo-o e convidando-o a ver, rever e transver o mundo, as pessoas e a si mesmo.

Nesses momentos e espaços de trocas, a docência pode **acessar** as narrativas autobiográficas e sublimes das crianças, que são oralizadas, gestualizadas, manifestadas por elas, favorecendo o conhecimento de suas histórias de vida e sua poética de sentir e existir no/com o mundo, bem como **nutrir** suas práticas e inspirações pedagógicas, na criação de ações que aliem e façam sentido a esse grupo, a esse coletivo infantil, a essa infância construída nesse lugar.

Essa riqueza de anunciações narradas terá espaço importante nesta pesquisa, por ela considerar a narrativa (em suas diferentes formas de expressão) das crianças um importante meio para compreender como elas se relacionam poeticamente e, ainda, perscrutar os sentidos que elas atribuem às linguagens poéticas no espaço da EI.

5.3 “Mensageiro natural de coisas naturais”²⁵: a documentação pedagógica como meio para testemunhar as linguagens poéticas/polinizadoras das crianças

A ciência pode classificar e nomear órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos

²⁵Trecho da música *Paisagem da janela*, dos cantores brasileiros Lô Borges e Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47443/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

de força existem nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o
condão de adivinhar: *divinare*
Os sabiás *divinam*.

Manoel de Barros (2010a, p. 340-341).

É no *divinare*, no sublime e no extraordinário dos movimentos comuns da vida, das coisas naturais, coreografados sensivelmente, que vamos perscrutando os deslocamentos infanceiros. Aqui, o *estar* é poder evidenciar e testemunhar as relações, as pessoas, os lugares e lugarejos, os tempos e os objetos em conexão com as crianças, sendo registrados e documentados na perspectiva do olhar de um outro alguém, que também está ligado a esse contexto, tornando visível a todos o que se passa nas escolas da infância. Esse outro precisa *estar* atento às divinas expressões brotadas a partir das linguagens poéticas das crianças.

Desse modo, para testemunhar o observado e o refletido, tenho o intuito de **documentar** as narrativas (gráficas, pictóricas, dramáticas, esculturais, orais, entre outros), os materiais e as expressões produzidas pelas crianças atendidas por uma escola pública, dando visibilidade a suas histórias, significações, emoções, percepções e aos seus sentimentos (Goldberg, 2016), dando foco ao que elas manifestam, relacionam-se e atribuem às experiências vividas e construídas poeticamente, que são desenvolvidas por elas mesmas, com o outro e com o ambiente que habitam.

Isso posto, utilizo a perspectiva da **documentação pedagógica** como estratégia de pesquisa, de construção de dados, para estruturar os registros imagéticos e orais em cartazes impressos, graficamente, para serem expostos e discutidos com as crianças, juntamente com suas produções realizadas no dia a dia na pré-escola, dando a elas a reunião e a disposição desses materiais, organizando as experiências e vivências que foram capturadas por mim enquanto pesquisador.

Esse recurso, tanto pedagógico quanto acadêmico, promove o pensamento e a reflexão, sendo estruturado pela perspectiva da pedagogia, já que esse procedimento de construção de dados nasce dentro do seio desse campo do conhecimento humano, como forma de auxiliar a prática pedagógica na EI e trazer uma imagem da criança e infância que habita as escolas da infância (Fochi, 2013), tornando visível os conhecimentos, saberes, teorias e hipóteses que as crianças constroem dentro do espaço da creche e da pré-escola, além de materializar as concepções e compreensões que o professor e a professora inferem durante o tratamentos desses registros, materializando um conhecimento praxiológico (Dahlberg, 2016).

É necessário considerar que vêm se somando, ao longo dos anos, trabalhos que utilizam a documentação pedagógica como estratégia em estudos e pesquisas na relação entre pedagogia e infância, repercutindo esse modo de organizar, processar e refletir sobre o que acontece nos espaços de EI. A exemplo, a dissertação do autor Pedro Aquino (2020), que busca analisar as manifestações das múltiplas linguagens das crianças em relação/negociação com a docência, em um contexto pré-escolar, por meio da documentação pedagógica.

Há também a tese de doutorado da Ana Paula Furtado (2023), que visa analisar os processos de apropriação e repercussão da documentação pedagógica nas práticas pedagógicas de professoras da/na EI, a partir de uma pesquisa-ação. Também podemos visualizar esse procedimento de estudo e pesquisa nos trabalhos de Paulo Fochi (2013, 2019a), Paulo Fochi e Mônica Pinazza (2018), Alfredo Hoyuelos (2019, 2020), Suely Mello, Maria Carmen Barbosa e Ana Lúcia Goulart Faria (2017), entre outros.

Dessa maneira, “[...] a documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2016, p. 230), em que crianças e adultos discutem sobre o que foi vivido em modo documentativo, ou seja, os registros ficam disponíveis, abertos, expostos e compartilhados para que o outro veja, e os partícipes desse processo se vejam, promovendo a democracia do conhecimento construído dentro da escola para os habitantes escolares, os pais e a comunidade. Aqui, o que é desenvolvido nesse espaço se torna público.

Com isso, “Ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, a documentação pedagógica oferece a possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimação social” (Dahlberg, 2016, p. 230), visto que os conhecimentos lapidados em parceria na escola devem romper as barreiras deste lugar, oportunizando que todos percebam o papel fecundo que a EI tem no processo de desenvolvimento e expressão na criança.

Isso só é possível por meio de uma escuta ativa sobre o que as crianças dizem e manifestam em suas múltiplas linguagens. Por isso, a **pedagogia da escuta** permite que nos comuniquemos e dialoguemos, garimpando os significados que os sujeitos elaboram sobre tudo, revelando o que elas “[...] pensam, questionam e interpretam a realidade, além do seu relacionamento com a realidade e conosco” (Rinaldi, 2016, p. 235).

Portanto, “Escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro. Logo, escutar torna-se não só uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de escutar e de ver os outros” (Rinaldi, 2016, p. 236). Nesse ponto, percebemos que o caráter da escuta na documentação pedagógica vai para além

da barreira do contexto pedagógico, convocando-nos a esse encontro com a singularidade da existência do outro, respeitando e se relacionando com o diferente, com essa forma de entender a vida, o outro e o meio. Aqui somos convidados a mergulhar nesse outro.

Como essa perspectiva, temos subsídios para compreender que as narrativas construídas das crianças e dos adultos dão significado sobre o seu redor (Rinaldi, 2016), e a documentação possibilita que essas narrativas se tornem visíveis em palavras, frases, textos, fotografias, imagens e vídeos, com a ampla reflexão de quem a documentou, junto com as percepções dos que foram documentados. Dessa maneira,

Quando você escolhe algo para documentar, quando você tira uma foto ou grava um vídeo de uma experiência, você está fazendo uma escolha. Isso significa que você está valorizando ou avaliando essa experiência como significativa para os processos de aprendizagem das crianças, assim como para os seus processos de aprendizagem. Quando você documenta, você está compartilhando a aprendizagem das crianças e a sua – o que você entende, sua perspectiva, além do que considera significativo (Rinaldi, 2016, p. 243).

Com esse entendimento, vemos que a documentação favorece a compreensão dos enredos estruturados nas relações entre crianças e adultos, quanto à aprendizagem. Porém, para além dessa dimensão, a documentação pedagógica oportuniza acessarmos as fontes interpretativas que cada ser humano tem dentro de si, expressadas de múltiplos modos linguageiros (oral, poética, artística, lúdica, coreográfica, dramática, musical, entre outros), registrados e organizados em uma trama documentativa que publicizará os conhecimentos, as teorias, as aprendizagens e as compreensões elaborados por cada um.

Por meio da observação, do registro, da documentação podemos investigar como se desenvolvem os processos educativos, bem como se conectam com os conhecimentos produzidos não só pelas crianças, mas pelos adultos, porque durante o documentar este lança suas reflexões e interpretações, organizando as falas e imagens capturadas da experiência, exprimindo suas inferências e concepções (Vecchi, 2014).

Assim, os materiais registrados são recolhidos durante o vivido, mas a leitura/releitura e a interpretação/reinterpretação desse material se dão posteriormente, no final do itinerário, reconvocando as lembranças e memórias testemunhadas (Rinaldi, 2014), oportunizando que tudo decante, burile e tome forma nas mãos e nos sentidos do documentador, no caso desta pesquisa, do professor/pesquisador. Por meio disso, podemos ver tudo reconstruído; como, quando, quais e quem foram os elementos (espaços, pessoas, materiais e tempos) que fomentaram as experiências, as aprendizagens, no caso desta pesquisa, as linguagens poéticas, trazendo-nos indícios valiosos sobre os percursos e decursos passados.

Nesse processo, é necessário discutirmos sobre a tríade *design*, documentação e discurso, pois é por meio desses pontos que conseguiremos compreender como é costurada a negociação da aprendizagem, no caso deste estudo, o movimento de construção de dados em parceria com as crianças participantes, haja vista que, para cada objetivo específico, foi necessário se pautar em estratégias, procedimentos e dispositivos que contribuiriam para a investigação a que esta pesquisa se propõe.

Dessa forma, o *design* dá conta das soluções que crianças e adultos lançam por meio das linguagens, como meios investigativos, estabelecendo compreensões a partir de alguma questão, dúvida e algum interesse, ou seja, algo que precede, como meio para chegar em algo, um protótipo, um plano, um projeto para se entender algo; a **documentação** é o meio de organizar e documentar o que foi experienciado, vivido, em que há a retrospectiva do que aconteceu com imagens, vídeos e transcrições de falas refletidas e que serão compartilhadas; e o **discurso** é o ato de discutir sobre o que está sendo construído no *design* e na documentação, dito e manifestado pelos sujeitos, lançando outros caminhos de interpretação e discussão em uma ação metainterpretativa sobre o processo, revendo os elementos que o constitui, possibilitando outros caminhos de *design* e documentação (Forman; Fyfe, 2016).

À vista disso, a documentação pedagógica se torna algo em espiral, em que tudo não parece ter um fim, podendo germinar novas experiências, aprendizagens e novos conhecimentos desenvolvidos em parceria entre crianças e adultos, pois, quando estes explicam e projetam os seus planos (*design*), documentamos os processos que decorrem dessas intenções (documentação) e conversamos sobre como isso foi sendo estabelecido e para onde podemos ainda ir (discurso), favorecendo uma trilha na qual não se vislumbra um produto final, um acabamento, uma finalização, porque aqui o importante é o processo, e não o fim, sendo uma trama tecida a partir de uma visão de aprendizagem negociada e em constante transformação e mudança (Forman; Fyfe, 2016).

Assim, “[...] o *design* e a documentação servem para focar, manter e aprimorar os discursos durante o processo negociado da aprendizagem” (Forman; Fyfe, 2016, p. 251), no caso desta pesquisa, o percurso construído junto com as crianças, elaborando as ações no *design* (observação participante), os registros (documentação pedagógica) e o discurso (Ateliê Dialógico com Crianças). Esse intercambiamento será melhor compreendido na seção 5.5, na qual me deterei a explicar sobre a estrutura da pesquisa em campo e nessas relações pinceladas aqui neste parágrafo.

Digo que tudo isso não foi um movimento fácil, pois entendo a documentação pedagógica como uma ação/postura pedagógica e acadêmica complexa, sentindo-me desafiado a levar toda essa dimensão para o campo da pesquisa, vincular esse entendimento que nasce do campo pedagógico para o científico, além de ser uma atividade que exige que o pesquisador faça várias voltas, idas e vindas nas reflexões e nos registros documentados e emergidos durante o ato de testemunhar o fenômeno em estudo.

Por meio da documentação pedagógica, entendi que o meu papel de professor/pesquisador é o de garimpar as anunciações, as linguagens poéticas das crianças, estando aberto a percebê-las e registrá-las durante a pesquisa em campo, ficando atento às narrativas autobiográficas/sublimes das crianças, por meio de múltiplos meios de captura (gravador de voz, câmera para fotografia e vídeos, anotações e um corpo sensível ao desvelamento do fenômeno).

É necessário frisar que, para a produção dessas documentações, também foram utilizados os diários de itinerância, fontes de registros importantes, que contribuíram no processo de se fazer a documentação pedagógica, ampliando os estudos sobre as linguagens poéticas das crianças no espaço da EI que foi pesquisado. Todo o processo documentativo pedagogicamente feito será melhor discutido na seção 5.5.

5.4 “Coisas que ficaram muito tempo por dizer, na canção do vento não se cansam de voar”²⁶: o Ateliê Dialógico com Crianças (ADC) como espaço para a escuta do “zum-zum-zum” das narrativas autobiográficas/sublimes das crianças

Passarinhos botavam primavera nas suas palavras.
Morava em maneira de pedra na aba de um morro.
O amanhecer fazia glória em seu estar.
Trabalhava sem tréguas como os pardais bicavam as tardes. [...].

Manoel de Barros (2018, p. 58).

A partir das linguagens inaugurais das crianças, como todo amanhecer que traz mais um devir-vida, mais uma temporalidade que pode ser atravessada pelo tempo *Áion*²⁷ e pela arte, que é possível costurar conversas, diálogos, em um espaço artesão no qual a palavra

²⁶Trecho da música *O trem azul*, do cantor brasileiro Lô Borges. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lo-borges/47026/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

²⁷O tempo *Áion* nesta pesquisa é pensando, como já foi discutido anteriormente no capítulo 3, nesses caminhos e descaminhos dos quais a criança se utiliza para se manifestar no mundo de modo múltiplo, criativo, integral e inaugural em um tempo sem amarras. Aqui, ela se afasta do tempo cronológico para habitar o tempo da experiência, do devir.

é carregada de primavera, recheada de alumbramento e repleta de poeticidade. Nesse espaço, nessa roda, nesse ateliê é estabelecido o diálogo, um encontro.

De início, é necessário considerar que a prática da roda de conversa remonta nossos antepassados, nossa ancestralidade que sempre fiou uma linha conversadeira com o outro sobre a vida, sobre si e sobre o mundo, sendo uma prática social, coletiva, cultural, abrindo espaço para que se reúnam as pessoas para tratar sobre diversos assuntos (Bombassaro, 2010). Por meio da narrativa, vão sendo materializados diferentes pontos de vista e percepções, dos quais podemos extrair amplos temas, evidenciados no coletivo, sendo organizados, reorganizados, continuados, aprofundados ou modificados pelos seus participantes.

É neste exercício da fala, na dialogicidade como o outro, como fenômeno humano, que o sujeito se faz, constitui-se, pois é nesse “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 2018, p. 109), que podemos pensar em uma educação libertadora, reflexiva e transformadora. Nessa perspectiva, os sujeitos, por meio de um singular-plural, vão reverberando e intercambiando conhecimentos, saberes por uma via dialógica, além de criar relações horizontais de comum respeito e importância.

Isso acontece, pois, para o ser humano, “O diálogo, como encontro para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 2018, p. 184-185), ofertando-lhe um caminho para a sua construção de si em parceria com o outro, de modo colaborativo e democrático, afastando-se de relações opressoras e antidialógicas.

Por meio desse ambiente narrativo, é instaurado um espaço-tempo para a produção de sentidos, significados, linguagens, memórias, lembranças que vão sendo compartilhadas nessa relação entre adultos-adultos, adultos-crianças e crianças-crianças, podendo ser fontes potentes para estudos e pesquisas, em diferentes campos do conhecimento.

Desse modo, escolhi que a socialização dos materiais documentados fosse a partir de **rodas de conversa** com as crianças, com o intuito de que a disposição de cadeiras em um lugar livre, que tenha acesso à natureza, ou seja, sendo um lugar externo à sala referência, ou ocasionalmente nesse espaço, sendo compartilhados os materiais produzidos e organizados (tanto pelas crianças quanto pelo pesquisador) para que reverberem e incitem as narrativas infantis. Assim, teremos passado um momento no qual as crianças narram sobre o que elas pensam e entendem do vivido. Nesse lugar, dialogamos a partir das ações, linguagens e trilhas poéticas que as crianças construíram no cotidiano nos espaços e lugarejos que fazem parte da

pré-escola, e, também, os momentos poéticos (experiências e vivências) construídos por mim, enquanto docente da turma, junto com elas.

Isso se dá por compreender que esse tempo permanente na rotina das crianças da EI possibilita, em um espaço, a circularidade entre elas e os adultos de modo democrático, em que curiosidades, descobertas e histórias vão sendo perpassadas por seus participantes (Araújo, 2017), tendo a figura do(a) professor(a) como um(a) mediador(a) dessa tessitura dialógica aberta ao inesperado e às narrativas infantis.

Acredito que esse ambiente circunscrito, que oportuniza encontros e reverbera o devir, alimenta um lugar no qual múltiplos caminhos projetuais podem ir sendo pensados e construídos a partir dos interesses e anseios que vão surgindo dos seus participantes, ofertando ferramentas que ajudarão na construção de conhecimentos tecidos na coletividade e no respeito às singularidades de cada um.

A partir disso, entendemos que a roda de conversa é um lugar político e ético, na qual as falas vão sendo postas, democratizadas e consideradas em sua plenitude e abertura, pois ela se constitui como um “[...] espaço de expressão do pensamento, mas também da curiosidade, dos dizeres cotidianos, do inusitado; de falar, mas, também, de somente ouvir, assim como do pleno direito de ser ouvido” (Araújo, 2017, p. 31).

Por meio desse espaço-tempo que é vivido na EI, poderemos nos reunir

[...] em grande grupo e em pequenos grupos, pois as crianças também se reúnem em pequenos grupos para conversar, novos interesses podem surgir. É possível, então, que as experiências pensadas pelo(a) professor(a) sejam repensadas e realocadas para dar espaço a um novo emergente, sendo a criança considerada, de forma plena, como o centro do planejamento (Araújo; Goldberg; Pereira Junior, 2023, p. 1043).

Ou seja, na roda de conversa a docência tem a oportunidade fecunda de projetar ações em parceria com as crianças, bem como pode redimensionar práticas planejadas, sendo, assim, um sujeito flexível ao que o cotidiano apresenta e reapresenta nessa costura pedagógica. Destarte, a ação educativa se dá de maneira que faça mais sentido aos habitantes desses grupos, investindo nos interesses germinados nesses momentos.

Desse modo, é fundamental que haja uma escuta atenta e ativa do que as crianças têm a dizer nas rodas de conversa, pois cada fala pode ser um ponto de partida para algo que ainda poderá ser construído, já que é por meio da narrativa (oral, expressiva, gestual, entre outras manifestações) que teremos acesso a indícios que poderão promover diferentes e diversos itinerários de estudo e pesquisa com elas (Araújo; Goldberg; Pereira Junior, 2023).

Isso posto, esta pesquisa pensa nesse espaço narrativo como um lugar onde serão construídos meios para apreensão dos sentidos que as crianças elaboram sobre as linguagens

poéticas. No entanto, já na primeira roda de conversa sobre a documentação pedagógica da primeira observação participante, entendi que esse lugar criado e pensado foi se ampliando, assimilando que ali estava sendo constituído um dispositivo de pesquisa para a escuta de crianças.

Dessa forma, durante as rodas de conversa subsequentes, pude perceber, refletir e repensar esse espaço narrativo como um lugar artesão, um ambiente que agora nomeio como **Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)**, termo que foi emergindo durante a pesquisa de campo e na construção de dados, bem como se unindo às leituras realizadas e à interseção de ideias de dispositivos de pesquisa que têm como rodas/círculos/reflexivos/dialógicos para haver uma ambiência de diálogo e tessitura de narrativas autobiográficas. Assim, as rodas de conversa se ampliam como partes, unidades, que formam e compõem o que denomino como ADC, esse conjunto de rodas que integram um espaço para artesanear diálogos com as crianças.

A primeira inspiração é o próprio tempo permanente da roda de conversa já discutido inicialmente nesta seção, sendo um momento imprescindível na rotina das crianças da EI, como um lugar onde podem germinar múltiplas possibilidades de experiências e vivências para/com elas, elaborando e reelaborando a vida cotidiana na escola da infância em itinerários educativos.

No campo da pesquisa, a roda de conversa se torna fundamental para o percurso e as veredas que podem ser traçadas, significadas e/ou ressignificadas durante o tempo escolhido para o diálogo, em que há uma horizontalidade entre os sujeitos participantes da pesquisa e o pesquisador, que também é o professor da turma. Assim, a roda é um lugar propício para que a figura do professor/pesquisador, que será melhor discutida nas seções subsequentes, mobilize as crianças, junto com ele, para irem em busca do que se propõe pesquisar a partir de ideias, interesses, desejos e anseios que vão sendo manifestados por todos. Com isso, além de investigar as linguagens poéticas, a pesquisa se propõe a tecer essa busca de modo coletivo e que faça sentido tanto às crianças quanto ao pesquisador.

Assim, cria-se um espaço artesão, no qual as narrativas vão dando materialidade sobre as interpretações, reinterpretações e metainterpretações, sobre o fenômeno pesquisado pelas perspectivas dos participantes da pesquisa. Dessa maneira, o que foi vivido, documentado pedagogicamente no caso deste estudo, é disponibilizado em um espaço dialógico, de artesanaria, de criação narrativa, a partir de uma metainterpretação sobre as experiências que foram observadas e registradas por meio de fotos, vídeos, anotações,

desenhos, entre outros meios de registro, para que esse grupo artesão aborde e sobre os quais debruce.

A partir desse contexto de trabalho e criação narrativa, há o interesse e o desejo de que haja uma **fusão de horizontes**, em que as perspectivas dos sujeitos, em suas subjetividades e singularidades, sejam fundidas, refletidas e discursadas em uma/sua integralidade, pois nesse ponto ocorrerá a comunicação entre duas ou mais consciências diferentes, viabilizando uma compreensão amalgamada entre essa mistura de ideias e entendimentos que residem em nós (Gadamer, 1997). Pois “[...] ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso. Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que caem dentro deles, segundo os padrões de próximo e distante, de grande e pequeno” (Gadamer, 1997, p. 452).

Diante disso, será construído um conhecimento fecundo e coletivo sobre diferentes temas, no qual o horizonte individual e histórico que vive em cada um é costurado em um só, no caso desta pesquisa, entre as crianças e o professor/pesquisador, sobre as linguagens poéticas. Para isso, a linguagem, a narrativa, tem papel crucial para dar elementos que nutrirão esse diálogo, essa fusão, permitindo uma experiência no encontro (Gadamer, 1997).

Dessa maneira, “A compreensão, sempre atuante na totalidade de relações com as coisas, constitui-se como ‘condição primordial’ de toda experiência humana. E é neste âmbito que a hermenêutica realiza a sua tarefa principal, isto é, a reflexão do que ocorre no evento da compreensão” (Batista, 2015, p. 95). Desse modo, o fenômeno se torna matéria-prima para ser discutido, compreendido por meio de diversos horizontes, visões, que cada ser possui baseado em sua trajetória/história de vida. Ou seja, no caso desta pesquisa, o que se intenta é fundir os horizontes, as perspectivas entre o professor-pesquisador e as crianças participantes sobre o fenômeno estudado, objetivando uma compreensão de comum importância entre esses sujeitos.

Todavia, para isso se fazer possível, precisamos ter um entendimento do **Eu-Tu**, como o filósofo e pedagogo austríaco Martin Buber (2001) nos traz na sua teoria que apresenta duas palavras-princípios, sendo dois pares de palavras, o Eu-Tu e o Eu-Isso. Esses vocábulos nos apresentam a nossa existência (eu) em relação com o outro (tu) e com as coisas (Isso), criando interação na vida, no mundo, por meio do tempo e dos espaços que são e podem ser vividos (Buber, 2001).

Assim, “O mundo como experiência diz respeito à palavra-princípio Eu-Isso. A palavra-princípio Eu-Tu fundamenta o mundo da relação” (Buber, 2001, p. 45), ou seja,

somos intercambiados por esses princípios entre si, o outro e o meio (espaços, materialidades, tempo), tecendo a nossa construção enquanto sujeito permeado por experiências que dão tangibilidade a esses vínculos.

Nesse mundo das relações, Buber (2001) nos apresenta três esferas: a da natureza, a do homem (mulheres e crianças) e a dos seres espirituais. No intercâmbio entre essas três dimensões, o ser se torna presentificado, convocado e mexido com o TU, que o conclama a todo tempo a traçar meios e entremeios de diálogo, em que o EU se realiza e se encontra com o TU, pois é construindo o EU que evoco o TU (Buber, 2001).

É no cenário do diálogo que podemos ver a palpabilidade dessa relação, visto que é nessa seara “[...] onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva” (Buber, 1982, p. 53-54). Aqui, podemos testemunhar o encontro de consciências e de singularidades, que tem no diálogo uma plataforma plural de acesso a múltiplas visões sobre tudo, oportunizando o fecundo processo de fusão de horizontes, discutido anteriormente.

A partir disso tudo, penso nessa oportunidade de se criar a instalação de um ADC, no qual os assuntos/temas que foram emergindo e organizados pelo pesquisador foram dispostos em materialidades visuais (cartazes, *banners*, fotografias, transcrições narrativas, filmes, vídeos, sons, ou seja, diferentes estruturas de documentações pedagógicas) para uma nova (re)visão dos participantes, possibilitando essa revisita e decantação daquilo que atravessou ou não durante a pesquisa em campo, ou, até mesmo, expressando outras dimensões e assuntos que podem aparecer nesse ateliê narrativo, nessa fusão de horizontes, nessa relação entre o Eu-Tu.

A segunda inspiração, que traz uma perspectiva de pesquisa na qual há a roda, o círculo como espaço de criação narrativa, semelhante ao que busco com o ADC, foi o dispositivo de pesquisa intitulado como Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), criado pela Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Braga de Olinda (2020), que tem raízes na perspectiva de pesquisa (auto)biográfica.

O CRB consiste em um recurso metodológico que objetiva que os participantes possam narrar sobre diferentes dimensões da sua vida, pensado e estruturado para adultos. A natureza dessa narrativa pode ser específica em três diferentes campos, podendo ser a história de vida, a educativa e a religiosa. Ela fica aberta a outras possibilidades, mas são esses três campos que mais aparecem nas pesquisas em artigos, teses, dissertações e livros que pensaram e se utilizaram do CRB.

Esse método tem como base inicial, como nos elucidada a autora e pesquisadora Olinda (2020, p. 21), três fontes teórico-metodológico: “[...] 1) os grupos reflexivos coordenados por Josso (2010), envolvendo adultos que faziam um trabalho reflexivo sobre seus processos formativos, produzindo suas biografias educativas; 2) a experiência de Delory-Momberger (2006) com os ateliês biográficos de projetos; e 3) a tradição freireana dos Círculos de Cultura”.

A partir disso, o CRB possui uma estrutura organizativa que orienta a sua construção, sendo dividido em, no mínimo, cinco encontros, com a participação de, no máximo, 12 pessoas.

Em cada encontro há a presença de quatro momentos que contribuem para a dinâmica do dia: a **acolhida** (momento para tecer e estreitar vínculos), a **presentificação** (momento de envolvimento na ação presente), a **biografização** (momento narrativo, seja oral, seja escrito e/ou artístico) e a **integração sensorial** (momento quando há a soma da experiência vivida de forma integralizadora) (Olinda, 2020).

Assim, é com esse dispositivo de pesquisa que penso o quanto é fecundo construir um modo de se estabelecer um espaço narrativo, no qual seus integrantes, artesãos de palavras, gestos, escritos, desenhos, pinturas, abraços, danças, dramatizações, vão expressando e comunicando o que habita dentro de si, apresentando suas histórias, memórias e aspirações, seus desejos, sonhos e devaneios. No caso desta pesquisa, o ADC ofertou às crianças um lugar onde puderam manifestar, dialogar e discutir as experiências vividas e documentadas em uma relação horizontal com o pesquisador.

Por fim, minha terceira inspiração, que traz bases para se entender modos e maneiras de se fazer pesquisa com crianças, é uma postura de pesquisa chamada *Dèmarche Clinique Dialogique*, desenvolvida pela autora e pesquisadora francesa Prof.^a Dr.^a Martine Lani-Bayle, pensado a partir da dimensão da pesquisa biográfica com crianças, possibilitando uma abordagem e um comportamento ético na pesquisa com elas, e não somente sobre elas, como algo em construção e parceria entre o(a) pesquisador(a) e as meninas e os meninos participantes.

Assim, essa abordagem clínica-dialógica viabiliza um meio narrativo, habilitando e dando abertura à palavra da criança por meio da escuta atenta e levando o seu conteúdo germinado no narrado para o âmbito da pesquisa, do estudo, da investigação. Desse modo, “[...] partimos para escutar o que elas têm a nos dizer e nos ensinar de suas vidas, por exemplo, no âmbito da escola e desde o maternal, tomando-as como testemunhos daquilo que elas ali vivem e como vivem” (Lani-Bayle, 2017, p. 192).

É com Piaget que a autora encontra base para pensar essa clínica na qual reside e pode residir a narrativa, um lugar para o diálogo, pois são dele os primeiros trabalhos clínicos com crianças por meio de entrevistas. Piaget (2005) tinha como objetivo compreender o desenvolvimento cognitivo infantil, estabelecendo, assim, uma pesquisa ampla sobre o processo de maturação do pensamento em etapas, que passam meninas e meninos.

Assim, a pesquisadora busca resgatar, também, um entendimento conceitual acerca do termo clínica, que hoje está muito atrelado ao campo médico, ao terapêutico, mas que, em sua origem etimológica, aborda sobre esse inclinar-se a uma pessoa, aproximar-se dela, em que há a escuta atenta e sem hierarquias do outro, em um espaço narrativo em construção conjunta entre todos (Lani-Bayle, 2017).

Para marcar essa diferença com o âmbito médico, Lani-Bayle (2017) juntou o termo “clínica” com o termo “dialógico”, inspirada nos autores Edgard Morin e Paulo Freire, firmando uma relação entre essas duas palavras com o intuito de demarcar a natureza das entrevistas dialogadas propostas por ela, uma vez que:

[...] como esses dois vocábulos, clínico e dialógico, se completam para evocar a relação de escuta discursiva que se põe em lugar entre narrador e narratário por ocasião de um recolhimento de narrativas de experiência, no âmbito de uma pesquisa como em formação. Essa associação permite suspender a ambiguidade reinante em torno do termo de “clínica” utilizado sozinho (Lani-Bayle, 2017, p. 198).

Destarte, a autora institui uma possibilidade de lugar narrativo, circunscrito, em pesquisa com crianças, afirmando a relevância delas serem escutadas e valorizadas no que elas têm a dizer, considerando as suas falas como testemunhas das suas próprias histórias de vida, oportunizando que o adulto que as escutam seja atravessado pelas subjetividades existentes em cada uma delas.

Dessa forma, aqui busquei elucidar leituras, estudos, perspectivas, dispositivos, procedimentos, posturas de pesquisa que me nutriram e me mostraram reflexões fecundas e que araram o frutífero ADC. Com esse dispositivo, criado, apresentado e discutido aqui, tenho o intuito de iniciar essa conversa, sendo possível, em outros trabalhos e caminhos de estudo, pesquisa e escrita, que ocorra o seu aprofundamento e ampliação compreensiva.

Vale considerar por último, mas não menos importante, que, do projeto deste texto à sua qualificação, sempre tive a ideia de propor um Ateliê de Artes, como um espaço além da roda de conversa, no qual as crianças teceriam outras narrativas (desenhadas, pintadas, esculpidas, brincadas, dramatizadas, etc.) para comporem o que apreendem sobre as linguagens poética do vivido. Essa perspectiva tem inspiração na abordagem Reggio Emiliana, que pensa o ateliê como um espaço representativo no cotidiano nas escolas da infância, como

um lugar que possibilita a pesquisa dos modos processuais de significação de crianças e de adultos, desvelando sentidos e conceitos construídos nas experiências e vivências desenvolvidas no cotidiano (Gandini; Hill; Cadwell; Schwall, 2019).

O Ateliê de Arte também serviria como um meio que despertasse a consciência dos participantes da pesquisa em relação às linguagens poéticas, no qual materiais (lápis, papéis, argilas, instrumento de esculturação, telas, tintas, pincéis, fantasias, adereços, entre outros) seriam dispostos para favorecer os processos de articulação das narrativas sobre as experiências vividas, poeticamente refletidas nas rodas de conversa. Esse momento seria mais um espaço narrativo, como um lugar que oportunizaria que a criança narrasse não só de forma oral, mas também gráfica, pictórica, tridimensionalmente, corporalmente o que foi conversado, sendo gravado, transcrito e analisado compreensivamente.

Entretanto, a ideia de construir esse espaço se tornou inviável, pois teríamos que pensar, além dos dias de observação participante e do ADC, esse espaço-tempo que reivindicaria mais dias, horas e materialidades que necessitariam mais do tempo das crianças na escola e do professor/pesquisador, além de produzir mais materiais que depois teriam que ser refletidos no momento de construção de dados.

Outro ponto que foi levantado, inclusive pela banca na qualificação, é que já nas observações participantes e nas rodas de conversas teriam elementos, possivelmente, suficientes para serem documentados pedagogicamente e tecidos no texto, já que as crianças se utilizam das poéticas languageiras a todo momento no/com o mundo, tendo o espaço da conversa como esse meio de resgatar o vivido na narrativa, no diálogo.

Por isso, descartei a possibilidade do Ateliê de Artes, porém, durante as rodas de conversas, como já dito anteriormente, senti que se estava desenvolvendo outro tipo de ateliê, um ateliê de narrativas infantis, que foi se constituindo no dia a dia da pesquisa como sendo um lugar de criar e costurar palavras, gestos, sentimentos e expressões orquestradas pelas crianças e pelo professor/pesquisador. Assim, senti que reevoquei esse ateliar na pesquisa junto com elas, minhas parceiras nesse percurso. Pois, em vez do Ateliê de Artes, foi criado o Ateliê das palavras, dos diálogos, das narrativas. Ou seja, a ideia do Ateliê de Artes foi remodelada para o ADC.

Desse modo, podemos compreender que tudo foi com as crianças, permitindo essas aberturas para o que pode emergir nos processos pensados e decorridos na pesquisa de campo, colocando-nos e recolocando-nos em um papel flexível para mudanças, ampliações e incitações que esse contexto epistêmico pode nos proporcionar. Diante isso, entendo que a

criação do ADC veio da cultura de pesquisa que foi sendo fiada entre as crianças-abelhas e o professor/pesquisador/apicultor. Eterna gratidão a elas!

Por fim, como já permeado aqui nesta seção e embalado por essas considerações, a estrutura do ADC tem como principal princípio edificar um lugarejo narrativo no qual crianças e pesquisador(a) possam artesanear narrativas imbricadas sobre qualquer tema, que se baseia na necessidade de apreender os sentidos que elas atribuem sobre si, sobre o outro, sobre experiência e/ou vivência, sobre o meio e sobre materialidades. Com isso, estabelece-se um espaço de criação, de encontro e de diálogo com o outro, de modo horizontal e receptivo às particularidades de cada um. No caso desta pesquisa, como um ambiente oficina para debulhar, na conversa, as linguagens poéticas das crianças da EI, por meio das narrativas autobiográficas/sublimes delas, dispendo um meio dialógico e cultivador de sentidos.

A seguir, iremos nos deter à estrutura que foi sendo concebida a partir das bases e dos procedimentos de pesquisa escolhidos e conversados até aqui, imbricando-os uns com os outros nos espaços, tempos e materialidades usadas neste estudo, enveredando para um entendimento mais macro e micro das bases do campo.

5.5 “A vida a te transcorrer”²⁸: a estruturação da pesquisa de campo e um prelúdio sobre a construção de dados por meio de episódios e atos

“A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.”

Manoel de Barros (2010b, p. 347).

Os reinos das palavras, das ações, das imagens e do diálogo nos apresentam diversas possibilidades e materialidades para desarrumar a linguagem, importante meio de expressão, comunicação e externalização de saberes, conhecimentos, desejos, sonhos e interesses que residem no mais profundo do nosso ser.

Por isso, perscruto na estrutura desta pesquisa de campo um modo de compreender, identificar, documentar e apreender os dados emergidos no contexto com a proposta de desarrumar, desencaixar e desamarrar o que foi observado, documentado e dialogado com as crianças sobre as linguagens poéticas.

²⁸ Trecho da música *Pelo tempo que durar*, da cantora brasileira Marisa Monte. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/515195/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

Assim, vamos ampliar a compreensão sobre os movimentos posicionados e repositados pelas crianças e por mim, permeados por passos, estruturas e escolhas que foram fundamentais para o desenvolvimento desse processo, permitindo que essa intenção de pesquisa brotasse para o campo do real.

Isso só foi possível com um movimento coletivo e gradativo que fui imputando durante esse percurso, compreendendo o desenvolvimento desta pesquisa em **atos**, sendo o primeiro cultivar e identificar os meios pelos quais as crianças expressam as suas linguagens poéticas, por meio da observação participante e o diário de itinerância (*design*); o segundo registrar, organizar e documentar as manifestações languageiras poéticas das crianças, tornadas visíveis por meio das múltiplas narrativas que elas lançam ao mundo (documentação pedagógica); e terceiro tecer um diálogo em um ADC participantes da pesquisa sobre os materiais documentados, fazendo um movimento metainterpretativo do experienciado (discurso).

Essa estrutura e referência foi inspirada pela perspectiva da aprendizagem negociada, que tem no *design*, na documentação e no discurso meios de se compreender o processo educativo de modo processual, negociado, demonstrando como o conhecimento vai sendo desenvolvido e ampliado pelas crianças e pelos professores nas escolas da infância (Forman; Fyfe, 2016). Essa discussão já foi iniciada na seção 5.3.

Com essas relações, compreendo que esses atos correspondem e se vinculam, diretamente, aos objetivos específicos desta pesquisa, ofertando-me um caminho de respondê-los e explaná-los, como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 2 – Relação estrutural da pesquisa em campo

<i>Design</i>	Documentação	Discurso
Observação Participante e Diário de Itinerância: construção projetual junto com as crianças dos momentos da pesquisa em campo.	Documentação Pedagógica: organização e reflexão sobre os materiais garimpados durante a pesquisa em campo.	Ateliê Dialógico com Crianças (ADC): criação do espaço artesão, no qual as narrativas infantis brotavam e emergiam os elementos apreensivos das linguagens poéticas.
Objetivo específico 1: Identificar as linguagens poéticas vividas e construídas	Objetivo específico 2: Construir documentações pedagógicas das linguagens	Objetivo específico 3: Apreender os sentidos que as crianças atribuem às

pelas crianças, nos contextos coordenados ou não pelo professor/pesquisador, de uma pré-escola.	poéticas vividas e elaboradas pelas crianças, individual e/ou coletivamente, nos contextos coordenados ou não pelo professor/pesquisador.	experiências vividas por meio de suas narrativas e manifestações poéticas.
---	---	--

Fonte: Tessitura feita pelo autor.

Dessa maneira, aqui se acopla a estrutura desses três componentes da aprendizagem negociada, concebidos por George Forman e Brenda Fyfe (2016). Estrutura que foi aqui pensada para cultivar, construir e discutir os dados, tendo total relação com os objetivos específicos que este estudo se propôs a pesquisar, favorecendo uma melhor apreensão do movimento desenvolvido na pesquisa de campo e na construção de dados.

Para que isso fosse possível no dia a dia, entre observação participante, documentação pedagógica e o ADC, estruturamos um cronograma, que contou, inicialmente, com oito encontros, mas que depois foi adicionado um nono momento a pedido das crianças (detalho esse momento na seção 6). Segue a divisão dos dias com as suas respectivas atividades:

Quadro 3 – Cronograma da pesquisa de campo

Semana	Ordem	Dia	Data	Ação
Primeira semana	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	Segunda-feira	13/11/2023	Contação de história do livro <i>O menino grande Leandro</i>
	1º encontro	Terça-feira	14/11/2023	Observação participante
	2º encontro	Segunda-feira	20/11/2023	Ateliê Dialógico com Crianças
Segunda semana	3º encontro	Terça-feira	21/11/2023	Observação participante
	4º encontro	Segunda-feira	27/11/2023	Ateliê Dialógico com Crianças
Terceira semana	5º encontro	Terça-feira	28/11/2023	Observação participante
	6º encontro	Segunda-feira	04/12/2023	Ateliê Dialógico com Crianças
Quarta	7º encontro	Terça-feira	05/12/2023	Observação participante

semana	8º encontro	Segunda-feira	11/12/2023	Ateliê Dialógico com Crianças
	9º encontro	Quinta-feira	14/12/2023	Momento com as mães das crianças

Fonte: Tessitura feita pelo autor.

Dessa forma, a cada semana, tivemos dois momentos em campo na instituição na qual foi realizada a pesquisa. Nas segundas-feiras, ocorreram as observações participantes, de modo livre, no ambiente escolar (seja na sala referência, seja na área externa), utilizando-me dos diários de itinerância para compor os registros escritos, “(poemo)gráficos”, fotográficos, audiográficos e videográficos e, nas terças-feiras, era estabelecido o ADC sobre a documentação pedagógica da segunda-feira anterior.

Vale destacar que, entre uma observação participante a outra, tive somente sete dias para estruturar, refletir e decantar a documentação pedagógica, sendo necessário dividir e estabelecer as seguintes etapas de construção: 1) transcrição das narrativas, revisão e leitura do material; 2) reflexão, escolha e organização das imagens junto com as narrativas; 3) construção da documentação em uma plataforma para a sua produção, compilação gráfica e 4) envio do material para a impressão em uma gráfica rápida. Geralmente, os painéis eram em tamanho A3 e/ou A4, em papel couchê fosco, oportunizando a materialidade do vivido ao olhar das crianças participantes no ADC. Nesse meio artesão, tínhamos em torno de trinta minutos para ir olhando e discutindo sobre o material, revisitando e revocando o que foi vivido e dando abertura a novas narrativas que se somaram na ampliação metainterpretativa do que foi documentado.

É importante elucidar que, para a compreensão e leitura dos dados, fiz a seguinte divisão: intitulo um **episódio** (ciclo) correspondente a uma semana de pesquisa em campo, com o ato da observação participante, o ato da documentação pedagógica e ato do ADC. Isto é, cada semana, cada episódio é refletido em atos e cada ato busca alcançar meios para responder os objetivos específicos desta pesquisa, tendo o objetivo geral a compreensão global desses. É com esse pensamento organizativo mais livre que apresento, na seção 6, os dados tecidos de modo mais sensível, fenomenológico, aberto e inaugural, a partir da cultura nascida nesta pesquisa.

Dessa maneira, como foram 8 encontros com as crianças, no capítulo a seguir apresentarei 4 episódios que dentro de si possuem os três atos mencionados anteriormente,

costurando todos os dados cultivados durante o campo e refletidos e discutidos pela perspectiva da documentação pedagógica.

Agora, vamos compreender como foi a escolha dos tempos a serem observados participativamente, entendendo as trilhas que permitiram os caminhos de se ver, sentir, registrar e se alumbrar com as linguagens poéticas das crianças, considerando fator importante para que eu pensasse em quais momentos poderiam ser cultivadas as linguagens poéticas das crianças de maneira mais explícita.

Durante a rotina da turma, que segue as orientações das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2023), da Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) da SME de Fortaleza-CE, escolhi alguns tempos do dia para melhor cultivar minhas observações, meus diários de itinerância.

Para esclarecer melhor, é válido que compreendamos como se organizam os tempos da EI de Fortaleza-CE: **tempos permanentes** (momentos que fazem parte de todos os dias na rotina das crianças, mas que devem ser planejados e redimensionados a partir das práticas do professor da EI) e **tempos diversificados** (momentos que surgem dos anseios e interesses das crianças, podendo ser elaborados projetos, ações e vivências para as suas ampliações em parceria entre crianças e professores).

Os tempos diversificados têm a flexibilidade de ocorrerem em momentos do dia que sejam convenientes para crianças e professores, podendo ser realizados dentro ou fora da sala referência, com materiais e propostas que nascem a partir de interações, diálogos, hipóteses e ideias entre eles. Já os tempos permanentes se conjugam da seguinte forma:

Quadro 4 – Descrição dos tempos permanentes da Educação Infantil

Chegada	Momento em que há experiências flexíveis, sem começo, meio e fim, no qual as crianças vão chegando/agregando na sala referência, para que se ambientem e se insiram, aos poucos, na rotina do dia.
Roda de conversa	Momento dedicado ao diálogo entre as crianças e o professor da turma, em que histórias, memórias, lembranças e ideias vão sendo narradas e compartilhadas entre todos. Daqui saem muitas curiosidades e propostas de vivências/experiências/projetos.
Higiene e alimentação	Momento pensado coletivamente para que haja aprendizagens que circundam o autocuidado, favorecendo práticas de saúde, nutrição e bem-estar.
Brincar livre	Momento que oportuniza as construções lúdicas entre as crianças nos

	espaços internos (sala referência) e externos (parque), no qual elas escolhem os percursos brincantes que querem seguir, construindo brincadeiras e utilizando diferentes materiais.
Roda de história	Momento literário e estético no qual a criança tem acesso a histórias, enredos, personagens e cenários que contribuem para a sua inserção no mundo da leitura e da narrativa oral, além de promover alumbramento.
Saída	Momento de fechamento da rotina, em que há o trânsito de pessoas, a finalização de atividades/experiências do dia, não tendo delimitação, como o momento da chegada, de começo, meio e fim.

Fonte: Tessitura feita pelo autor.

Para a construção desse quadro, tomei como inspiração as diretrizes pedagógicas, documento mencionado anteriormente, para explanar melhor os objetivos, pensados a partir desse documento, e a rotina das crianças da EI no município de Fortaleza-CE. Assim, pude escolher os momentos para realizar minhas observações, levando em consideração que sou professor da turma, tendo dentro da minha carga horária momentos em que estou em sala e, noutros, em planejamento.

Dessa maneira, escolhi o momento da chegada, da roda de conversa e do tempo diversificado para realizar tais observações e acesso às produções poéticas que poderiam emergir nos encontros. Para isso, segui os seguintes critérios: 1) na chegada percebo a oportunidade de observar/acessar/acompanhar os itinerários poéticos languageiros vividos e construídos pelas crianças, seja individual, seja coletivamente, em que elas escolhem espaços de interesse e constroem representações simbólicas, sem a interferência ou em relação com o adulto/professor, que é também, neste caso, pesquisador; 2) tempo/espaço espiralado (como uma dança) nos quais brotam as narrativas infantis sobre suas percepções da vida, da escola, da sua rotina, de si mesmo, que vão sendo expressadas de modo coletivo, criando-se uma teia de diálogo que vai se direcionando a assuntos diversos de modo rizomático e 3) espaço/tempo da experiência em que os interesses, desejos e anseios, por muitas vezes expressos na roda de conversa, são colocados em propostas de projetos ou como sequência de experiências que vão sendo construídas de modo coletivo e horizontal, entre crianças e adultos, abordando e aprofundando os assuntos que nascem nesse contexto.

A partir disso, pude escolher os momentos que gostaria e acreditava serem campos férteis e de acesso às linguagens poéticas, não desconsiderando os outros momentos que compõem a rotina da EI, uma vez que, nesses, vi uma maior potência de acessá-los com

as crianças. Por isso, todas as segundas-feiras foram destinadas para as observações participantes e as construções dos diários de itinerância.

É necessário ressaltar que o professor/pesquisador não é o foco desta pesquisa, não tendo a sua prática como ponto de estudo, já que esta é voltada para a perspectiva das crianças. Dessa maneira, não é que se desconsidera o aspecto docente desse sujeito nesse processo, mas que sua narrativa, suas percepções e os seus indícios não estão no cerne do objeto de estudo, mesmo percebendo que ele fomenta, propicia e media as linguagens poéticas para/com as crianças e que, de forma direta ou indireta, aparece nos registros e na construção de dados desenvolvidas durante o processo.

Dessa forma, tendo explanado as intenções, escolhas e os procedimentos metodológicos desta pesquisa, que serão melhor discutidos nas seções seguintes, convido-os a continuarem nessa empreitada de ter acesso às linguagens poéticas das crianças participantes da pesquisa, perscrutando agora sobre o *locus/casa/colmeia*²⁹ do estudo, passando para compreender sobre essa figura do professor/pesquisador/apicultor, depois sobre as crianças-abelhas que participaram deste trabalho e finalizando com reflexões sobre a ética na pesquisa com crianças.

5.6 “Há um vilarejo ali, onde areja um vento bom”³⁰: *locus/casa/colmeia da pesquisa*

Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão [...].

Marisa Monte (Vilarejo, 2006).

É nessa canção de Marisa Monte que me vejo perante o *locus* desta pesquisa, lugar cheio de possibilidades, potencialidades, mais pelas artesanias, reconfigurações e redimensionamentos que as crianças criam para habitar a pré-escola. Nessa pré-escola a areia, as árvores, os pratos, as panelas, as casinhas, o céu, a sala referência (com os seus espaços e materiais) são como instrumentos/subsídios/alimentos para as possíveis elaborações poéticas

²⁹ Em vários momentos do texto, junto palavras e termos, como crianças-abelhas e professor/pesquisador/apicultor, para criar uma ressonância, conexão, com um tema que emergiu das crianças durante a pesquisa em campo, sobre as abelhas. No sumário também é possível ver essas referências que faço com as palavras colmeia, mel, enxame, entre outras.

³⁰ Trecho da música intitulada *Vilarejo*, da cantora brasileira Marisa Monte. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/441705/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

linguageiras delas. A pré-escola é, ou poderia ser (do que é ou devir), o grande cenário poético das infâncias, como uma varanda onde se vê o horizonte deitar no chão.

Assim, essa pesquisa ocorreu no espaço onde trabalho, na turma em que atuo como professor, por necessitar conciliar o tempo de mestrado, na realização da pesquisa em campo, com o tempo de trabalho, reivindicando e reinventando em mim uma complexa forma de organizar os tempos em sala e os tempos de pesquisa, necessitando de uma estrutura bem detalhada com dias, semanas e tempos a serem observados, registrados, documentados e discutidos com as crianças.

É importante salientar que, mesmo com essa simbiose de tempos, foi muito interessante, fecundo e necessário ter escolhido fazer a pesquisa com minha própria turma, que eu já vinha acompanhando como docente desde 2022, quando foi minha turma no Infantil IV. Por isso, em 2023, estando no Infantil V com essas crianças, pude criar um espaço investigativo acerca das linguagens poéticas de maneira mais profunda, pois juntos criamos fortes laços de diálogo, construção e parceria educativa.

Assim, vi um espaço fértil (nutrido por mim e por elas) para um caminho que hoje é possível, também, realizar essa pesquisa. Ou seja, pude perceber um cenário propício para construir uma pesquisa com crianças que vinha acompanhando os seus desenvolvimentos há dois anos; ofertando, assim, espaços e itinerários para compreender, investigar, identificar, documentar e apreender as manifestações e sentidos que elas davam às linguagens poéticas, devido ao estreito laço de convivência, respeito e trabalho conjunto.

Por isso, pensei e repensei a possibilidade de fazer a pesquisa de campo com minha própria turma, já que essa proximidade com o campo é muitas vezes vista como algo negativo por perspectivas de pesquisas que rechaçam, desconsideram e descredibilizam trabalhos acadêmicos em que pesquisadores e pesquisadoras se encontram afetados por suas pesquisas e que, muitas vezes, não concordam quando eles se colocam em seus estudos e análises de forma inteira, sensível, considerando os trabalhos oriundos desses contextos investigativos resultantes em uma não ciência (Favret-Saada, 2005).

Assim, abracei-me com o caminho que venho trilhando e construindo há seis anos ao lado da pesquisa (auto)biográfica em educação. Esta me foi apresentada pelas professoras doutoras Ercília Maria Braga de Olinda e Luciane Germano Goldberg. A primeira é a criadora do Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas³¹ (DIAFHNA), um

³¹O Grupo de Pesquisa DIAFHNA atua desde 2007. Atualmente, a Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg é a líder do diretório e o Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues de Olinda é o vice-líder. Mais informações no: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0522307767258611.

diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Por meio do DIAFHNA, pude ter contato com leituras basilares da autobiografia, nacional e internacionalmente, além de teses, dissertações e livros produzidos pelo grupo. Dessa maneira, nesse espaço formativo e em contato com integrantes sensibilizadores, pude fecundar um interesse de se aprofundar nessa perspectiva de pesquisa.

Mais recentemente, somei em mim leituras e compreensões da fenomenologia, apresentadas e convidadas por minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota, por essa abordagem adotar compreensões epistemológicas-metodológicas que focam no ser-no-mundo do outro a partir do desvelamento da vida, sendo fonte de estudo as particularidades de um contexto, de uma maneira de ser e atuar no mundo.

Nessas perspectivas, pude/posso habitar um lugar em que se pensa a pesquisa imbricada com as nossas histórias de vida, dando-nos ferramentas para que percebamos que, em muitos momentos, nossos interesses de pesquisa partem de experiências que vivemos outrora – às vezes de modo consciente; outras, não – e que o fenômeno estudado é visto com nossa lente de vida.

Desse modo, emergem procedimentos metodológicos e meios de construção de dados de modo a respeitar como o fenômeno é construído a partir de *insights* e ideias desenvolvidos ao longo da pesquisa, sendo celeiro e criação de dispositivos, conceitos e ideias originárias e que fazem sentido para o pesquisador e o campo pesquisado. Destarte, podemos perceber a emersão de uma **cultura de pesquisa** pautada de modo autobiográfico, fenomenológico, holístico e sensível.

Dito tudo isso, retomo ao *lócus/casa/colmeia* desenvolvido nessa pesquisa, pensado a partir da necessidade da conciliação do tempo *Chronos*, da minha relação com o espaço e as crianças da turma do Infantil V e da minha convicção enquanto pesquisador que se deixa e permite se afetar com os elementos que fazem parte de uma pesquisa. Desse modo, a Escola Trem Azul (ETA)³² foi o lugar onde crianças-abelhas, colmeia e apicultor zanzaram nos tempos e espaços que integram a pré-escola dessa escola, fecundando esta pesquisa.

Antes, é importante sinalizar que, sendo atravessada pela fenomenologia, esta pesquisa se debruça sobre formas de ser-no-mundo poéticas/expressivas languageiras, especificamente sobre o grupo de crianças participantes da pesquisa do Infantil V B, do turno da manhã. Esse grupo não representa a totalidade nem as outras turmas e segmentos que compõe tal instituição de ensino, muito menos tenho a pretensão de fazer esse movimento, já

³²Mesmo fazendo a pesquisa na escola onde atuo, preferi escolher um codinome, com o intuito de salvaguardar a instituição. O nome faz referência à música *O trem azul*, do cantor brasileiro Lô Borges.

que a singularidade de ser e existir é construída de modo peculiar e inesperada por cada sujeito, seja sozinho, seja no coletivo, nos lugares e lugarejos escolhidos para viver poeticamente. Faço essa reflexão mais para deixar enfatizado e reiterado que o que vivemos nesta pesquisa é algo único, pela realidade, pelo contexto, pelos tempos e espaços costurados nessa trama investigativa.

Assim, a ETA é uma instituição de ensino localizada no município de Fortaleza-CE, fazendo parte do Distrito 3 de Educação da SME, comportando os segmentos da EI (tempo parcial) e EF I (estes dois sendo ofertados pela manhã e pela tarde), e Educação de Jovens Adultos (EJA) à noite.

A instituição conta ainda com uma quadra; um auditório; uma sala e dois banheiros para os professores; dois banheiros para as crianças; uma cozinha; um refeitório; uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma sala de inovação (espaço informático que conta com um monitor) e amplo espaço externo.

As salas referências da EI em 2023 foram organizadas em 4 salas, no turno da manhã³³, como podemos ver a seguir:

Quadro 5 – Distribuição de turmas da Educação Infantil da ETA em 2023

Salas	Quantidade de crianças
Infantil IV A	20
Infantil IV B	19
Infantil V A	18
Infantil V B	19

Fonte: Tessitura feita pelo autor.

Em relação ao espaço da EI, este conta com um banheiro para meninas e um para meninos (feito dessa forma segundo a nova requalificação/reforma realizada na escola pela Prefeitura, entre os anos de 2021 até 2024³⁴); um banheiro para os professores da EI; um pátio acimentado (que fica no meio, entre as salas, com árvores) e um parque de areia de tamanho grande com as seguintes estruturas: uma casa de alvenaria, uma casa de madeira com escorregador, uma casa de plástico, um escorregador, mesas de carretel e cadeiras para o tamanho das crianças, uma pia e um fogão de cozinha de madeira, itens de cozinha (pratos, copos, colheres, panelas) e um cama de gato (brinquedo de metal no qual as crianças podem se pendurar, equilibrar, subir e descer, entre grades quadradas).

³³Trago a informação somente das turmas da manhã já que a pesquisa foi realizada nesse turno.

³⁴A escola foi reinaugurada no dia 06/05/2024, mês que foi finalizada a escrita deste trabalho.

As salas são amplas, com cadeiras e mesas de acordo com as necessidades das crianças; todas possuem quadros/lousas grandes, como as das salas do EF I da Escola, que, a meu ver, descaracterizam a identidade de um ambiente para uma sala da EI. Contam com armários de ferro para os professores, estantes de ferro para colocar brinquedos e materiais da sala e uma estante de madeira para colocar os livros de literatura infantil. Todavia, a gestão e os professores, por iniciativas próprias ou por doações, trazem novos elementos que contribuem para uma melhor organização/ambientação do espaço, como brinquedos, tapetes e almofadas.

As crianças da EI de tal instituição têm sua rotina pautada e seguida pelas Diretrizes Pedagógicas da SME de Fortaleza-CE, havendo as contextualizações, flexibilidades e necessidades indicadas por cada turma. No caso do Infantil V B, agrupamento do qual as crianças desta pesquisa fazem parte, há uma rotina que começa às 07h00 e termina às 11h00, como todas as outras, tendo por base os tempos distribuídos no Quadro 3.

É importante destacar que esse espaço descrito e refletido aqui compõe somente turmas da pré-escola, já que os grupos da creche fazem parte do Centro de Educação Infantil (CEI) Trem Azul, localizado no mesmo quarteirão em que se encontra a escola e a pré-escola, ficando como se fosse um espaço anexo à escola (que comporta as turmas do 1º ao 5º do EF I), dificultando, inclusive, uma maior visibilidade desse espaço.

Quanto à gestão, a coordenadora da pré-escola fica a cargo das turmas do Infantil IV e V, além de acompanhar as turmas do 1º e 2º ano do EF I. Aqui faço uma pequena consideração, pois vejo como não sendo algo interessante essa estrutura em que um(a) coordenador(a) se ocupa, ao mesmo tempo, de duas etapas da educação básica, já que as duas possuem características e necessidades próprias, que, por vezes, se conflitam.

É comum, nas escolas, a coordenação ficar responsável por esses segmentos concomitantemente. Essa organização vem da própria SME, já que quando há a disponibilidade de vagas para coordenação é indicado no pleito da vaga se ficará só com a creche em um CEI ou uma pré-escola em uma instituição escolar com turmas iniciais do EF, sendo poucas em que a coordenação fique, somente, com EI (creche e pré-escola).

Acredito que o(a) coordenador(a) que está nos dois segmentos acaba tendo o seu papel descaracterizado, já que ambas as etapas educativas possuem características, perfis, identidades e necessidades distintas. Além do mais, as turmas do 1º e do 2º ano são extremamente cobradas no processo de apropriação da leitura e da escrita, principalmente a última, que é carregada de avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que serve para ranquear os resultados das escolas a

partir de avaliações que medem conhecimentos das crianças nas áreas da leitura, da escrita e da matemática, criando a cultura de qual instituição tem mais estudantes que sabem ler, escrever e realizar questões matemáticas, materializando a perspectiva que supervaloriza essas linguagens em detrimento de outras linguagens que tocam a poética, a estética, o lúdico e o sensível. Estas, por conta desse contexto, ficam marginalizadas nos interesses, anseios e nas práticas pedagógicas.

Ainda sobre a coordenação, que cuida também da pré-escola da ETA, percebo que há a sensibilidade de dar conta das necessidades que a EI exige, mas é perceptível que as turmas do 1º e 2º ano consomem e exigem bastante do seu tempo e de suas ações, inviabilizando que a coordenadora conviva, mais de perto, com as ações que tal etapa da educação necessita.

No caso dos espaços externos, noto um lugar muito potente para serem criadas possibilidades maiores de experiências e vivências para as crianças, mas ações nesse sentido acabam sendo voláteis, não durando muito tempo. Percebo que isso acontece por essa relação difusa para dar conta das necessidades desses dois segmentos. Pois a coordenação acaba imputando mais energia ao que o fundamental I pede. Isso fica evidente na dificuldade de se pensar, propor, realizar e manter ações que visem a um melhor cuidado nos espaços da EI, principalmente os externos, além de um acompanhamento mais próximo dos professores dessa etapa. Essa situação decorre, também, da falta de recursos para estruturar melhor esses espaços.

Acredito que a falta de uma coordenação que se inteire somente para/sobre/com a EI impossibilita um maior avanço nos caminhos que a pré-escola da ETA vem fazendo ao longo dos anos, inviabilizando a criação de espaços e a disponibilidade de materiais que agucem mais a criatividade, a inventividade, a ludicidade, a arte, a interação e a mobilização/habitação dos corpos infantis nos espaços refletidos aqui, bem como no acompanhamento mais de perto do grupo de professores da EI.

Em relação à comunidade, percebo um bom vínculo entre ela e a escola, observando sua atuação, presença e parceria em projetos, ações e, até mesmo, nos eventos que são planejados, seja por iniciativa da gestão, seja pelos professores. O seu perfil é de baixa renda, em que uma parte considerável se utiliza de políticas públicas que objetivam garantir renda básica a famílias que possuem os seus direitos de saúde, educação e assistência social ameaçados, como o Bolsa Família³⁵.

³⁵O bolsa família é uma política pública de transferência de renda do Governo Federal do Brasil, que visa a atender famílias que vivem em situação de pobreza. Com isso, esse programa busca que essas famílias tenham

Por fim, tendo mais informações sobre o lugar situado da escola, bem como as reflexões que surgiram a partir da escolha desta pré-escola e da turma para a pesquisa, irei discutir sobre a figura do professor/pesquisador/apicultor que foi se constituindo durante todo esse processo de pesquisa em campo.

5.7 “Você tem flores na cabeça e pétalas no coração”³⁶ : a figura do professor/pesquisador/apicultor

“Pra quem não sabia contar gotas
Cê aprendeu a nadar
O mar te cobriu sereno [...]”

Liniker (Psui, 2021).

Os mares da infância, da docência e da pesquisa vêm cobrindo minha existência, às vezes serenamente; outras, em uma grande ebulição. É um mexe/remexe nas minhas crenças, lutas, buscas, experiências, em meus estudos, caminhos, encontros, trabalhos e em tantas dimensões que me compõe para me relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo, sendo um inventar-se e reinventar-se de forma constante. É preciso energia, combustível para isso, e vejo a poesia, a música e a arte como alimentos que deram nutrição para eu trilhar meus percursos de vida, formação e trabalho.

Ser docente, para mim, é uma simbiose de sentimentos que vão me levando para muitos caminhos; e é com leituras, estudos, discussões entre pares, como os grupos de estudo, que me sinto sendo sensibilizado e convocado a seguir algumas veredas, que têm no diálogo a sua base, o seu chão, o seu âmago.

Dessa maneira, sinto a EI como o lugar no qual pude unir, equalizar, ampliar e aprofundar as reflexões e os pensamentos que me habitam, que me movem e me levam a estudar e pesquisar sobre o tema desta pesquisa, as linguagens poéticas das crianças da EI, lugarejo sensível onde pude me aproximar das crianças e das infâncias e me despertar, curiosamente, sobre as expressões, os meios e os sentidos poéticos/estéticos que elas elaboram a todo momento.

acesso a direitos básico de saúde, educação e assistência social.

³⁶ Trecho da música *Sem nome, mas com endereço*, da cantora brasileira Liniker. Disponível: <https://www.letras.mus.br/liniker/sem-nome-mas-com-endereco/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

É nesse espaço em que elaboro e reelaboro a minha prática pedagógica, tentando e buscando possibilitar experiências e vivências que oportunizem a exploração dos desejos e interesses que elas manifestam e indicam em nossos diálogos, conversas, interações. Entretanto, digo que isso não foi/não é/não será fácil, porque a vida cotidiana vai sempre me sinalizando outras perspectivas (leituras, cursos, filmes, poesias, músicas, pessoas, espaços culturais), que ampliam e redimensionam o nosso olhar sobre a nossa própria prática e sobre nós mesmos. Por isso, “[...] é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores” (Pimenta, 2005, p. 6).

Assim, como já falei um pouco na seção anterior, a construção desse professor/pesquisador/apicultor foi se constituindo de modo paulatino, inaugural e autorreflexivo, como ator e autor, lidando, muitas vezes, com posicionamentos acadêmicos que são contrários a pesquisas que sejam realizadas por pesquisadores em seus próprios contextos escolares, por acreditarem que, dessa forma, o pesquisador terá tendência a ser parcial em suas considerações, assim, invalidando seu estudo.

É claro ser fundamental o rigor teórico-metodológico, mas a posição de se invalidar pesquisas em que o pesquisador esteja vinculado em sua história, seu percurso com os sujeitos e espaços estudados, não deveria ser motivo para isso, já que, de maneira direta ou indireta, a origem de uma pesquisa, muitas vezes, vem de um desejo, interesse, uma vontade de alguém de conhecer mais sobre determinado tema, construído e nutrido por esse alguém. Sua imbricação já começa nesse momento, porque a intenção de pesquisa nasce primeiro de si.

Por isso, considero-me liberto ao dizer que me vejo sim, não só pelas circunstâncias do trabalho e das escolhas de fazer a pesquisa com a turma na qual atuo como docente, que sou um professor/pesquisador/apicultor que vai se delineando e se permitindo se abrir aos fenômenos, às pessoas, às experiências, que estão a se manifestar pela/com a vida.

Com essa postura, pude ir me desmoldando da preocupação de achar que, por estar fazendo a pesquisa na escola em que trabalho, com as crianças que tenho parceria educativa, iriam diminuir a dimensão investigativa da minha pesquisa. Muito pelo contrário, ter a possibilidade de fazer a pesquisa nesse contexto me possibilitou aprofundar, mais ainda, compreensões, sentidos e reflexões que já desenvolvia por meio da dimensão docente. Ou seja, a dimensão acadêmica trouxe novas lentes para ampliar a minha percepção sobre as manifestações languageiras das crianças, repensando esse espaço de educação pública, bem como as minhas práticas pedagógicas.

Até porque, baseado na pedagogia da escuta, da abordagem Reggio Emiliana, entendo que é nessa relação de ouvir o que as crianças, os materiais, o tempo e o espaço têm a dizer que esse professor/pesquisador vai se criando, pois aqui a escola é vista “[...] como lugar de pesquisa e elaboração cultural, um lugar de participação, em um processo de construção compartilhada de valores e significados” (Rinaldi, 2016, p. 246).

É válido salientar que, inclusive, o ser docente não pode esquecer que a educação é o seu objeto de estudo, e que dela, os fenômenos oriundos, são os fundamentos para a sua ação e identidade pedagógica, sendo matéria-prima para seus estudos, invenções e reinvenções no ambiente escolar (Rinaldi, 2016). Ou seja, todo professor é pesquisador, mas nem todo pesquisador é professor.

Foi a partir disso, dentre outros elementos, que refleti sobre a minha presença no espaço investigado. No início parecia um pouco confuso, porque em momentos na pesquisa me via ora como professor, ora como pesquisador, como se fossem dimensões distintas. Porém, quando assumi habitar essas duas perspectivas dentro de mim, nos momentos das observações participantes e no ADC, pude compreender que levava no olhar as lentes de vida que fui agregando nos percursos construídos e nas travessias trilhadas até aqui. Entendi que ali era inteiro, a junção do professor de EI e do pesquisador, fazendo intercâmbios entre ambos, em que o primeiro me auxiliou no acompanhamento e na relação mais próxima com as crianças participantes e o segundo me ajudou no olhar mais atento, sensível e cultivador das manifestações infantis, dando-me suporte para registrar e documentar as linguagens poéticas.

Com essas reflexões em mente/corpo, fui solidificando uma maior tranquilidade em relação ao corpo da minha pesquisa, retirando os resquícios das perspectivas de pesquisas imparciais e que se distanciam do fenômeno estudado, permitindo-me fazer essa artesanaria acadêmica, livre e aberta às crianças, à pré-escola e às linguagens poéticas.

Isso tudo só foi possível por antes ter buscado optar por escolhas que me levaram a uma maior liberdade de pesquisa, (re)olhando esse lugar, os seus habitantes e o meu eu professor/pesquisador. Uma delas é ter construído veredas que respeitaram e dialogaram com as crianças, suas identidades e presenças, dando-as espaço para decidirem se queriam ou não participar desta pesquisa, se queriam ou não ser fotografadas e/ou filmadas, se queriam utilizar seus nomes verdadeiros ou se poderiam criar outros codinomes, se queriam ter seus áudios gravados. Todas essas decisões foram realizadas junto com elas.

Dessa maneira, vamos agora conversar sobre a ética na pesquisa com crianças, apresentando os itinerários da escolha entre os procedimentos e as estratégias usadas com elas

e com os seus pais, perscrutando as opiniões de todos e todas para que essa pesquisa tivesse base coletiva e dialógica, além dos princípios e dos documentos que regem a ética na pesquisa em educação.

5.8 “Se você quiser eu danço com você”³⁷: a ética na pesquisa com crianças

Se você quiser, eu danço com você
 No pó da estrada
 Pó, poeira, ventania
 Se você soltar o pé na estrada
 Pó, poeira
 Eu danço com você o que você dançar [...].

Milton Nascimento (Nuvem [...], 1972).

É na dança com as crianças, aprendendo os seus passos, respeitando os seus ritmos, sabendo os seus limites, contemplando a sua potência e se deixando levar pela estrada, entre pó dos sapatos/chinelos, que vou buscando bailar em harmonia nessa dança, nesta pesquisa, nessa intenção dançante de ir em busca das suas linguagens poéticas, em suas coreografias singulares, inesperadas e coletivas. Assim, elaborei esse pequeno texto poético que faz parte do meu diário de itinerância que traz um pouco disso, escrito dias antes de começar a pesquisa em campo:

Que eu esteja aberto
 A captar o sensível
 Dos corpos estéticos
 Das crianças em exercício
 Nas brincadeiras e artesanias
 Sendo assim o seu ofício
 Uma construção viva
 Em um movimento cíclico
 Onde o tempo para
 E a vida mostra os seus devaneios e delírios
 (Diário de Itinerância, 10/11/2024).

Todavia, para isso, precisei elaborar reflexões sobre como iria tomar decisões a partir do consentimento e assentimento dos pais e das crianças, visto que me preocupava de que forma iria descrever, analisar, refletir, documentar, transcrever, apresentar e expor as imagens e falas das crianças; a dúvida pairava, principalmente, se iria poder divulgar suas imagens sem borrões e seus nomes verdadeiros (com o aval dos responsáveis e participantes da pesquisa).

³⁷ Trecho da música *Nuvem cigana*, do cantor brasileiro Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/808226/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

Essa questão nasce a partir de entender que as imagens, expressões faciais e corporais, e todas as manifestações languageiras das crianças seriam imprescindíveis para serem divulgadas e apresentadas, para que fosse mais visível, possível e sensível de serem percebidas e refletidas sobre suas linguagens poéticas, oportunizando que vocês que leem este trabalho tenham condições de contemplar, fluir e sentir as expressões, os meios e sentidos que elas elaboram poeticamente. A possibilidade do não evidenciamento (com os borrões) fotográfico e videográfico dessas linguagens poderia acarretar prejuízo na qualidade e na discussão deste trabalho.

Eu tinha o entendimento de que toda a construção desta pesquisa com as crianças iria acontecer de modo autobiográfico, por parte delas, entendendo que, durante o campo, estaria cultivando suas linguagens e que destas seriam compiladas pequenas autobiografias poéticas de cada uma delas, partes e fragmentos de suas histórias de vida, necessitando estar atento aos materiais autobiográficos/poéticos que elas poderiam compartilhar. Dessa maneira, sentindo a existência de uma dimensão extremamente artesã e autoral por parte delas, tinha em mim a importância de colocar os seus nomes reais, dar inteireza e identidade para aquelas que realmente teceram as tramas e os dados poéticos desta pesquisa.

Entretanto, considero que, enquanto pesquisador, devo pensar eticamente em relação à divulgação dos dados construídos. Não podemos esquecer que é de grande relevância que as questões ligadas à confiabilidade e ao anonimato sejam discutidas e negociadas profundamente com os participantes da pesquisa, sendo possível a divulgação dos dados que os identifique, mas que é necessário analisar se isso acarretará algum prejuízo a eles (Coutinho, 2019).

No caso da pesquisa com crianças, no que concerne à pesquisa no âmbito da educação, isso se torna mais complexo e necessário de ser discutido, pois estamos lidando com sujeitos que necessitam da capacidade de decisão de outrem, dos seus responsáveis legais, para que consentam em participar ou não de uma pesquisa, já que as

[...] pesquisas com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão envolvem aspectos éticos comuns às pesquisas com todas as pessoas, mas eles precisam ser tratados de forma diferenciada, como decorrência de características específicas desses sujeitos que devem ser levadas em consideração (Cruz, 2019, p. 47).

Isso é corroborado e especificado, no caso das crianças, no próprio ECA (Brasil, 1990), que assegura o uso da imagem, da vida e dignidade, fornecendo-lhes meios que as

protejam em qualquer situação que fira a sua existência, liberdade e os seus direitos, como nos apresenta os seguintes artigos:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Brasil, 1990, p. 5).

Nesse recorte legal, podemos ver pontos importantes que devem ser considerados nas definições éticas de pesquisa com crianças. Baseando-se nesse documento, percebemos a relevância de pensarmos em todos as etapas da pesquisa em campo e da construção de dados tendo crianças como sujeitos de pesquisa, considerando estratégias que cumpram com ações que salvaguardem todos esses direitos e cuidados, devendo ser feitas no trato epistemológico com elas.

Dessa maneira, a ética na pesquisa com crianças vem como meio a sustentar toda a trama ao respeito à infância e à criança que venho buscando construir até então nesta dissertação, almejando respeitá-las e considerá-las em cada parte deste texto, em razão de entender que elas fazem parte de uma categoria social, que são cidadãs e construtoras e reconstrutoras da história, e que devem ter suas perspectivas ouvidas, tentando, assim, quebrar a concepção que as subalternam e as diminuem em suas escolhas e decisões.

Por isso, as crianças devem ser vistas a construir, em parceria, um caminho de pesquisa junto com o pesquisador de modo ativo, autoral e presente, não deixando que caiam em uma invisibilidade epistemológica ou que sejam usadas por meios científicos que não consideram suas falas, manifestações, teorias, hipóteses, histórias, seus desejos, percursos e suas formas de ser e existir (Fernandes, 2016).

Assim, para além do termo de consentimento que é discutido com os responsáveis legais das crianças, é de extrema importância criar meios, termos e formas de buscar a posição das próprias crianças, se elas querem ou não participar de qualquer pesquisa ou estudo que necessite de sua participação. Assim, estaremos assegurando legalmente a sua participação, além de ter por base o seu próprio assentimento, sua própria escolha, viabilizando que elas mesmas tenham garantido o seu poder de decisão, não sendo relegado só ao adulto, mas também à criança.

Por mais que sejam consideradas no campo legal como impossibilitadas de escolher por si (e aqui não estou desconsiderando esse âmbito, mas buscando refletir sobre),

todo(a) e qualquer pesquisador(a) que se envereda em estudar e pesquisar sobre as infâncias e as crianças necessitam ver maneiras em que elas tenham o direito de expressarem o seu desejo ou não de fazer parte desse caminho de estudo com ele(a).

Uma trilha possível é garantir que haja o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que é considerado obrigatório na realização de pesquisas com crianças na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2013, 2016), trazendo em seus textos orientações para a criação desse tipo de documento. Todavia, as resoluções são categóricas na obrigatoriedade do TALE, mas a interpretação das orientações presentes em tais documentos abrem margens para diferentes modos, estruturas e subjetividades criativas de cada pesquisador(a) para esse documento que deve ser dirigido às crianças (Fialho; Dias; Rego, 2022).

Dessa forma, procurei meios para que esse recurso me desse a possibilidade de desenvolver um canal de comunicação estética e ética com as crianças sobre o teor da minha pesquisa, bem como as minhas intenções como pesquisador. Também me interessou saber como elas gostariam de ser chamadas e retratadas durante todo o processo de pesquisa, focando em tentar entender se todo o corpo deste estudo poderia ou não acarretar algum prejuízo à dignidade e ao respeito com elas.

Por isso, com o intuito de cuidar e salvaguardar os seus direitos, segui os seguintes passos: 1) elaborei documentos que constituíram um processo junto à SME para pedir a permissão da realização desta pesquisa na escola e na turma em que sou docente; 2) construí documentos que fizeram parte do processo junto à Plataforma Brasil, para pedir a validação desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) da UFC; 3) criei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) para os(as) responsáveis das crianças, lido e dialogado em uma roda de conversa com eles(as). Nesse momento foram apresentadas todas as questões da pesquisa, bem como o pedido de que imagens e falas de seus filhos(as) pudessem ser registradas, documentadas e apresentadas no corpo desta pesquisa e 4) desenvolvi o TALE em um formato de livro para as crianças, no qual conto a história *O menino grande Leandro* (APÊNDICE B), o pesquisador desta dissertação, que traz suas escolhas, indagações, seus interesses e suas estratégias de pesquisa dialogadas com as crianças, por meio desse meio estético literário, que foi ilustrado pela pedagoga, arte-educadora/arteterapeuta, artista plástica e amiga Ana Victória Anselmo, aqui da cidade de Fortaleza-CE.

Necessito pontuar que, a construção desse livro que deu corpo ao TALE foi toda desenvolvida nessa relação cooperativa e sensível com a Ana. Depois de escrever a história,

contatei-a e nos encontramos em seu ateliê para pensarmos como iríamos estruturar e ilustrar o texto, dar vida à história criada. Assim, passamos uma tarde juntos nessa construção estética e dialógica, fazendo esboços e pinturas do que seriam as páginas do livro. A seguir, algumas imagens desse momento (ver Figuras 8 e 9):

Figura 8 – Criação das ilustrações do livro, com Leandro e Ana Victória Anselmo



Fonte: Registro do autor.

Figura 9 – Leandro no Ateliê de Artes da Ana Victória Anselmo



Fonte: Registro do autor.

Após a produção das ilustrações de cada arte que representava uma parte do texto, Ana digitalizou todas as imagens. Posteriormente, joguei as artes em um programa chamado *Canva*³⁸, no qual montei o corpo do que seria o livro junto com as partes dos textos. Após essa estruturação, enviei o arquivo para o também amigo e artista plástico Oscar de Queiroz, para que ele imprimisse e encadernasse todo o material, compondo esse livro de modo artesão, como podemos ver agora na Figura 10:

³⁸Plataforma de *designer* gráfico que possibilita que usuários, de modo pago, construam diferentes conteúdos visuais, servindo para criar pôster, cartazes, gráficos, infográficos, convites, panfletos, folhetos e esboços de livretos.

Figura 10 – Livro encadernando *O menino grande Leandro*



Fonte: Registro do autor.

Vale considerar que, um semana antes do TALE, já tendo a autorização da SME, com o Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica, de número processual P307609/2023, do CEP, com o parecer consubstanciado número 6.805.693 e da escola (APÊNDICE D), tive o encontro com as mães das crianças, no auditório da instituição, onde fizemos uma roda de conversa em que pude explicar todos os fatores que me levaram a fazer a pesquisa com seus filhos e suas filhas, além da natureza do estudo que era proposto, bem como da flexibilidade e liberdade da desistência das crianças a qualquer momento da pesquisa, apontando, discutindo e concluindo com elas a mínima probabilidade de que este estudo pudesse acarretar algum prejuízo aos meninos e meninas participantes. Isso foi possível porque a pesquisa ocorreu no ambiente pré-escolar no qual todos já possuem vínculo, não acarretando nenhum prejuízo à rotina escolar das crianças. Os momentos do ADC seriam em espaços da própria escola, com no máximo trinta minutos, não trazendo problemas nas ações cotidianas das crianças participantes da pesquisa.

Ainda na reunião com as mães, deixamos claro que os registros seriam feitos nas vivências e experiências que as crianças constroem, todos os dias, nos espaços que habitam na pré-escola, dando continuidade, mais profundamente para a pesquisa, ao acompanhamento pedagógico que já realizo com elas. A ênfase maior seria dada às crianças escolhidas para a pesquisa (os critérios de escolha serão melhor discutidos na seção posterior). As mães chegaram a verbalizar a tranquilidade no andamento da proposta apresentada por mim, permitindo o uso das imagens de seus filhos e filhas, além dos seus nomes verdadeiros. Deixei claro que, mesmo elas dando esse aval, perguntaria às crianças se elas gostariam que os seus nomes fossem revelados ou se gostariam de criar um nome fictício.

Assim, para dar partida à explanação de como foi todo esse processo de início de pesquisa, aqui vai um registro feito no diário de itinerância momentos antes de dar início à contação de história:

É preciso bater na porta, pedir licença
Atravessando memórias e histórias
Materializando presença
Escutar a *costura narrativa*
Tecidas pelas crianças
Que falam em tantas línguas
Com múltiplas andanças
(Diário de Itinerância, 13/11/2024).

Nesse momento, gostaria de dar um destaque ao TALE, recurso que me permitiu descobrir um caminho que me levou ao encontro das percepções das próprias crianças, enquanto sujeitas cientes sobre a pesquisa, a partir da contação da história (Figuras 11 e 12).

Figura 11 – Contação da História *O menino grande Leandro*



Fonte: Registro do autor.

Figura 12 – Acolhimento embaixo da árvore



Fonte: Registro do autor.

Nesse momento, que ocorreu debaixo de uma árvore na escola, em cima de tapetes, almofadas e bonecas de pano, travamos um diálogo sobre todas as questões que o livro despertava: 1) os motivos que levaram o menino Leandro a fazer a pesquisa naquela escola; 2) quais as perguntas e os questionamentos que alimentavam o menino Leandro que fizeram nascer aquela pesquisa; 3) o que ele iria ver, observar, registrar e documentar na pré-escola e nas crianças; 4) como seriam os momentos dos dias da pesquisa e 5) explicação que esta pesquisa tinha como base ter acesso às suas linguagens poéticas (no desenho, na brincadeira, na pintura, na dança, no abraço, no olhar por céu, etc.), e que elas, a qualquer momento, poderiam pedir para sair dela. A seguir as imagens da capa e da primeira página do livro (todo o texto está disponibilizado no APÊNDICE B) (Figuras 13 e 14).

Figura 13 – Capa do livro *O menino grande Leandro*



Figura 14 – Primeira página do livro



Fonte: Autoria artística da Ana Victória Anselmo, em parceria com o autor.

Antes de trazer algumas falas das crianças, já informo: elas preferiram que os seus nomes verdadeiros fossem compartilhados nesta pesquisa; reforçando as suas identidades e a característica autoral, protagonista e artesã na participação delas neste texto, com assinatura dos seus nomes (Figura 15). Para que suas identificações fossem atenuadas, mesmo compreendo que a natureza deste texto, das minhas reflexões e análises não trazem prejuízo nenhum à escola e às crianças, acabei considerando a necessidade de se criar um nome fantasia para a instituição na qual foi realizada a pesquisa, como já sinalizado anteriormente.

Figura 15 – Mosaico com as crianças assinando o TALE



Fonte: Registro do autor.

Dessa maneira, vamos a algumas falas das crianças que surgiram no momento da contação da história e que foram registradas no diário de itinerância:

A palavra entusiasmo revela bem o que sentimos, eu e as crianças. Palavras oralizadas e gestos lançados ao ar indicavam a curiosidade que os cinco produziam a todo momento enquanto lia a história. Logo nas primeiras páginas, Thiago já disse que aquele menino da história era eu, não podia ser outro, “os cabelos são os mesmos, e o óculos”. Johanna ainda diz: “olha aí, é você, porque ele tá com a blusa azul e o senhor também tá”. O engraçado foi que, coincidentemente, estava com a mesma cor da blusa do personagem da história, que, sim, era uma referência a mim. O Thiago em seguida diz: “mas essas crianças aí, que tão na pesquisa são a gente; aquele desenho lá do canto, do menino, parece o Gabriel”. Todos foram tomando conta do que iríamos fazer, uma pesquisa, e se percebendo nela. No momento que falo sobre a ciência dos seus pais sobre a pesquisa, a Johanna diz: “é mesmo, tio, minha mãe já sabe, ela contou, viu”. Na parte em que escrevo um pouco das

perguntas que levam o menino Leandro a querer fazer a pesquisa na escola, a Hemilly diz algo interessante: “olha aí, da cabeça dele, essas cores coloridas, saem as ideias”. Fui me dando conta que perguntas não vinham, mas sim falas de identificação com desenhos e falas da história e o quanto eles queriam muito participar. Quando pergunto o que seria uma pesquisa, foram dizendo: “é algo que o senhor vai ver, anotar, fotografar” (Maitê); “O tio Leandro vai ver a gente brincando, conversando” (Thiago); “Desenhando também, brincado lá fora também” (Gabriel). Nesse momento senti uma responsabilidade tão grande, pois tinha que construir multimeios estéticos, comunicativos, afetivos para dar conta da riqueza que poderia aparecer a partir das manifestações das crianças parceiras desta pesquisa. Porém, olhando aqueles rostos curiosos, comecei a sentir uma confiança, em que um pacto foi sendo selado ali, pois, quando chegou o momento da assinatura do nome deles, as meninas e os meninos demonstraram muita felicidade porque eles iriam aceitar ou não participar, como uma disse: “Aqui a gente pode escolher, que legal! E tem a mãozinha do *like* pra pintar” (Maitê); “Que bom, tio, vou poder fazer meu nome, eu sei o meu nome todinho” (Thiago). Reforcei dizendo que quem não quiser participar da pesquisa ou se em um dia da pesquisa eles não quiserem participar eu iria entender, mas todos foram dizendo e balançando a cabeça e dizendo “eu não, eu que não quero perder isso aqui”. Cheguei a perguntar se queriam que o nome deles fossem colocados ou se iríamos criar outros, eles disseram que queriam “estar lá, com meu nome”. Rimos, nos abraçamos, batemos fotos e começamos a tecer ali, debaixo daquela árvore e sentados no chão, as linhas que iriam traçar esta pesquisa. Gratidão me invade! (Diário de Itinerância, 13/11/2024).

É nessa relação próxima, dialógica, curiosa e, posso dizer, maravilhada com as metáforas, percepções, opiniões e poéticas nas falas das crianças que fui costurando, fio a fio, junto com elas este trabalho coletivo, de mãos, mãos de infância, mãos de docência, mãos de pesquisador, mãos de apicultor, mãos de orientações e coorientações e mãos da vida cotidiana na EI. Pois, como estabelecido no momento do TALE, elas desejaram, firmemente, ter os seus nomes verdadeiros estampados neste trabalho, pintando com um “joinha” (Figura 16) (imagem que certificava o seu aceite para essa pesquisa) e assinando os seus nomes (todos escreveram no espaço correspondente no termo), respaldando suas decisões e corroborando com a decisão das mães que permitiram também.

Figura 16 – Hemilly pintando o “joinha”



Fonte: Registro do autor.

Após discutirmos sobre as veredas, danças e escolhas éticas perseguidas e trilhadas, vamos agora conhecer um pouco mais sobre as crianças que fizeram parte desta pesquisa, adentrando um pouco em suas singularidades e em seus meios particulares de ser, construir e existir neste mundo poeticamente.

5.9 “E a meninada respirava o vento”³⁹: as crianças-abelhas participantes

“Eu vi o menino correndo
Eu vi o tempo
Brincando ao redor do caminho daquele menino [...]”.

Gal Costa (Força [...], 1979).

É nessa relação direta, intensa e vívida com as meninas e os meninos correndo e brincando com o tempo, que fui burilando as estratégias e decisões para a escolha das crianças participantes desta pesquisa. Confesso que, no início, queria ter tido a presença de todas elas, mas vi que seria muito difícil, quase inviável, estabelecer meios de qualidade para investigar, compreender, documentar e apreender as linguagens poéticas de 19 crianças, já que cada uma delas é um mundo poético particular, que vai tecendo linguagens com os outros, em diferentes espaços. Por isso, possivelmente, poderia ter uma infinidade de dados para serem discutidos e refletidos, além de ter que observar 19 maneiras de ser e existir poeticamente. Somado a isso, este trabalho iria ultrapassar as barreiras do tempo, e, principalmente, de uma dissertação.

Não digo que seria impossível, mas, como tinha o objetivo de me aprofundar, mergulhar e dialogar com as crianças sobre a temática desta pesquisa, acredito que com uma quantidade menor de crianças se torna mais favorável estabelecer meios qualitativos, subjetivos, próximos e mais contemplativos sobre as linguagens poéticas delas, permitindo-me ter mais tempo de investigar os meios singulares de cada participante da pesquisa.

Tomo por base a própria percepção do campo da pedagogia, mais especificamente de Reggio Emilia, quando o educador italiano Loris Malaguzzi (2016) nos traz a discussão da importância de trabalharmos em pequenos grupos com as crianças. O referido autor acredita que é a partir desses pequenos microcosmos que se abrem possibilidades de construção de conhecimentos singulares, a partir do diálogo e da abertura do que cada um traz, viabilizando um espaço da escuta, uma pedagogia da escuta, na qual os interesses, a imaginação e a

³⁹ Trecho da música *Fazenda*, do cantor brasileiro Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47426/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

criatividade encontram terrenos férteis por meio de um espaço-tempo para falar, ser ouvido e criar, com mais qualidade de tempo para a escuta.

Dessa maneira, a partir Malaguzzi (2016, p. 92), compreendo que “Esse arranjo permite boas observações e o desenvolvimento orgânico de pesquisas sobre a aprendizagem cooperativa, bem como sobre a permuta e divulgação de ideias”. Enquanto professor/pesquisador, esse pequeno grupo viabiliza meios de acesso, de modo mais sensível e próximo, sobre conhecimentos, aprendizagens, manifestações, linguagens que vão sendo escolhidas, utilizadas e orquestradas pelas crianças.

Por isso, escolhi o quantitativo de 5 crianças, com o intuito de juntos trilharmos os caminhos da poética, da estesia, da arte, do sensível e do diálogo. Para a escolha, atribuí alguns fatores: 1) estar matriculado na turma escolhida, Infantil V B; 2) ter uma boa frequência na pré-escola, pois as faltas recorrentes acarretariam dificuldade para a continuidade da pesquisa; 3) ter a permissão dos responsáveis por meio do TCLE (APÊNDICE A) e 4) ter a aceitação das crianças em fazerem parte desta pesquisa por meio do TALE (APÊNDICE B).

É importante frisar novamente que, ainda que os responsáveis tenham consentido e a criança assentido, o(a) participante era livre para desistir da pesquisa em qualquer momento e período de sua realização, respeitando seus interesses e suas necessidades. Considerei na observação e documentação os arranjos do grupo maior com as crianças participantes da pesquisa nos momentos da rotina e experiências vividas, já que mergulhei no contexto como um todo. No entanto, meu olhar de pesquisador deu ênfase aos 5 participantes durante todo o processo de pesquisa, ficando isso mais visível no espaço destinado ao ADC, no qual somente as 5 participaram.

Dessa forma, esta pesquisa busca trazer a reflexão acerca das linguagens poéticas das crianças, tão marginalizadas pelo cotidiano escolar, dando visibilidade à subjetividade e ao ser-no-mundo delas, buscando os seus meios de criar e imaginar, expressar e atribuir sentidos perante o fenômeno estudado.

Para esse caminho poético, tive a oportunidade, a alegria e o privilégio de estar mais perto do Thiago, da Johanna, da Maitê, do João Gabriel e da Hemilly, todos com 5 anos de idade durante a realização da pesquisa. São 5 as crianças que embarcaram junto comigo, em experiências, devaneios, conversas infundáveis (a não ser pelo tempo *Chronos* nos “aperriando” de vez em quando), encontros, dúvidas, reflexões, parcerias, travessias e momentos poéticos registrados e dialogados junto com elas.

Foram dois meses intensos que nos colocaram em um tempo de criação e diálogo poético, no qual buscamos aproveitar os buracos no tempo para tecermos sobre o experienciado nos lugares e lugarejos da pré-escola, proporcionando-nos momentos de, contraditoriamente, simplicidade e complexidade, porque uma palavra dita dizia muito, uma metáfora falada nos trazia outro olhar do mundo, uma pergunta feita nos fazia seguir outros rumos, uma documentação construída nos desvelava o quanto tudo o que vivíamos era fecundo.

A partir de agora vou trazer poemas que fiz para cada criança, registrados nos meus diários de itinerância – que foi o meu companheiro antes, durante e depois da pesquisa em campo –, seguidos com fotos e algumas considerações que faço sobre cada uma das crianças participantes.

Thiago, menino João

Thiago João tem na mão
Um lápis que leva o mundo

Ele adora desenhar
A fantasia é seu escudo
Para viver e sonhar
Brinca de tudo um pouco
Mas adora mesmo é correr e liderar
Sua presença é muito quista
As outras crianças adoram o escutar
Ele gosta de conduzir as peraltagens da vida
(Diário de Itinerância, 20/02/2024).

Figura 17 – Thiago colocando uma fantasia



Fonte: Registro do autor.

Com esse poema e essa imagem, busco expressar um pouco do menino Thiago (Figura 17), criança que traz em si um interesse no desenho, na fantasia, na pergunta, na palavra e na liderança. No momento da roda de conversa, é muito presente sua intensa

participação, gostando de dizer sobre suas histórias vividas com seus amigos, além de expressar sempre sua opinião sobre temas que são trazidos por seus colegas. A sua fala é carregada de elementos e reflexões bem profundas, pois percebo que ele sente a necessidade de entender como funcionam as coisas, as relações, o tempo, as emoções.

Thiago gosta de criar brincadeiras e regras, mobilizando as outras crianças nas suas criações. Muitas delas pedem para ele lembrar os combinados e dizem quando alguém está quebrando as parcerias lúdicas que vão sendo tecidas no coletivo. Por vezes, no parque, vi-o chamando todos para uma pequena reunião. Pequenos fóruns brincantes e chamadas de atenção. Seus desenhos refletem um processo adiantado no desenvolvimento gráfico, em que os seus traços são carregados de detalhes, cores, busca de planos e cheios de histórias sobre si e sua vida.

Johanna, joaninha

Pequena e risonha

Sua fala é cheia de alegria

A afetividade transborda em seu ser

Os seus desenhos contam histórias

Sua fala tropeça com risadas

Vejo em seus desenhos as suas memórias

Seu forte é brincar, é viver

A harmonia ela não deixa esmaecer

(Diário de Itinerância, 20/02/2024).

Figura 18 – Johanna
revido o seu autorretrato



Fonte: Registro do autor.

Doçura menina Johanna é (Figura 18). Pequena que adora sorrir e criar vínculo com o outro. Sempre está convidando alguém a brincar, a embarcar em suas ideias e propostas. Vi muitas crianças chamando-a para comporem juntas brincadeiras, histórias, construções e

desenhos. Sempre senti a impressão que ela não tinha nenhum espaço favorito, pois ela habitava todos eles, por vezes, ao mesmo tempo.

No momento da chegada era comum Johanna ir do espaço do desenho ao tapete do ambiente da nossa minibiblioteca. Conversar, conversar, conversar, em vários momentos a via assim. Foram poucas as circunstâncias em que a vi sozinha. Isso acontecia mais nos momentos em que ela se dedicava ao desenho, fazendo a si mesmo ou a sua mãe ou a sua gatinha que, de vez em quando, a deixa com marcas de garra. A sua mãe dizia que ela abraçava tanto a gata que esta acabava arranhando Johanna.

Na roda de conversa ela sempre tirava uma história do bolso, apresentando memórias e invenções sempre muito ligadas à sua família ou às experiências vividas com eles, ou lembrando alguma coisa que ela fez na escola com seus amigos. Seus abraços sempre eram presentes, e o correr no parque era regado a muitas risadas. Parece que a escuto daqui, desta cadeira, escrevendo este texto.

Maitê, menina falante

Adora dizer o que pensa
Em falas pequenas ou grandes

É a que chega mais atrasada
E sempre tem uma história pra contar
O carro quebrou ou tá amassado
É o seu pai que a lhe faz atrasar
Na roda se coloca a tagarelar
Os outros pedem silêncio
“Eu também quero falar”
Suas palavras são sensíveis
Me fazem refletir e repensar
(Diário de Itinerância, 20/02/2024).

Figura 19 – Maitê brincando no espaço da cozinha



Fonte: Registro do autor.

Maitê (Figura 19), uma presença forte e opiniosa. O seu gosto pela fala é testemunhado por todos os seus colegas, às vezes, confesso, sobre protestos. Ela tagarela e todos ficam a esperar o momento de eles falarem. A menina parece uma maquininha, sabendo de tudo um pouco sobre os assuntos que iam sendo atravessados na roda. Escutávamos “tio, deixa eu explicar”, “mas não é bem assim, é desse jeito aqui”, “fulano não é assim, vou te dizer”, deixando todos meio abobados com tanta sabedoria “maitêense”.

Ela também adorava ir para o espaço que tínhamos na sala dedicado a uma cozinha. De lá saiam sopas, bolos, sorvetes, vitaminas, biscoitos, sucos para todos os gostos e sabores. Ela dizia: “vou botar só isso aqui pra ficar gostoso”, como se fosse um temperinho especial. Por vezes, eu era a cobaia, tendo que provar sua culinária criativa e imaginária.

Uma emoção que era comum ter enquanto a observava era o inesperado, a metáfora. Ela sempre fazia essa relação entre o quanto as ações dos seus desenhos representavam sentimentos, não só de pessoas, mas de objetos, animais, flores. É nessa criação fantástica que via uma ação imaginativa empática com as coisas da vida.

Ah, João Gabriel

Contigo aprendi tanto

(Trans)vi o mundo

O mais entusiasmado

A alegria salta em seu peito

Corre que nem fumaça

Sai tão rápido que nem vejo

Palavras carinhosas saem de ti

Sendo tão certo

Que atravessam em mim

Com seus amigos no meio

Te ver desenhar é sorriso

E observo em devaneio

Contigo revivi o menino

Que um dia eu fui sem receio

(Diário de Itinerância, 20/02/2024).

Figura 20 – João fazendo bolo de areia no parque



Fonte: Registro do autor.

João Gabriel (Figura 20), Biel como alguns diziam. Vendo as suas peripécias, vi-me transportado à minha infância. Aquele menino Leandro que vive eclipsado em mim. Como ele, aprendi a ser esse peralta, de vez em quando, de novo. O seu correr parecia sem fim, porque ele cortava o tempo como o vento que passava em seu corpo.

Gabriel também adorava construir com blocos de madeira casas, edifícios, prédios, castelos, ruas e avenidas para os seus personagens/protagonistas viverem e passarem. Esses projetos de construção, às vezes solitários, eram planejados em grande grupo de engenheiros/amigos que iriam tocar o projeto, inventando cômodos e espaços para que fosse habitável e alegre de se viver.

João também adorava desenhar, e eu adorava vê-lo assim, tracejando mini-histórias que saíam da sua cabeça, ou quando fazíamos alguma proposta de desenho e ele sempre trazia um elemento diferente, agregador e inaugural. Brincar com bonecos e bonecas era um outro espaço-tempo que ele adorava habitar. Em muitos momentos, via-o chamar outros colegas para tecer brincadeiras com esses elementos. Na minha cabeça vem agora a lembrança dele penteando o cabelo da boneca e, depois, o dele. Identificação, fusão!

Hemilly, desenha com alma

As cores vêm de dentro
Ela nos ensina a colorir o mundo

O desenho a liberta
Em toda a sua invenção
Ela gosta de estar aberta
Às chances que dão
Seja uma proposta, seja espontâneo
Os lápis estão sempre em suas mãos

Brincar também faz parte
Do seu dia a dia
Ela chama a camaradagem
Para embarcar em suas tripulias
(Diário de Itinerância, 20/02/2024).

Figura 21 – Hemilly me entregando um potinho de salada de frutas



Fonte: Registro do autor.

O que dizer da Hemilly? (Figura 21) O seu desenho, o seu brincar e o seu faz de conta em outras possibilidades de ser e existir me dão elementos para conhecê-la. Sua presença é singular, pois sua voz ecoa e todos sabem quando ela vem chegando. Ela apresenta maior interesse em ficar só, nesse mundo criado por si e para si, mas, de vez em quando, abre as portas a visitantes, a parceiras brincantes.

Ao adentrar em seu mundo, deparamo-nos com múltiplas cores, formas, histórias, que contam sobre o que ela gosta de fazer, sobre sua mãe, sua casa e sobre os caminhos e coisas que ela vê enquanto anda pelo mundo até a escola. Ela adora misturar as coisas: desenha enquanto conversa, brinca enquanto está fantasiada, dança enquanto prepara comidas. É nessa salada mista de expressões que vamos acessando o mundo da Hemilly.

Nas rodas de conversa, deparamo-nos com suas falas que misturam muitos sentidos e percepções peculiares, como exemplos: “o flamingo é primo da garça”, “o sol não aparece porque ele tá dormindo”, “as abelhas têm bebês que as operárias cuidam”, entre outras. Estar com a Hemilly é ter uma perspectiva mais intensa colorida e sensível sobre o mundo, levando-nos a experimentar novas compreensões.

É nessa busca de construir um olhar poético sobre as poéticas das crianças que vou caminhando. Não é fácil, mais pelo compromisso de se deixar aberto às manifestações infantis com os seus inesperados do que por outra coisa. Isso me exige deixar se atravessar. Além disso, demanda que se esteja atento a como essas subjetividades vão se desvelando no espaço-tempo da vida, às vezes de maneira tão rápida, como fumaça.

Dessa maneira, busquei nesta seção esboçar minhas percepções poéticas sobre essas 5 crianças, que foram essências/essenciais para que tudo isso fosse possível, que se desse materialidade ao intuito desta pesquisa, sensibilizando-me e apresentando as suas

potências criativas, imaginativas, poéticas, humanas, sensíveis, artísticas, lúdicas, ou seja, múltiplas dimensões, de modo singular e plural.

O que sinto é que essas crianças-abelhas nos convidam a revisitar nossas infâncias, nossos modos “crianceiros” que ficaram lá atrás, em um baú de memórias, cheio de poeiras que a adultice depositou. Elas nos fazem limpar tudo e nos chamam e evocam a sermos poéticos mais uma vez, em um tempo de devir pleno e vivo.

Por isso, tive o intuito, aqui, de trazer pequenos prelúdios sobre Thiago, Johanna, Maitê, João e Hemilly, como forma de apresentar os verdadeiros protagonistas desta história de pesquisa, de estudo, de invenção, como carta de entrada às linguagens poéticas que serão melhor discutidas e dialogadas no próximo capítulo.

Agora você, leitor(a), chamo-o(a) para andarmos juntos, lado a lado, para a continuidade deste texto que objetiva minuciar os dados poéticos, sublimes e narrativos construídos nesta pesquisa, refletindo sobre as observações participantes, os diários de itinerância, as documentações pedagógicas e o ADC.

Seguimos em frente!

Figura 22 – Uma construção coletiva



Fonte: Criação do autor.

6 “VENHAM VER COMO DÃO MEL AS ABELHAS DO CÉU”⁴⁰: AS LINGUAGENS POÉTICAS DAS CRIANÇAS-ABELHAS

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
 É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
 É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo.
 O ser que na sociedade é chutado como uma barata — cresce de importância para o
 meu olho.
 Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.
 Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.
 Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão —
 Antes que das coisas celestiais.
 Pessoas pertencidas de abandono me comovem: tanto quanto as soberbas coisas
 ínfimas.

Manoel de Barros (2015, p. 109).

Enfim, chegamos ao momento em que poderemos nos faltar de mel, sentirmos e sermos atravessados pelas linguagens poéticas das crianças-abelhas, olhando o menor, os miúdos elementos poéticos observados, poematizados, documentados, artesanados, dialogados com elas durante esse percurso de pesquisa construído e coconstruído com elas. Nessa travessia, fui buscando herdar um olhar para baixo e dando valor às pequenas coisas do chão, gostando de viver o inesperado que a criança me ensinou e vem me ensinando.

Esse caminhar exige escutarmos desimportâncias, capturar assobios, fotografar instantes, sentir as emoções, ouvir os zuns-zuns-zuns, pondo-se em roda para artesanear conversas sublimes repletas de autobiografias, memórias, entendimentos, conhecimentos e pensamentos sobre tudo com elas. Nessa busca pelo ser-no-mundo-poético das crianças, vamos presenciando as linguagens poéticas exercidas e utilizadas por elas para comporem as suas manifestações de/na vida.

Dessa maneira, com a colaboração da documentação pedagógica, pudemos testemunhar, organizar e tornar visível as itinerâncias poéticas utilizadas pelas crianças para orquestrarem seus modos poéticos de ser-no-mundo e de ser-no-mundo-com-o-outro, tendo em fotos⁴¹, vídeos, narrativas e suas produções estéticas (artefatos poéticos) materialidades visuais, bidimensionais, tridimensionais e orais como meios de acesso ao modo linguageiro

⁴⁰Trecho do poema *As abelhas*, do poeta Vinicius de Moraes, musicada pelo cantor brasileiro Moraes Moreira. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/moraes-moreira/591379/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

⁴¹É importante informar que, durante alguns momentos da observação participante, tive a ajuda de alguns funcionários da escola (monitores e assistentes), inclusive de minha irmã Amanda, que na época já havia trabalhado lá, para registros fotográficos, especificamente em momentos que estava imerso com as crianças, como nas rodas de conversa e no dia da leitura do livro *Abelha*. Já nos dias do ADC, Amanda, que já tinha familiaridade e proximidade com as participantes da pesquisa, ajudou-me nas capturas fotográficas quando estava em total contato com elas.

poético das crianças. Evoco no ADC um espaço de apreensão sobre os sentidos poéticos que elas atribuem sobre tudo isso.

Assim, com o intuito de recolher, cultivar e construir os dados, estruturei, como já explicado na seção 5.5, a divisão dos materiais produzidos na observação participante, na documentação pedagógica e no ADC em episódios e atos. O primeiro corresponde à duração de uma semana de pesquisa (no total foram quatro). Cada episódio possui um conjunto de dados organizados em três partes, que correspondem a três atos, sendo: 1) Ato da Observação Participante, em que explico a dinâmica geral daquele dia, bem como trago os diários de itinerância produzidos nesse dia; 2) Ato da Documentação Pedagógica, no qual é feita a apresentação das materialidades testemunhais das ações, das narrativas, dos registros e das reflexões estruturadas em formatos de painéis e 3) Ato do Ateliê Dialógico, ambiente narrativo pensado para a discussão dos materiais documentados, em um movimento metainterpretativo, relançando o olhar para o vivido poeticamente, gerando, assim, o cultivo dos sentidos que as crianças atribuem às linguagens poéticas.

É com essa disposição que idealizamos e planejamos ir ao encontro de um caminho que possibilite uma análise compreensiva sobre os fenômenos observados, registrados, documentados e dialogados entre as crianças e o professor/pesquisador, almejando não pensar sobre os dados de modo categorizado, pormenorizados e/ou “fatiados” em pequenos pedaços, mas sim buscando investigar, identificar, documentar e apreender as linguagens poéticas costuradas pelas crianças em um espaço-tempo pré-escolar. Isso se dará de modo mais aberto em episódios e atos, tentando dar conta da complexidade de materialidades (fotos, transcrições narrativas e reflexões) e artefatos (produções estéticas das crianças reunidos durante as semanas/episódios da pesquisa) agrupados durante a pesquisa em campo.

Assim, vamos coadunando os dados gráficos, fotográficos, videográficos, (poema)tizados e desenhados nesses episódios e atos que irão ser apresentados e discutidos a seguir, em que **o primeiro** episódio abordará os autorretratos com materiais naturais e as mudanças do itinerário das ações da pesquisa (explicarei melhor na seção 6.1); **o segundo** trará a literatura científica sobre as abelhas e as pinturas das crianças sobre esses insetos; **o terceiro** abordará sobre as casas-colmeias, construídas pelas crianças com a argila, e **o quarto** sobre a brincadeira criada pega-abelha e os desenhos sobre o reino das abelhas.

Vale salientar que os mesmos painéis das documentações pedagógicas disponibilizados para as crianças serão discutidos aqui no ato em que se propõe tratar sobre as documentações, salvaguardando a essência desses materiais que foram dispostos com elas e o

pesquisador, trazendo-as, em sua inteireza, para a discussão aqui. Também, no ato do ADC, serão colocadas imagens desses momentos, dando representação fotográfica desse espaço narrativo construído coletivamente.

É importante que se considere que o processo de construção de dados a partir dos seus três atos, fundamentados e amparados pela estrutura da documentação pedagógica (Forman; Fyfe, 2016) vai rememorando o que aconteceu várias vezes, em um movimento cíclico, em que o material cultivado vai sendo (re)visto, (re)pensando e (re)lançado durante a reflexão e construção dos dados. Por vezes, pincelo e descrevo, novamente, o que trago nos diários e/ou nas documentações, com o intuito de ir exemplificando e vinculando as compreensões que emergem desses materiais com aportes teóricos que contribuem para a discussão.

Entendo, ainda, que toda a elaboração deste capítulo vai se permeando por múltiplos olhares sobre algo que foi iniciado na observação, sendo reelaborado e ampliado nos momentos seguintes (atos), pois em cada episódio temos o caminho inicial de trazer as impressões (diários) que são expandidas e organizadas nas documentações e que depois serão, novamente, revistas e colocadas à disposição às crianças no Ateliê Dialógico. Nisso tudo, pode residir uma característica repetitiva, em certos momentos, já que as experiências vão sendo refletidas ora pelo olhar do pesquisador (observação participante), ora pela perspectiva dos painéis (documentação pedagógica) e ora por percepções e sentidos das crianças (ADC). Com isso, objetivamos considerar todos os partícipes que contribuíram para que esta pesquisa pudesse se materializar, baseando-nos no prisma de cada ato um novo (re)olhar.

Por fim, é importante pontuar que, como já esclarecido na seção 5.5, os momentos escolhidos para as observações e ações da pesquisa foram a chegada, a roda de conversa, o parque e o tempo diversificado, momentos da rotina das crianças que elegi para melhor acompanhar as linguagens poéticas delas no dia a dia da pré-escola. Na escrita do primeiro episódio de pesquisa será um pouco maior, pois ele apresenta o tônus e as explicações que seguirão nos demais episódios. Continuemos!

6.1 “Tempo e espaço navegando todos os sentidos”⁴²: um exame de poéticas linguageiras e o autorretrato com elementos naturais

“[...] Poesia é o mel das palavras!
Eu sou um enxame! [...]”.

Manoel de Barros (2018, p. 44).

É nessa busca pela poesia lambuzada de mel poético das crianças, embarcando no exame linguageiro orquestrado por elas, que vou seguindo caminho. Para isso, no mês de novembro, iniciamos a pesquisa de campo, que, na minha cabeça, tinha o intuito de trazer no primeiro dia da observação participante um “mote poético” que desse o ponto de partida para ir inspirando e alinhavando os próximos dias de pesquisa, deixando-se levar em abertura ao que o fenômeno poderia desvelar e incitar.

Esse ponto inaugural foi a produção com colagem de autorretratos com materiais naturais (folhas, galhos, palhas, entre outros), a partir da sensibilização das pinturas do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo⁴³, que representa retratos de pessoas com formas de verduras, legumes e flores. Desse modo, a ideia era instigar, após a observação da chegada, da roda de conversa e do parque, um momento para reflexão poética/estética das expressões pictóricas do artista, e depois elas produzirem seus autorretratos com elementos naturais. Aqui se oportuniza, no momento diversificado, uma ampliação das ações e linguagens poéticas das crianças. Essa estrutura percorre os outros episódios da pesquisa.

6.1.1 Ato da observação participante

Após esse prelúdio, vamos discutir agora o processo da observação participante do primeiro dia de pesquisa com o grupo de crianças, em entrelaçamento coletivo com a turma, apresentando como os acontecimentos foram sendo desvelados e experienciados. Assim, para dar materialidade às minhas impressões iniciais, segue o diário de itinerância desse dia:

⁴² Trecho da música *Tempo rei*, do cantor brasileiro Gilberto Gil. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46247/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

⁴³ Pintor italiano que viveu no século XVI, tendo como estilo estético o maneirismo e foco pictográfico a retratação de Cabeças Compostas com referência de plantas, frutas, verduras, entre outros elementos naturais.

Saio de casa para a escola intrigado, pois fico pensando se, durante a pesquisa, nas anotações e gravações, estarei sendo pesquisador ou professor. Parece-me uma camisa, uma lente que devo trocar enquanto estou observando. Ao mesmo tempo, reflito que, se sou professor, meu ofício deveria levar em consideração o ofício do pesquisador, já que a perspectiva da pesquisa eleva não só minha percepção, mas também a minha atenção às coisas do mundo, da escola, da criança. Esse será um exercício diário. Assim, chego na minha sala e vejo as situações fluírem, entrelaçarem-se. João projetando a sua “casa castelo” com blocos de madeira, em parceria com amigos que não fazem parte da pesquisa. Hemilly fazendo suas “comidinhas” no espaço da cozinha. Johanna e Thiago estão na fantasia, e a primeira insiste em ajudá-lo e a dizer que a roupa do palhaço ficará apertada nele. Ela tenta convidá-lo a usar a peruca da Emília, mas ele rejeita. Vejo uma negociação, uma ajuda, uma cooperação. Ele fica preso na calça e mobiliza os outros a ajudá-lo. Ali, Johanna, já fantasiada de bruxa, sustenta a sua tese do que iria acontecer, e, com o esforço de todos, ele consegue se desprender. Remediando a situação, Thiago pega a fantasia e se veste de Emília. Sozinho, ele vai até o espelho e se admira passando bons minutos frente ao seu reflexo. Fico olhando e me perguntando algumas coisas. Uma delas era o gênero das roupas, algo que nós, enquanto seres sociais, criamos, mas, ali, naquele momento, não fazia a menor importância, pois o ato de escolha, o processo de se vestir e se mirar/olhar e brincar com outros, usando tal vestimenta, precedia qualquer pensamento julgador que um adulto poderia ter. O que sinto é a necessidade de esvaziar certas ideias e perceber as sutilezas que se desdobravam ali. Um exemplo disso é quando começamos a roda de conversa e as crianças ficam interessadas no meu dedo cortado. Disso, vamos até as abelhas. Acho isso fascinante! Chego à conclusão de que, na roda de conversa, temos um laboratório de novos “amanhãs”, um verdadeiro caldo de histórias que despertam outras histórias e outros sentidos. Assim é a vida, ou deveria ser. Já na confecção de autorretratos, percebo que as crianças foram se lembrando de uma vivência que tivemos no início do ano com autorretratos de pintores famosos, como Frida Kahlo, Leonardo da Vinci, Tarsila e outros. Maitê vai lá onde estão as pinturas e diz que uma das obras que víamos naquele momento lembrava a Frida. A partir disso, pegamos os seus cadernos de desenhos e eles se lembraram do autorretrato em desenho que fizeram. Nesse ponto, eles fazem referência de que primeiro eles desenharam e que agora vão colar, relacionando materiais naturais como partes do seu corpo. Thiago chega a dizer: “vai sair do desenho e agora será outra coisa, porque a gente vai usar isso aqui”. É interessante vê-los tendo toda uma preocupação do tamanho, cor e tipo de material que iam representar cada parte dos seus rostos. Vejo a chateação de alguns preocupados com o porquê de a folha tal não caber na boca dela, ou que a cor dos olhos é um “pouquinho mais escuro” que a folha que ela escolheu. Alguns pedem o espelho pequeno para se olhar, assim, ajudando no desenho que seria a base da colagem. Já está próximo ao horário do recreio e grande parte já havia terminado. Deixamos secando na sala e vamos para o parque (Diário de Itinerância, 14/11/2024).

Nesse primeiro diário itinerário do campo, inicio compartilhando alguns temores, principalmente nessa discussão entre esse papel do professor/pesquisador, já que, nesse período, ainda habitava em mim alguns receios e dúvidas. No entanto, isso foi se desaguando e se solidificando à presença plural desse sujeito que é esse professor em pesquisa, que se utiliza da lente dos ambos aspectos para compor seu estudo, ligando-se e permitindo-se ser atravessado pelo fenômeno observado participativamente.

Já em sala com as crianças, no momento da chegada, acompanhei a fluidez de como as situações foram sendo construídas pelas crianças de forma tão poética, inaugural e inesperada, em uma ação de negociação, pois aqui as linguagens poéticas vão aparecendo de

forma individual, mas também coletiva, sendo comum os convites de parceira. Como Johanna e Thiago, identifiquei a linguagem lúdica por meio das fantasias e da dramaticidade, sendo incorporada nessa relação negociada do brincar em colaboração com o outro, além de testemunhar as maneiras expressivas que cada um vai agregando e manifestado o ser-no-mundo no espaço da sala referênciada. A fantasia é esse outro meio de existir nesse lugar, nessa outra forma de se figurar e se apresentar.

Outro ponto que destaco é a oralidade nesse campo do diálogo, da conversa, da externalização das ideias lúdicas que vão se constituindo entre eles, apoiando e verbalizando suas propostas, seus interesses. A partir da linguagem da fala, podemos acompanhar esse enredo que vai sendo costurado por seus corpos no espaço-tempo que estão inseridos. Esse meio linguageiro serve para apoiar e colocar em palavras o que vai se configurando em suas imaginações e vontades. Dessa maneira, podemos entender as crianças como “[...] narradoras e autoras de suas experiências e histórias [...]”, abrindo uma perspectiva compreensiva, por meio da fala, sobre “[...] como as situações macroestruturais afetam suas vidas e a própria construção de suas subjetividades [...]” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p. 108).

Também identifico a linguagem projetual, por meio da construtividade com os blocos de madeira utilizadas pelo João na construção da “casa castelo”. Percebi o quanto essas materialidades possuem grandes possibilidades nas mãos das crianças, como móveis para ajudar nas arquiteturas criadas a partir das capacidades imaginativas e projetuais de interesses, desejos e vontades que elas nutrem dentro de si. É nessa brincadeira com esses materiais que pudemos observar, também, as preocupações e soluções estéticas que elas pensam e estruturam nesse ambiente lúdico/brincante. Assim,

Construir é um processo complexo, no qual a criança reúne diversos elementos de sua experiência pessoal para criar uma obra. É no processo de selecionar os materiais com os quais vão construir, dando-lhes um significado diferente do que têm, que as crianças mostram seus modos de pensar, de sentir, de ver o mundo, de descobrir, de criar (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 22).

Já a Hemilly, em um momento mais individual na chegada, expressou-se por meio da linguagem lúdica para fazer várias comidas, como bolo, mingau e, por último, uma “super salada de frutas”. Nesse espaço da cozinha, onde tem embalagens, frutas e verduras de crochê, fogões, pratos, colheres e panelas de brinquedo para passar/artesanar o tempo, vou observando-a. A todo momento ela disse que tinha que me alimentar. Essa ação brincante de “fazer comida” foi sempre percebida por mim, mesmo antes da pesquisa. Hemilly sempre dizia que gostava de fazer comida igual a mãe dela e isso apareceu também nesse dia,

apontando que essa relação e essa observação que ela faz da mãe é externalizada em nossa sala referência. Infelizmente, nesse dia Maitê chegou atrasada e não esteve presente nesse momento da chegada.

Como já sinalizado, o outro momento observado foi a roda de conversa, espaço em que ocorreu uma grande virada nessa pesquisa, pois a ideia, realmente, era começar com os autorretratos e ver o que iria seguir junto com elas em ações conjuntas nas semanas subsequentes, contando com que algo ocorresse para que as crianças me indicassem um centro de interesse. Desse modo, poderíamos desenvolver experiências que tivessem como base algo que as chamassem a atenção.

O que buscava aconteceu. De modo inusitado, mas aconteceu! A partir do meu dedo cortado, com a indagação da Johanna buscando saber o que aconteceu com ele para estar com o *band-aid*, surgem diversas memórias, histórias e vivências que as crianças passaram e compartilharam ali na roda. A conversa começa com lembranças de cortes e quedas que eles ou seus familiares sofreram, emergindo até chegar a experiências de picadas de abelhas. Muitos questionamentos se desdobram a partir daí, e vejo a oportunidade de se sair uma linha poética que poderia ser usada para tecer toda a pesquisa de campo em diante, tendo a abelha como inspiração, como temática surgida das próprias crianças.

Aqui, faço uma consideração importante de se reconhecer a roda de conversa, por meio da oralidade (linguagem oral) e também dos gestos (linguagem gestual) que as crianças vão lançando no ar para expressar o que estão a dizer e sentir, como espaço propiciador e principiador, pois, a partir dele, um novo emergente pode surgir, reestruturando e realocando possíveis caminhos de construção do conhecimento com elas (Araújo; Goldberg; Pereira Junior, 2023).

Com esse diálogo, temáticas variadas são apresentadas pelas crianças, ofertando-nos material narrativo que pode nos levar a uma infinidade de experimentações languageiras. Esses motes servem para que pensemos junto com elas ações que desemboquem em conhecimentos, aprendizagens e experiências que façam sentido a todos, crianças e adultos, como aconteceu aqui nesta pesquisa. Pois, quanto mais conversávamos sobre o assunto, mais elementos se somavam nessa travessia conversadeira sobre as abelhas.

É importante dizer que o momento do parque nesse dia não pôde ser observado, pois fiquei somente uma parte da manhã e o momento do parque ficou sob responsabilidade e organização do outro professor que entraria. Por isso, nos próximos dias da pesquisa em diante, tive mais cuidado e diálogo com esse professor para que pudesse estar com as crianças nesse período da rotina.

Ainda na roda, pude perceber o quanto a linguagem visual das pinturas do Giuseppe ia suscitando as crianças, fazendo com que elas traçassem vários paralelos para refletir, entender e falar sobre o que percebiam sobre as obras dele. As crianças foram olhando e achando engraçado, pois os corpos das pessoas representadas se davam a partir de imagens de frutas, legumes e flores, quando faziam relação do porquê ele fez isso, quais frutas são do Brasil, já que disse que o artista era italiano. Além disso, a Maitê, inesperadamente, traçou um paralelo estético entre uma pintura do Giuseppe e um autorretrato da Frida Kahlo, que faz parte de algumas provocações e repertórios estéticos que deixo pelas paredes da nossa sala referência; essa semelhança a ajudou a tecer uma linha compreensiva do que via, do que a aquela imagem a suscitava.

Isso para mim foi muito instigante, visto que foi uma concretização do quanto as crianças se utilizam de referências já estabelecidas, conhecimentos prévios e experiências vividas, que vão se somando/ligando a novos saberes, conhecimentos e atravessamentos estéticos/poéticos oportunizados no dia a dia nas práticas pedagógicas na EI. Até porque, no início do ano desta pesquisa, em 2023, já tínhamos vivenciado o autorretrato com obras de pintores famosos, como Frida Kahlo, Van Gogh, Tarsila do Amaral, Pablo Picasso, entre outros, e as crianças fizeram autorretratos em desenhos a partir delas e de uma conversa sobre o que é autorretrato e a fotografia em *selfie*, buscando conectar paralelo/semelhança.

Por conta disso, dessa fala e comparação apresentada pela Maitê, pedi para que as crianças revisitassem os seus autorretratos do início do ano, em seus cadernos de desenho, com o intuito de relacionarmos essa experiência vivida com a atual que constituíamos naquele momento. Depois, mostrei os materiais naturais que serviriam para o momento da colagem. Em seguida, elas escolheram o que queriam: primeiro fizeram um desenho base dos seus rostos e depois colaram os elementos que serviriam como olhos, nariz, boca e cabelo.

Durante esse processo, deixei espelhos, em dupla, para as crianças se verem, dando-as visibilidade aos seus rostos e fomentando uma referência real de si para os autorretratos em colagem que elas estavam fazendo. Com isso, a linguagem da colagem, da composição de materiais, foi fundando o processo criativo de si de cada criança. Observei o quanto, especificamente as participantes da pesquisa, iam reverberando as suas reflexões da imagem de si e as escolhas dos materiais para comporem as suas colagens poéticas de si mesmas.

Tudo isso será melhor visto e discutido na próxima seção, destinada à documentação pedagógica, na qual fotos e narrativas (transcritas) irão dar evidência ao

desenvolvimento desse processo de construção da linguagem da colagem como caminho de autorrepresentação poética, artística, estética.

6.1.2 Ato da documentação pedagógica do primeiro episódio da pesquisa em campo

Após termos esse sobrevoo do vivido no primeiro dia de pesquisa em campo, tendo o diário de itinerância como fonte basilar, vamos agora passear e refletir sobre as documentações pedagógicas feitas a partir do observado, pois foi no contato com o fenômeno e os seus múltiplos registros que pudemos recolher materiais para as suas produções.

Desse modo, cada painel representa um “casado” entre imagens e narrativas que vão testemunhando e compartilhando os meios escolhidos para a expressão das linguagens poéticas pelas crianças na rotina delas, seja individual, seja coletivamente.

Figura 23 – Fantasias, adereços e personagens

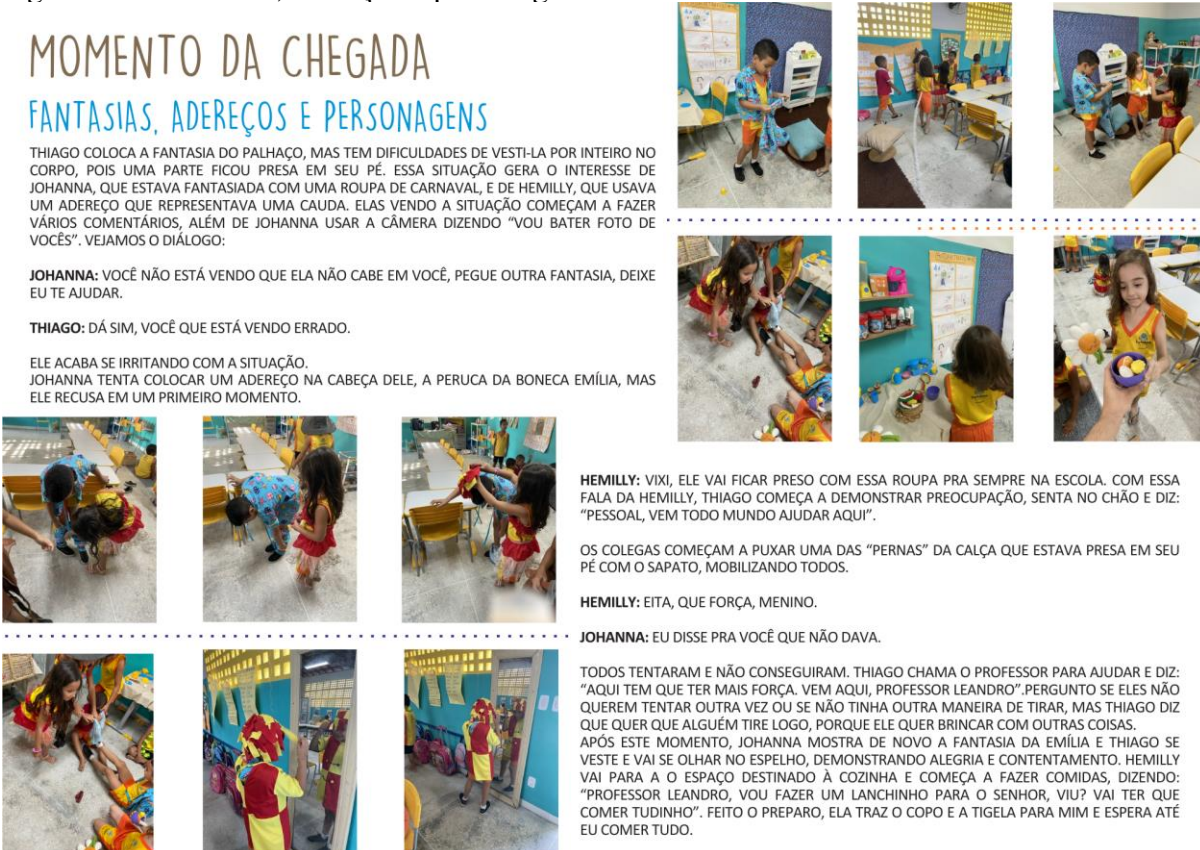
MOMENTO DA CHEGADA
FANTASIAS, ADEREÇOS E PERSONAGENS

THIAGO COLOCA A FANTASIA DO PALHAÇO, MAS TEM DIFICULDADES DE VESTI-LA POR INTEIRO NO CORPO, POIS UMA PARTE FICOU PRESA EM SEU PÉ. ESSA SITUAÇÃO GERA O INTERESSE DE JOHANNA, QUE ESTAVA FANTASIADA COM UMA ROUPA DE CARNAVAL, E DE HEMILLY, QUE USAVA UM ADEREÇO QUE REPRESENTAVA UMA CAUDA. ELAS VENDO A SITUAÇÃO COMEÇAM A FAZER VÁRIOS COMENTÁRIOS, ALÉM DE JOHANNA USAR A CÂMERA DIZENDO “VOU BATER FOTO DE VOCÊS”. VEJAMOS O DIÁLOGO:

JOHANNA: VOCÊ NÃO ESTÁ VENDO QUE ELA NÃO CABE EM VOCÊ, PEGUE OUTRA FANTASIA, DEIXE EU TE AJUDAR.

THIAGO: DÁ SIM, VOCÊ QUE ESTÁ VENDO ERRADO.

ELE ACABA SE IRRITANDO COM A SITUAÇÃO. JOHANNA TENTA COLOCAR UM ADEREÇO NA CABEÇA DELE, A PERUCA DA BONECA EMÍLIA, MAS ELE RECUA EM UM PRIMEIRO MOMENTO.



HEMILLY: VIXI, ELE VAI FICAR PRESO COM ESSA ROUPA PRA SEMPRE NA ESCOLA. COM ESSA FALA DA HEMILLY, THIAGO COMEÇA A DEMONSTRAR PREOCUPAÇÃO, SENTA NO CHÃO E DIZ: “PESSOAL, VEM TODO MUNDO AJUDAR AQUI”.

OS COLEGAS COMEÇAM A PUXAR UMA DAS “PERNAS” DA CALÇA QUE ESTAVA PRESA EM SEU PÉ COM O SAPATO, MOBILIZANDO TODOS.

HEMILLY: EITA, QUE FORÇA, MENINO.

JOHANNA: EU DISSE PRA VOCÊ QUE NÃO DAVA.

TODOS TENTARAM E NÃO CONSEGUIRAM. THIAGO CHAMA O PROFESSOR PARA AJUDAR E DIZ: “AQUI TEM QUE TER MAIS FORÇA. VEM AQUI, PROFESSOR LEANDRO”. PERGUNTO SE ELAS NÃO QUEREM TENTAR OUTRA VEZ OU SE NÃO TINHA OUTRA MANEIRA DE TIRAR, MAS THIAGO DIZ QUE QUER QUE ALGUÉM TIRE LOGO, PORQUE ELE QUER BRINCAR COM OUTRAS COISAS. APÓS ESTE MOMENTO, JOHANNA MOSTRA DE NOVO A FANTASIA DA EMÍLIA E THIAGO SE VESTE E VAI SE OLHAR NO ESPELHO, DEMONSTRANDO ALEGRIA E CONTENTAMENTO. HEMILLY VAI PARA A O ESPAÇO DESTINADO À COZINHA E COMEÇA A FAZER COMIDAS, DIZENDO: “PROFESSOR LEANDRO, VOU FAZER UM LANCHINHO PARA O SENHOR, VIU? VAI TER QUE COMER TUDINHO”. FEITO O PREPARO, ELA TRAZ O COPO E A TIGELA PARA MIM E ESPERA ATÉ EU COMER TUDO.

Fonte: Registro do autor.

Na Figura 23, podemos acompanhar o jogo narrativo e negociável entre Johanna e Thiago sobre as fantasias, bem como a mobilização feita para que as outras crianças o ajudassem a tirar a calça do palhaço que ficou presa em seu pé, após Hemilly dizer que ele

poderia ficar preso para sempre naquela calça. Percebemos a ação coletiva presente na relação lúdica e cooperativa estabelecida entre todos para resolver o problema que Thiago vivia.

Já na próxima documentação (Figura 24), podemos observar toda a ação desempenhada por João para construir a sua “casa castelo”, utilizando blocos de madeira e canos de PVC, criação em parceria com outras crianças que não fazem parte da pesquisa. A última foto, embaixo, do lado direito é o espaço destinado à garagem para o seu grande carro, em que passou longos minutos posicionando os blocos, mas fiquei pensando o que seria o bloco em pé (posteriormente iremos descobrir). É nesse brincar que vemos as constituições entre sonhos, desejos e referências que eles vão colecionando todos os dias.

Figura 24 – Minha casa castelo

MOMENTO DA CHEGADA

MINHA CASA CASTELO



JOÃO GABRIEL ESTÁ COM OUTROS AMIGOS NO LUGAR DESTINADO AOS OBJETOS NÃO ESTRUTURADOS, COM BLOCOS DE MADEIRA E CANOS. AQUI ELE ESTÁ CONSTRUINDO, COMO ELE MESMO DISSE, UMA “CASA CASTELO”:

“EI, EI, NÃO PODE ESQUECER A GARAGEM NÃO, TEM QUE CABER O CARRO”.

AINDA, ELE FAZ PONTES PARA LIGAR A “CASA CASTELO” A OUTROS LUGARES QUE ESTAVAM SENDO CONSTRUÍDOS. DEU PARA NOTAR QUE JOÃO, NESTE DIA, ESTAVA MAIS CALADO E QUERIA ATÉ FICAR MAIS SOZINHO.



Fonte: Registro do autor.

Em seguida (Figura 25), vamos acompanhar a conversa fiada em roda com as crianças, observando toda a trama narrativa até chegar o assunto sobre as abelhas, e o quanto essa temática foi despontando curiosidades e interesses. E tudo isso por conta da fatalidade de um dedo cortado no dia anterior. Beleza das desimportâncias, do ordinário, do inesperado

apontadas por elas, ampliando as nossas percepções poéticas, expressivas a partir desse acontecimento.

Figura 25 – Machucado, abelha e mel

MOMENTO DA RODA DE CONVERSA

MACHUCADO, ABELHA E MEL

APÓS O MOMENTO DA CHEGADA, FOMOS PARA A RODA DE CONVERSA E JOHANNA VIU QUE O MEU DEDO ESTAVA COM UM BAND-AID, E PERGUNTOU: “TIO, O QUE ACONTECEU COM O SEU DEDO? MACHUCOU, FOI?”. RESPONDO QUE SIM E EXPLICO: “FOI UM PEDAÇO DE FERRO QUE CORTOU O MEU DEDO”. APÓS ESSE COMENTÁRIO, TODOS QUERIAM FALAR.

UM CRIANÇA DISSE: EU JÁ ME CORTEI COM UM FERRO, FOI NO MEU PÉ. TEM QUE TER CUI CUIDADO COM FERRO. OUTRA CRIANÇA TAMBÉM RELATA EXPERIÊNCIA SEMELHANTE, EM QUE TAMBÉM MACHUCOU “O PEZINHO”.

MAITÉ: TIO, TENHO UMA HISTÓRIA. EU E O MEU PRIMO FOMOS PARA A CASA DO NOSSO VÔ NO INTERIOR. ELE GOSTA DE FICAR DESCALÇO E ACABOU PISANDO EM UM ESPINHO. TODO MUNDO LÁ DE CASA TEVE QUE AJUDAR ELE, MUITO CHORO.

JOHANNA: EU TAMBÉM JÁ MACHUQUEI E FOI COM VIDRO. SAIU FOI SANGUE.

JOÃO GABRIEL: TIO, EU JÁ ME MACHUQUEI FOI COM ABELHA, COM O FERRÃO DELA.

MAITÉ: OLHA, UM AMIGO MEU DA RUA FOI PICADO POR UMA ABELHA. ELE FICOU VERMELHO. ELAS TÊM VENENO E TEVE QUE PASSAR ÁGUA PRA SAIR.

HEMILLY: TEM MESMO, TIO LEANDRO. E ELAS ADORAM MEL, SABIA? ELAS FAZEM O MEL.

PROFESSOR LEANDRO: MAS COMO ELAS FAZEM O MEL?

HEMILLY: ELAS GOSTAM DO AÇÚCAR DAS FLORES E PEGAM ELA.

MAITÉ: ELAS PEGAM DENTRO DA FLOR.

PROFESSOR LEANDRO: MAS O MEL JÁ TÁ DENTRO DAS FLORES?

HEMILLY: NÃO, NÃO, ELAS PEGAM O POZINHO QUE FICA DENTRO DAS FLORES.



PROFESSOR LEANDRO: E O QUE ELAS FAZEM COM ESSE PÓ?
UMA CRIANÇA DISSE: FAZEM A COLMEIA.

HEMILLY: NÃO, ELAS FAZEM O MEL, ORA.

PROFESSOR LEANDRO: E VOCÊS SABEM O NOME DESSE POZINHO? TODOS AFIRMARAM QUE NÃO.

PROFESSOR LEANDRO: ESSE POZINHO É O PÓLEN, QUE FICA DENTRO DAS FLORES, E DISSO AS ABELHAS FAZEM O MEL. E VOCÊS SABEM ONDE ELAS FAZEM ESSE MEL?

MAITÉ: NA COLMEIA, LÁ NA ÁRVORE. TEM VÁRIAS OUTRAS ABELHAS.

HEMILLY: E LÁ TEM A RAINHA ABELHA.

MAITÉ: SIM, TEM MESMO, E TEM AS ABELHAS SOLDADO QUE FAZEM DE TUDO PRA CUIDAR DELA.

HEMILLY: E SE CHEGAR PERTO DE LÁ AS ABELHAS SAEM E PICAM. NÃO PODE CHEGAR PERTO DE LÁ NÃO.

JOÃO GABRIEL: EU JÁ VI UMA NA PAREDE LÁ DE CASA E DEPOIS ELA FOI EMBORA.

THIAGO: EU JÁ VI DE DUAS ESPÉCIES. UMA ERA DE CORPO PRETO E FERRÃO AMARELO E A OUTRA O CORPO É AMARELO E O FERRÃO PRETO. TUDO AO CONTRÁRIO.

APÓS ESSE MOMENTO AS CRIANÇAS, COMEÇARAM A PERGUNTAR O QUE EU SEGURAVA NA MÃO. COM ESSA AÇÃO, PARTI PARA A DISCUSSÃO SOBRE AS OBRAS QUE IRIA TRABALHAR NAQUELA MANHÃ COM A TURMA, QUE SÃO AS PINTURAS DO PINTOR ITALIANO GIUSEPPE ARCIMBOLDO (1526 – 1593).

Fonte: Registro do autor.

Do corte de um dedo com ferro fomos para espinhos; de vidros para ferrões de abelhas. Caminhamos até elas! Esse modo narrativo polifônico/coletivo (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020) é constituído “[...] pelas múltiplas vozes das crianças que se harmonizam no processo de cooperação interativa, o que nos permite melhor apreender os sentidos que as crianças vão atribuindo coletivamente às suas experiências escolares e às suas perspectivas conjuntas” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p. 72). Dessa maneira, vamos testemunhando um fio narrativo infantil sobre o vivido que se constitui de uma fala para outra, complementando-se e ampliando o que uma tem a dizer, encompridando o tecido dialogado entre elas, em parceria com o professor/pesquisador.

Nesse processo dialógico, percebi que não existiu roteiro, o que há é uma ampla “improvisação” em uma fala encadeada a outra, dando tangibilidade ao fenômeno, sendo este desvelado e constituído diante dos nossos olhos. A partir disso, podemos pensar outras possibilidades futuras que continuam o trajeto iniciado nessa roda, tendo as abelhas como

partida e inspiração. Pois, com isso, vamos acompanhando esse “[...] inédito visto que implica a fascinação do desconhecido, da incerteza do escondido, das possibilidades submersas que desejam sair à superfície para serem olhadas” (Hoyuelos, 2020, p. 126).

Algo que brota muito nas narrativas, durante a roda, são os conhecimentos e saberes que vão sendo compartilhados pelas crianças, no qual o diálogo vai sendo essa trama que ampliam o assunto discutido; como Hemilly, que traz a produção de mel das abelhas, instigando mais o assunto, e o Thiago, que relata que conhece duas espécies de abelhas. Esses elementos poéticos, materializados pela linguagem da fala, indicam-nos os seus repertórios, os seus conhecimentos prévios (Vigotski, 2009), que são expressados pelas crianças no dia a dia na EI, em que o adulto precisa estar atento ao que dizem e ao que trazem dentro de si. Isso favorece mais a discussão.

Após perceber o declínio sobre esse assunto, damos continuidade à roda agora sobre as obras do pintor italiano Giuseppe (Figura 26). A curiosidade e estranheza se misturam, por verem representações pictográficas tão diferentes do que seriam rostos humanos reais. Tudo começa com as reflexões acerca do quão distante é o país do artista, em que a Maitê, em diálogo com a Hemilly, considera que deve ser perto da China, lugar de referência de longa distância para ela. Isso também leva a uma discussão sobre a posição e as inferências sobre o dia e a noite, demonstrando intuições e conhecimentos sobre esses assuntos. Nesse movimento, vamos testemunhando os elementos utilizados por elas para responder e refletir sobre as dimensões da vida, seja na pintura, seja no tempo, na distância, na geografia.

Figura 26 – Itália, dia e noite, lembra a Frida

PINTURAS

ITÁLIA, DIA E NOITE, LEMBRA A FRIDA

COMECEI A MOSTRAR ALGUMAS OBRAS DELE, QUE FORAM IMPRESSAS E PLASTIFICADAS, CHAMANDO ATENÇÃO PARA AS CARACTERÍSTICAS ENTRE AS FORMAS E AS CORES QUE O ARTISTA CONSTRUÍU EM SUAS OBRAS. REFORCEI O NOME, O TEMPO E O PAÍS DE ORIGEM DO ARTISTA. ASSIM, AS CRIANÇAS COMEÇARAM A FALAR.

MAITÉ: TIO, ESSE PAÍS AÍ É PERTO DA CHINA, E LÁ JÁ É DE NOITE.

PROFESSOR LEANDRO: E NA ITÁLIA TÁ FAZENDO O QUÊ?

HEMILLY: EU SEI QUE AQUI TÁ FAZENDO DIA.

THIAGO: EU ACHO QUE NA ITÁLIA TÁ FAZENDO MEIO-DIA, TIPO DE TARDE.

PROFESSOR LEANDRO: ENTÃO AQUI NO BRASIL TÁ DE DIA, NA ITÁLIA DE TARDE E NA CHINA DE NOITE?

HEMILLY: ISSO, A CHINA É MAIS LONGE.

PROFESSOR LEANDRO: QUE INTERESSANTE, PESSOAL. ENTÃO CADA LUGAR TÁ EM UM TEMPO DIFERENTE.

MAITÉ: AS DUAS AO MESMO TEMPO PARECE. TEM COISAS PARECIDAS EM UMA E NA OUTRA.

JOÃO GABRIEL: ESSE AQUI É ESTRANHO. OLHA A BOCHECHA DE CEBOLA. DÁ É MEDO.

MAITÉ: ESSAS OUTRAS PLANTAS SAEM DA ORELHA DELE.



MAITÉ: ESSE AQUI PARECE COM O OUTRO COM NARIZ DE PERA.

JOHANNA: E NA CABEÇA DELE TEM MAIS FRUTINHAS, UVINHAS. TEM MAÇÃ NA BOCHECHA DELE... OH, A BOCHECHA DELE É DE MAÇÃ.

AGORA COMEÇAMOS A FOCAR MAIS NAS PINTURAS.

UMA CRIANÇA DISSE: EU ACHO ESSA OBRA MUITO REALISTA.

PROFESSOR LEANDRO: E POR QUE SÃO REALISTAS?

JOHANNA: PORQUE TÊM UM MONTE DE FRUTA.

THIAGO: IGUAL NO BRASIL, AQUI TEM MUITA MAÇÃ. TEM UMA TORTA NA CABEÇA DELE.

HEMILLY: O NARIZ DELE É DE PERA.

JOHANNA: E OS CABELOS SÃO DE UVINHAS.

MAITÉ: E A BOCA QUE É DE CEREJA.

JOHANNA: TUDO ISSO FAZ O CORPO DELE APARECER.

PROFESSOR LEANDRO: ME CONTA O QUE FAZ O CORPO DELE APARECER?

JOHANNA: TUDO QUE TEM AÍ, AS ESCOLHAS DO PINTOR, AS COISAS QUE ELE ESCOLHEU PARA SER A BOCA, O NARIZ, TUDO.

JOHANNA: NESSE AQUI TEM UM COLAR DE FLORES BRANCAS.

HEMILLY: O CABELO DELA É TODO DE FLOR.

MAITÉ: E O RESTO DO CORPO DELA É FOLHAS E PLANTAS.

JOHANNA: ESSA AQUI PARECE COM A OUTRA. TEM PLANTAS TAMBÉM.

THIAGO: A CABEÇA TAMBÉM PARECE, PORQUE TEM AS PLANTAS QUE FORMAM.

MAITÉ: TIO LEANDRO, OLHA AQUI. ELA PARECE COM ESSA OUTRA PINTURA QUE TEM NA NOSSA SALA.

PROFESSOR LEANDRO: É É? QUAL?

MAITÉ: ESSA AQUI Ó, A QUE TEM OS MACAQUINHOS NOS OMBROS.



JOHANNA: É VERDADE, TEM DO MESMO JEITO AS PLANTAS, FOLHAS.

PROFESSOR LEANDRO: SIM, SIM, O AUTORRETRATO DA FRIDA KHALO. MUITO BEM LEMBRADO MAITÉ.

Fonte: Registro do autor.

Por isso, é visível essa mistura entre linguagens, em que essas interconexões vão servindo para alimentar os conceitos, as compreensões, as teorias e hipóteses que elas elaboram a partir de instigações que o cotidiano promove. As crianças nessa situação estão ativas em seus pensamentos, revocando conhecimentos prévios e estabelecendo outros, muito pela via hipotética e metafórica, pois elas desenvolvem uma abordagem sobre a realidade tendo como fundação a “[...] união de racionalidade e poesia, porque o olhar da criança interroga o mundo, surpreende-se e procura hipóteses de interpretação” (Vecchi, 2017, p. 52). Ou seja, com essa combinação do real e do poético, meninos e meninas vão construindo metáforas para, por meio das linguagens, materializarem os seus sentidos, pensamentos e significados, muito pela via transgressora, criadora e inovadora.

Depois disso, uma criança que não faz parte da pesquisa diz: “eu acho essa obra muito realista”; momento quando fiquei curioso para entender sobre a percepção dela sobre o que seria esse tipo de obra. Johanna responde dizendo que era porque tinham muitas frutas ali, e Thiago completa dizendo que são frutas do Brasil. Johanna narra que tudo isso, as representações dessas frutas como partes do corpo humano, é o que faz o corpo parecer ser realista. É nesse momento, também, que Maitê se lembra do autorretrato da Frida, afirmando

que tem coisas que são semelhantes e outras diferentes, fazendo esse paralelo comparativo entre as obras, saindo da roda e indo até onde a Frida está, apontando e falando: “as duas ao mesmo tempo se parecem, tem coisas parecidas em uma e na outra”. João expressa a sua estranheza pelas pessoas serem representadas com frutas, como pudemos ver.

No próximo painel (Figura 27), vamos acompanhar a construção dos autorretratos, nos quais as crianças primeiro fizeram um desenho base dos seus rostos, para depois escolherem quais elementos naturais iriam utilizar para representar cada parte. Isso tudo foi de modo aberto às necessidades e escolhas delas. Inclusive, começamos a conversar sobre o que seria autorretrato, e eles se lembraram que já havíamos discutido e feito o autorretrato em desenho a partir de obras de pintores famosos no início do ano. Vamos acompanhar.

Figura 27 – Folhas, cascas, palha, papel e cola

AUTORRETRATOS FOLHAS, CASCAS, PALHA, PAPEL E COLA

POSTERIORMENTE, APRESENTEI OS MATERIAIS NATURAIS QUE IRIAM SERVIR PARA A CONSTRUÇÃO DOS AUTORRETRATOS DAS CRIANÇAS, COMO FOLHAS, SEMENTES E CASCAS SECAS, AGUÇANDO ALGUMAS FALAS.

THIAGO: TIO LEANDRO, ESSA PALHA DÁ PRA FAZER OS CABELOS.

JOÃO: ESSAS FOLHAS, OS OLHOS. ESSA OUTRA, A BOCA.

MAITÉ: MAS ANTES TEMOS QUE FAZER O DESENHO PARA COLAR EM CIMA.

NESTE MOMENTO, PERGUNTEI: MAS O QUE É MESMO UM AUTORRETRATO?

THIAGO: É QUANDO A GENTE FAZ UM DESENHO DA GENTE MESMO. A GENTE JÁ FEZ UM. FAZ UM TEMPO.

PROFESSOR LEANDRO: É VERDADE, GENTE, VOCÊS JÁ FIZERAM AUTORRETRATOS INSPIRADOS NESSAS OBRAS AQUI, DO VAN GOGH, DA FRIDA, DA TARSILA... VAMOS PEGAR O CADERNO DE DESENHO E VER O PRIMEIRO AUTORRETRATO QUE VOCÊS FIZERAM.



Fonte: Registro do autor.



ASSIM, TODOS PEGARAM OS SEUS AUTORRETRATOS DESENHADOS NO INÍCIO DO ANO E COMEÇARAM A OBSERVÁ-LOS. ALGUNS COMEÇARAM A RIR, OUTROS DISSERAM QUE NÃO PARECIA MAIS COM ELES, E TEVE AQUELES QUE FICARAM DIZENDO QUE O DESENHO DO COLEGA NÃO PARECIA “NADINHA” COM A PESSOA QUE FEZ OU QUE ESTAVA FEIO.

NESTE MOMENTO, EU DISSE: MAS, GENTE, COMO SEMPRE LEMBRO, CADA UM TEM O SEU DESENHO, CADA UM TEM A SUA FORMA DE DESENHAR. ENTÃO NÃO DEVEMOS DIZER QUE O DESENHO DO AMIGO ESTÁ FEIO OU QUE NÃO ESTÁ LEGAL, CADA UM TEM O SEU.

MAITÉ: ISSO MESMO, TIO, A GENTE TEM QUE RESPEITAR O DESENHO DO COLEGA.

JOÃO: CADA UM FAZ O QUE GOSTA.

A PARTIR DISSO, DISTRIBUI A COLA ENTRE PARES, UM PAPEL PARA CADA CRIANÇA E OS CHAMEI PARA ESCOLHEREM OS MATERIAIS PARA CONSTRUÍREM OS SEUS AUTORRETRATOS. O INTERESSANTE É QUE CADA UM, ANTES DE COLAR OS MATERIAIS, FEZ UM DESENHO BASE (COMO UMA MARCAÇÃO) NO QUAL COLOCARIAM CADA COISA QUE IRIA REPRESENTAR AS PARTES DOS SEUS ROSTOS. ALÉM DISSO, DEI PARA CADA DUPLA UM ESPELHO, CONVIDANDO-OS A OBSERVAREM OS SEUS TRAÇOS, CORES E FORMAS DO ROSTO PARA SERVIR DE INSPIRAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DOS AUTORRETRATOS. FOI INTERESSANTE OBSERVAR QUE THIAGO E MAITÉ, QUE SÃO CRIANÇAS NEGRAS, QUERIAM FAZER O CABELO COM A PALHA MAIS AMARELADA, DIZENDO QUE QUERIAM FAZER O CABELO “DE LOIRO”. INDAGUEI O PORQUÊ E THIAGO DISSU: “TIO, VOCÊ NÃO DISSU QUE PODERIA SER DO JEITO QUE A GENTE QUISESSE?”. PENSEI UM POUCO E CONVERSAMOS:

PROFESSOR LEANDRO: SIM, FALEI, MAS A IDEIA É FAZER UM AUTORRETRATO, UM DESENHO DE SI MESMO, COMO VOCÊ MESMO FALOU QUANDO PERGUNTEI O QUE ERA AUTORRETRATO. QUAL É A COR DO SEU CABELO?

THIAGO: É CASTANHO, MARROM.

LEANDRO: ENTÃO ESSA É A COR DO SEU CABELO. VOCÊ GOSTA DELE?

THIAGO: SIM (FALOU DE FORMA MEIO DESCONTENTE).

PROFESSOR LEANDRO: É LINDO O SEU CABELO E A COR DELE É CASTANHO, IGUAL DOS SEUS OLHOS. OUTROS COLEGAS DAQUI TAMBÉM TÊM O CABELO CASTANHO, INCLUSIVE O MEU.

THIAGO: É VERDADE, TIO, MAS O SEU É MAIS ONDULADO.

PROFESSOR LEANDRO: E O SEU É LINDO DO JEITO QUE É. ELE TAMBÉM É ONDULADO. ENTÃO, VAMOS CONTINUAR OS AUTORRETRATOS?

THIAGO: SIM, VOU PEGAR ESSE AQUI QUE PARECE COMIGO.

NO MOMENTO DA CONFECÇÃO DOS AUTORRETRATOS, DEU PARA PERCEBER O GRANDE MERGULHO QUE AS CRIANÇAS DERAM EM SI MESMAS, PARECEU QUE O TEMPO PAROU POR UM INSTANTE. EU E ELAS ATÉ ESQUECEMOS DO TEMPO DO PARQUE. AS CRIANÇAS FICARAM MUITO FOCADAS NAS ESCOLHAS DOS MATERIAIS, PREOCUPADAS SE CADA MATERIAL IRIA REPRESENTAR AS CARACTERÍSTICAS DOS SEUS ROSTOS, FAZENDO-AS DEDICAR MUITO TEMPO PARA A CONSTRUÇÃO DAS SUAS PRODUÇÕES.

Após o resgate do primeiro autorretrato que as crianças fizeram, elas iniciaram os seus desenhos para, posteriormente, fazerem a colagem. Alguns disseram que o colega não parecia com o desenho que havia feito, gerando um pequeno debate sobre isso. Nesse

momento, Maitê diz que temos que respeitar o desenho de cada um e João diz que cada um faz o que gosta, ou seja, também, do jeito que gosta.

Um momento importante que achei interessante e curioso foi quando Thiago e Maitê, que são crianças negras, queriam utilizar a palha mais clara para representar os seus cabelos. Tentei fazer uma breve reflexão com eles, não tendo o intuito de dizer ou ditar como eles deveriam se retratar, mas incitar sobre como eles se percebem realmente e como gostariam de serem retratados. Isso gerou uma autorreflexão principalmente no Thiago, como apresentado na documentação.

No início, ele evoca a informação que tinha dito para fazerem o autorretrato do jeito que eles gostariam de fazer, mas lembrei da proposta do que é um autorretrato, convidando-o a observar o seu cabelo, a cor, a textura. Ele fala que é marrom, mas em um tom descontente. Fui tentando trazer a ressonância dessa identificação para o meu cabelo, a cor dos olhos e também semelhanças em outras crianças, buscando uma percepção coletiva entre todos, não diminuindo sua individualidade, mas trazendo esse paralelo entre esse reconhecimento de si e reconhecimento coletivo, como sujeitos plurais, mas que podem carregar características físicas parecidas, semelhantes. Com isso, percebo um olhar e uma expressão diferente, e ele afirma que iria usar outro tipo de material para compor seu cabelo.

Durante todo o processo (Figura 28), pude observar e acompanhar o andamento criativo de cada criança na confecção de suas autorrepresentações, em que variadas linguagens foram utilizadas nesse processo, como o desenho, a oralidade, a gestualidade, o olhar sobre si por meio do espelho, a colagem, a composição de materiais, dentre outras que vão sendo perpassadas. Percebi uma grande imersão e muitas colaborações. Era comum um chamar o outro e perguntar se estava parecido com ele, além de pedir opinião sobre quais materiais parecia mais com a cor dos seus olhos ou o tamanho da sua boca. De fato, vejo como uma orquestração poética e sensível, que vai sendo moldada pelas mãos, pelo diálogo e pela singularidade de cada uma delas. Nesse panorama, as linguagens poéticas servem para dar tangibilidade ao que pensam, sentem, percebem, imaginam e criam.

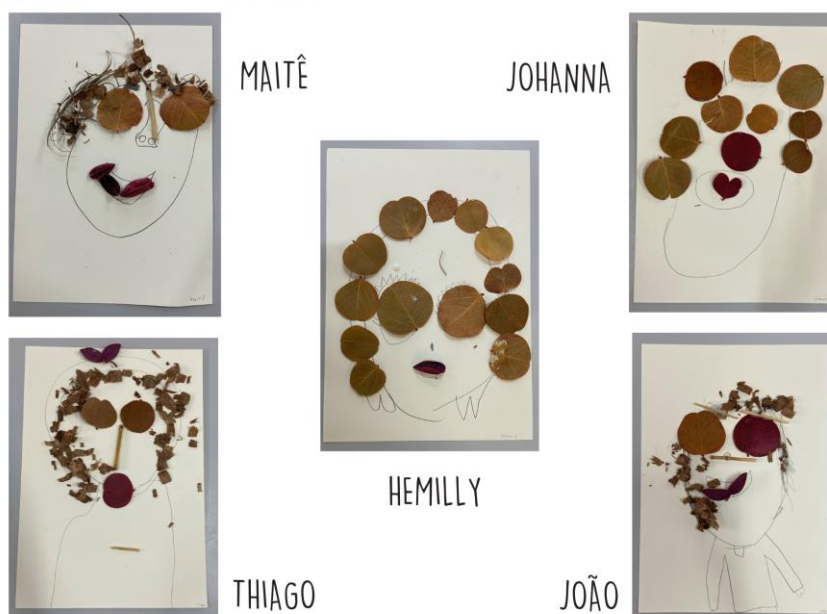
Figura 28 – Escolha dos materiais naturais para o autorretrato



Fonte: Registro do autor.

Em seguida, poderemos contemplar os autorretratos das crianças, em toda sua integralidade, inteireza e particularidade, como meio poético de as verem em suas próprias criações a partir de suas autoimagens, além de percebemos as escolhas e os modos de disporem os elementos naturais em suas produções poéticas de si (Figura 29).

Figura 29 – Mosaico com todos os autorretratos das crianças participantes da pesquisa



Fonte: Registro do autor.

6.1.3 Ato do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)

Após passarmos pelos atos da observação participante e da documentação pedagógica, é o momento de discutirmos as narrativas oriundas do ADC. Esse espaço teve como intuito discursar sobre as ações construídas durante o primeiro dia de pesquisa em campo, a partir das documentações. Assim, ampliaremos o nosso olhar pela percepção metainterpretativa do vivido, revivendo e discutindo sobre o constituído pelos olhares das crianças.

Com esse intuito, irei apresentar trechos das narrativas transcritas desse dia, restaurando esse diálogo cíclico que vivenciamos ao fim de uma semana de pesquisa, bem como costurando-as com impressões minhas sobre os diálogos. Para isso, vou elencando durante os parágrafos as narrativas delas que tocam o momento da chegada, da roda de conversa, do parque e do momento diversificado, apresentando como as crianças apreendem e percebem sobre as experiências construídas e suas produções (artefatos) poéticas.

Para isso, seguem duas considerações importantes:

1) Esse primeiro ateliê foi feito em uma sala chamada de “sala de inovação”, espaço que faz parte da escola, destinado às ações pedagógicas que utilizam *chromebooks*, data show e outros recursos tecnológicos para promover e construir práticas pedagógicas que permitam o acesso ao meio digital e que construam aprendizagens a partir desse contexto. A ideia inicial era ser em um espaço onde tivesse árvores e ventilação, ou seja, ligado à natureza, como foi no dia da contação da história *O menino grande Leandro*. Porém, o dia amanheceu com chuva e tivemos que realocar o momento da pesquisa em uma sala que estivesse vazia. Assim, só restou a sala de inovação para realizamos esse momento.

2) Decidi levar, para iniciar esse primeiro ADC, caixas em MDF para que as crianças pudessem pintá-las e identificá-las como suas. Isso se deu por pensar nessa possibilidade de elas confeccionarem suas “Bagagens Poéticas”, como intitulo agora, como sendo essa caixa na qual elas iriam guardando e compondo todo o repertório criativo/poético durante as semanas da pesquisa. Essas bagagens poéticas serviam para elas abrirem e discorrerem sobre o material produzido no dia do ADC, momento que marca o fim (o ciclo) de um episódio de pesquisa, sendo conservados/acumulados até o fim da pesquisa.

Assim, no início, deixei dispostas as caixas sem tampas para dar partida ao nosso diálogo, quando fiz um convite para elas identificarem e sentarem na almofada em que estava o seu autorretrato (Figuras 30 e 31). É importante destacar que esses artefatos poéticos que foram sendo cultivados são materialidades que integram a documentação pedagógica, já que

foram compostas pelas crianças nos meandros das experiências trançadas nas semanas que decorrem a pesquisa.

Figura 30 – Disposição dos autorretratos nas “bagagens poéticas”



Fonte: Registro do autor.

Figura 31 – As crianças com suas bagagens



Fonte: Registro do autor.

Então, começamos a conversa sobre os seus autorretratos, seguindo esta narrativa:

MAITÊ: A GENTE FEZ O AUTORRETRATO.

JOÃO: A ROUPA E O SHORT.

MAITÊ: MAS EU FIZ SÓ A CARA, E O JOÃO FEZ O CORPO.

THIAGO: EU TAMBÉM, SÓ O CORPO.

JOHANNA: EU TAMBÉM FIZ SÓ A CABEÇA.

MAITÊ: EU TIVE QUE FAZER SÓ A CABEÇA PORQUE ELA É MUITO GRANDE, AÍ, NÃO IA DAR NA FOLHA.

HEMILLY: EU FIZ EU.

PROFESSOR LEANDRO: TEVE ALGO QUE VOCÊS MAIS GOSTARAM DE FAZER?

JOÃO: EU GOSTEI DE FAZER MAIS O CABELO.

JOHANNA: EU TAMBÉM, TIO, MAS DEU UM POUQUINHO DE TRABALHO.

MAITÊ: EU TIVE QUE PEGAR MUITA COISA.

PROFESSOR LEANDRO: E TEVE ALGO QUE VOCÊS COLOCARAM ANTES E TIVERAM QUE MUDAR?

MAITÊ: SIM, EU TIVE QUE MUDAR OS OLHOS, PORQUE PEGUEI UNS OLHOS BEM PEQUENININHOS, MEDI, E NÃO DAVA CERTO, AÍ EU PEGUEI ESSES DOIS.

THIAGO: FOI DIFÍCIL, PORQUE TIVE QUE COLAR O TRIGO E COLOQUEI OUTRO DEPOIS, UM POR UM.

JOÃO: É PALHINHA (TODOS CONCORDAM).

PROFESSOR LEANDRO: MAS VOCÊ TINHA ESCOLHIDO QUE PALHINHA, THIAGO?

THIAGO: ERA A MARROM.

MAITÊ: NÃO. FOI A BRANCA, A LOIRA.

PROFESSOR LEANDRO: E PORQUE VOCÊ TINHA ESCOLHIDO PRIMEIRO A LOIRA, THIAGO?

THIAGO: PORQUE EU QUERIA.

JOÃO: MAS AQUI TODO MUNDO TEM CABELO PRETO.

HEMILLY: A JOHANNA TEM CABELO LOIRO.

PROFESSOR LEANDRO: SERÁ QUE ELA TEM MESMO?

HEMILLY: EU QUE TENHO CABELO LOIRO.

JOÃO: E A MINHA VÓ TEM CABELO CINZA.

HEMILLY: PORQUE ELA TÁ FICANDO VELHA.

THIAGO: É, ELA TÁ FICANDO VELHINHA.

PROFESSOR LEANDRO: MAS, THIAGO, VOLTANDO... PORQUE VOCÊ ESCOLHEU O LOIRO PRIMEIRO?

THIAGO: PORQUE É MAIS BONITO.

PROFESSOR LEANDRO: MAS SÓ O LOIRO É BONITO? (NA HORA TODOS DISSERAM UM GRANDE “NÃO”!)

MAITÊ: A GENTE PODE TER CABELO LARANJA.

JOHANNA: ROSA TAMBÉM.

MAITÊ: EU PREFIRO TER CABELO DO QUE SER CARECA.

THIAGO: MAS TEM GENTE QUE É CARECA.

PROFESSOR LEANDRO: MAS TODOS GOSTAM DO SEU CABELO? (TODOS DIZEM SIM, MAS THIAGO FAZ UMA EXPRESSÃO DE INCERTEZA).

PROFESSOR LEANDRO: THIAGO, ALGUÉM TE DISSE OU VOCÊ VIU ALGO QUE FAZ PENSAR NO CABELO LOIRO ASSIM?

THIAGO: DA MINHA CABEÇA.

JOÃO: E DA CABEÇA SAI OS CABELOS DOS MENININHOS, DOS BEBEZINHOS, DA MULHER, DO HOMEM. AÍ O CABELO NASCE JUNTO. (AQUI TODOS FORAM REFORÇANDO, NOVAMENTE, QUE TODOS OS CABELOS SÃO “LEGAIS” E QUE CADA UM TEM O SEU).

THIAGO: É, SIM, TODOS SÃO. EU GOSTO DO MEU CABELO SIM (Transcrição do ADC, 20/11/2023).

Foi forte o assunto, novamente, sobre a escolha da cor do cabelo, percebendo que isso movimentou muitas questões entre escolhas próprias, autopercepção de si e reflexões que considero como étnico-raciais, pois Thiago retoma a questão do cabelo loiro e diz que ele é mais “bonito”, expressando, de forma mais aberta e explícita, o que ele não tinha falado no dia da elaboração do retrato. Com isso, as outras crianças rebatem e ampliam as percepções sobre a cor do cabelo dos que estavam ali, trazendo outras referências, como o João, dizendo da cor do cabelo da sua vó, que, além de ser cinza, indicava que ela era “velhinha”. Johanna e Maitê falam que podemos ter cabelo “rosa”, “laranja”, considerando outras possibilidades, e Hemilly se autorreconhecendo que ali era a única que tinha cabelo loiro.

Destarte, necessito retomar a discussão desse narrar sobre o ocorrido como marca fundante desse espaço narrativo que vai sendo criado, muito por meio de um movimento metainterpretativo entre as crianças e o adulto. Com isso, constatamos e tornamos tangível sobre o que discutimos na seção 5.3, quando tratamos sobre o processo do *design*, da documentação e do discursivo que está presente nesse processo de construção da documentação pedagógica. A exemplo, na narrativa apresentada anteriormente, vemos o desenvolvimento desse caminho, pois, no discurso, momento presente no ADC, as crianças retomam ao o que foi desenhado/*design* (projetado) e desvelado na observação participante, considerando os caminhos propostos (como o autorretrato) e os caminhos novos que foram sendo pensados (como a temática sobre as abelhas que surgiu na roda de conversa) por meio da materialidade das documentações pedagógicas estruturadas pelo professor-pesquisador.

O ADC se torna esse momento de encontro entre esses três pontos, em que o *design* e a documentação são dialogados no discurso, proporcionando essa constante reflexão do que foi vivido e mobilizando mudanças, *insights*, configurações e reconfigurações do que pode ainda acontecer, além de acrescentar novas informações sobre o que foi observado e documentado, como o Thiago retomando a questão do cabelo loiro e dizendo que este é mais “bonito”. Nesse lugar também podemos observar as aprendizagens e as expressões poéticas sendo construídas e negociadas no espaço-tempo da pesquisa, no qual os interesses das crianças vão dialogando com as ações e proposições desse professor/pesquisador, em uma busca constante de uma relação horizontal e flexível.

Figura 32 – Discutindo a documentação pedagógica



Fonte: Registro do autor.

Thiago (Figura 32) diz que essa percepção sobre o loiro vinha da cabeça dele, como se a ideia viesse dele mesmo, e João, mudando o percurso, faz essa fala tão sensível, em que diz que essa cabeça é o lugar que sai os cabelos de todos, e que eles “nasce junto”. Posteriormente, peço para eles colocarem as caixas na mesa, pois iríamos dar continuidade à conversa com outro material, os painéis. Todos começam a falar com os seus autorretratos enquanto fecham a caixa, dizendo: “beijo, te amo, meu filhinho. Vai dormir, tá bom?” (João fala e beija a tampa da caixa); “tchau, filha, te amo, dorme bem” (Maitê abraça e beija a caixa); “tchau, minha filha” (Hemilly e Johanna falam juntas) e Thiago não fala nada, mas abraça a caixa.

Essas ações manifestadas pelas crianças me despertaram uma sensação de surpresa e encantamento, pois elas demonstram uma relação de identificação, afetividade e de pertença sobre aquela caixa, já que elas continham os seus autorretratos. Após esse momento inicial de reconexão com os autorretratos, comecei a trazer as documentações pedagógicas nos painéis, e elas começam a dizer:

JOÃO: EU JÁ CONHEÇO ESSAS FOTOS. A GENTE TÁ AÍ NA FANTASIA.
JOHANNA: EU TAVA AQUI (FALA COM A VOZ BEM ANIMADA).
THIAGO: OLHA EU, QUE ESTRANHO.
PROFESSOR LEANDRO: O QUE ESTAVA ACONTECENDO AQUI?
THIAGO: TAVA DANDO TUDO ERRADO.
PROFESSORA LEANDRO: O QUE ESTAVA DANDO ERRADO?
THIAGO: A ROUPA NÃO CABIA EM MIM.
JOHANNA: EU DEI A PERUCA PRA ELE.
THIAGO: MAS EU NÃO QUIS.
PROFESSOR LEANDRO: E AQUI? (APONTO PARA UMA FOTO).
JOHANNA: AH, TIO, É A CALÇA QUE FICOU PRESA NELE, NO SAPATO.
THIAGO: TODO MUNDO FOI ME AJUDAR.
HEMILLY: E DEPOIS O THIAGO VIROU A MINNIE.
JOHANNA: NÃO, MENINA, É A EMÍLIA.
HEMILLY: AH, SIM, DO PICAPAU AMARELO. EU SEMPRE ASSISTO.
PROFESSOR LEANDRO: E AQUI, HEMILLY? O QUE ESTAVA ACONTECENDO?
HEMILLY: EU TAVA ENTREGANDO UMA FRUTA.
MAITÊ: ELA FAZ SEMPRE ISSO, TIO, COLOCA A FRUTA NO POTE E SEMPRE OFERECE PRA ALGUÉM.
JOHANNA: AGORA OUTRO, OUTRO.
 (NESSE MOMENTO, COLOCO A DOCUMENTAÇÃO DO JOÃO COM A SUA “CASA CASTELO”).
JOHANNA: OLHA O JOÃO.
PROFESSOR LEANDRO: E O QUE VOCÊ ESTAVA FAZENDO?
JOÃO: ERA UM TOBOGÃ NA CASA CASTELO, E ELE SAIA VOLTANDO PRA CÁ, OH. E ESSE BLOQUINHO É A ÁRVORE DE NATAL, PORQUE JÁ ERA NATAL.
HEMILLY: É, MAS, AÍ, DEPOIS, VEM O PAPAÍ NOEL E COLOCA OS PRESENTES DEBAIXO DA ÁRVORE.
 (Transcrição do ADC, 20/11/2023).

Figura 33 – Discutindo a documentação pedagógica sobre a chegada



Fonte: Registro do autor.

A partir disso, observamos (Figura 33) esse relançamento do olhar sobre o que aconteceu, podendo notar outros elementos que não tinham sido anunciados por elas no dia da observação, mas que agora elas tinham a oportunidade de partilhar isso em roda, nesse ADC. Primeiro, notei uma animação deles em se verem nos painéis, apontando e se reconhecendo neles, até afirmando que já conheciam essas fotos. Entendo por essa fala não que eles de fato

conheciam as fotos, já que não as tinha mostrado ainda, mas as crianças apontam que sabiam o que estava registrado ali, pois elas viveram, encarnaram aquela situação. Assim, Johanna e Thiago rememoram sobre as fantasias, e Hemilly diz que Thiago se vestiu de “Minnie”, mas Johanna a rebate informando que era a “Emília”. Com isso, Hemilly reelabora sua fala e traz algo que agrega a esta informação, identificando a origem dessa personagem ao sítio do picapau amarelo, bem como a sua música.

Outro momento interessante dessa narrativa foi o João adicionar mais informações do que ele estava fazendo em sua criação poética com aqueles materiais não estruturados, dizendo que fazia um tobogã, algo que não havia observado nem escutado no dia da observação. Ele complementa dizendo que o bloquinho que estava em pé, objeto de curiosidade no dia, era a árvore de natal, somando mais um elemento e uma referência, mobilizando a Hemilly a falar mais sobre esse período e a figura do “papai noel”.

Com base nessas narrativas e nessa imagem, vou entendendo esse modo artesaneado, dialógico e horizontal que foi a constituição desses momentos do ADC. Percebo essa cumplicidade entre as crianças e o professor-pesquisador, dando materialidade ao que foi constituído no mundo em parceria com elas, sendo agora discutido e desbravado nesse espaço narrativo.

Dessa maneira, temos a oportunidade de escutar a criança falar e dar mais elementos que me ajudam a entender melhor o fenômeno observado, além de elucidar referências que fazem parte dos seus reportórios. Nesse narrar, vamos vendo e captando os sentidos poéticos que elas atribuem sobre as experiências vividas, esmiuçando, por exemplo no caso do João, a linguagem lúdica nessa composição de blocos para estruturar sua vontade de montar essa casa castelo com tobogã.

Assim, passamos para a documentação da roda de conversa, seguindo essas falas:

MAITÊ: O TIO BATEU FOTO DO DEDO DELE.

JOÃO: SIM, PORQUE O DEDO DELE TAVA MACHUCADO.

MAITÊ: ELE TEVE QUE COLOCAR UMA TAMPA DE COLA.

HEMILLY: NÃO, NÃO. É UM BAND-AID, PORQUE CORTOU O DEDO.

MAITÊ: E A ABELHA PICA. EU FALEI QUE MEU PRIMO JÁ FOI PICADO.

THIAGO: NO CONDOMÍNIO DA MINHA TIA TEM ABELHA COM COLMEIA.

MAITÊ: E NO CONDOMÍNIO DA MINHA VÓ TEM MOSQUITO.

JOHANNA: NA MINHA TEM UM GATO PRA ME PROTEGER DOS MOSQUITOS.

MAITÊ: ELE TE PROTEGE?

JOHANNA: AHAM... MEU GATO.

HEMILLY: AS ABELHAS PEGAM O PÓ DAS FLORES E FAZ O MEL.

PROFESSOR LEANDRO: E ONDE ELAS FAZEM ESSE MEL?

JOÃO: NA COLMEIA.

MAITÊ: LÁ É PERIGOSO.

JOHANNA: SE VOCÊ BALANÇAR, ELA VAI SAIR E TE PICAR.
(Transcrição do ADC, 20/11/2023).

De início eles acham engraçado por eu ter batido foto do dedo cortado e colocado ali, e fiz isso para marcar esse ponto inicial que foi dado como partida até chegar às abelhas. Nesse momento, Maitê se lembra que tinha contado a história do seu primo, e outras crianças trouxeram mais elementos, dizendo que na casa de parentes tem abelhas, colmeias e também mosquitos. Podemos perceber elementos/informações autobiográficas, nos quais as crianças se remetem às suas famílias, no caso, para traçar paralelo sobre o que estávamos conversando no momento, fazendo um elo sobre o vivido e a sua vida para além da escola.

Figura 34 – Discutindo a documentação pedagógica sobre as pinturas



Fonte: Registro do autor.

Por fim, elas anunciam (Figura 34) esse temor em relação aos mosquitos e às abelhas, visto que Johanna diz que seu gato lhe protege contra os primeiros; e que a colmeia é um lugar perigoso, como nos diz Maitê. Ela se torna mais perigosa se essa colmeia for balançada, pois as abelhas podem sair e picar, retoma Johanna. Essas falas retomam essa referência das abelhas não só do mel, em que vão até as flores para pegar o seu pó como nos diz a Hemilly, mas que temos que ter um cuidado, uma cautela, pois elas picam, machucam.

Em seguida, fomos falar sobre a documentação que tratava sobre as obras do artista italiano.

MAITÊ: NESSA HORA A GENTE TAVA CONVERSANDO SOBRE ESSAS PINTURAS. EU GOSTEI DESSA AQUI, PORQUE TEM CEBOLAS E OUTRAS COISINHAS.

PROFESSOR LEANDRO: AH, MAITÊ, TU DISSE QUE ESSAS PINTURAS SE PARECEM. (FRIDA E A OBRA DO PINTOR ITALIANO).

MAITÊ: É, TIO, PORQUE AS CARAS SÃO MUITO PARECIDAS.

JOHANNA: EU ACHEI ESSE AQUI MUITO ENGRAÇADO, COM CARA DE MAÇÃ.

HEMILLY: OLHA, É EU APONTANDO AQUI. EU E A JOHANNA.

JOÃO: AQUI A GENTE TEM QUE FAZER A NOSSA PINTURA DO NOSSO JEITO.

(NESSE MOMENTO ELES IDENTIFICAM QUAL É A PINTURA DE QUEM).

MAITÊ: ESSE AQUI É DA MAITÊ BARBOSA DOS SANTOS (ELA FALA O NOME COMPLETO DELA), E NESSA HORA EU ESTAVA COLANDO A BOCA DA MINHA IMAGEM. EU PEGUEI ISSO AQUI PARA FAZER A BOCA DA MINHA BONECA.

PROFESSOR LEANDRO: E O QUE VOCÊS ACHARAM DESSE MOMENTO DE VER ESSAS IMAGENS, NOSSAS CONVERSAS NO DIA?

MAITÊ: EU ACHO LEGAL, PORQUE MOSTRA QUE NESSE DIA A GENTE TAVA FELIZ PARA FAZER ESSAS COISAS. A GENTE VIU O NOSSO RETRATO PRIMEIRO NO DESENHO, AÍ DEPOIS A GENTE FEZ ESSE OUTRO AÍ.

JOÃO: EU GOSTEI DE VER A PARTE DA NOSSA PINTURA DO NOSSO JEITO.

THIAGO: A PARTE QUE GOSTEI FOI DA FANTASIA.

MAITÊ: EU GOSTEI TAMBÉM DA EMÍLIA, MAS AINDA NÃO USEI.

(Transcrição do ADC, 20/11/2023).

Aqui, as crianças vão lembrando e reafirmando algumas coisas que disseram ou que viveram, retomando suas impressões do que ocorreu. Percebo que a questão de termos que respeitar o desenho do outro, como na fala do João, ficou bem presente, demarcando não uma regra, mas algo que deve ser sempre pensado, como meio de retomar o respeito para com a criação do outro em toda a sua diferença e singularidade.

Depois, perguntei o que eles estavam achando desse espaço-tempo que estabelecíamos ali a partir do diálogo, e me deparei com a fala sensível da Maitê, em que ela diz que vendo tudo aquilo (as documentações) percebia que no ato daquelas criações era visível uma alegria, como prova do estado emocional vivenciado naquele dia, sendo essa alegria um combustível e/ou um indício da maneira que estavam para/em realizar a experiência. Ou seja, a maneira que foi conduzido o processo no dia dos autorretratos permitiu que as crianças, pelo olhar da Maitê, fossem mobilizadas para que juntas construíssem a proposta de maneira significativa, alegre.

Com isso, tive a sensação do quanto esse recorrer o que aconteceu dava abertura de compreender o fenômeno para além desse olhar do professor/pesquisador, pois, mesmo registrando, gravando e documentando, revendo o que ocorreu, as crianças trouxeram outras perspectivas que, muitas vezes, não consegui capturar ou registrar, enriquecendo, assim, os dados cultivados e construídos.

Dessa forma, com esse espaço narrativo, tivemos a oportunidade de falar sobre as linguagens poéticas desempenhadas por elas, debulhando e apresentando as suas apreensões,

os seus sentidos, como foi mostrado aqui nesta seção, seja na fantasia, na brincadeira, na oralidade, seja nos gestos, na colagem.

Ao fim, tivemos o momento em que elas pintaram as tampas das suas caixas de “bagagens poéticas”, quando ofertei pincéis e tintas para as suas criações pictóricas, como podemos ver a seguir nas fotos (Figuras 35 e 36):

Figura 35 – Disposição para pintura das bagagens poéticas



Fonte: Registro do autor.

Figura 36 – Pintura das bagagens poéticas



Fonte: Registro do autor.

Nesse momento, as crianças também narraram um pouco:

HEMILLY: EITA, ESSE MARROM PARECE COR DE NUTELLA.

JOHANNA: AQUI TÁ FICANDO CINZA (MEXENDO O PINCEL DENTRO DO COPO DE ÁGUA).

THIAGO: EU TÔ FAZENDO EU DE NOVO.

HEMILLY: EU TAMBÉM.

MAITÊ: EU TÔ FAZENDO UM NEGÓCIO BEM LINDO. EI, THIAGO, ME DÁ O MARROM NUTELLA.

THIAGO: EU TÔ FAZENDO A COR DA MINHA PELE. MISTUREI ESSA (BEGE) COM O MARROM, PORQUE A MISTURA DELAS SOU EU.

(Transcrição do ADC, 20/11/2023).

Nas falas há essa mistura de sentidos, comparação entre algo que lembra as cores, como o “marrom Nutella” da Hemilly, já sendo incorporado pela Maitê em sua fala em seguida. Vemos essa criação viva, essa metáfora, esse meio de criar conceitos e sentidos com analogias, muito recorrente na criança, já que ela “inventa uma nova linguagem para dizer coisas novas” (Hoyuelos, 2020, p. 182), por abordar a realidade de maneira insólita, transgressora e inaugural, como Thiago, que se debruça para desenvolver uma mistura de tintas que represente a cor de sua pele, “porque a mistura delas sou eu”. Somos misturas, somos cores, somos Nutella, somos essa composição poética que vamos tecendo no vivido e que vai sendo confabulando em sentidos poéticos e metafóricos. Por meio disso, vemos as crianças participantes em seus caminhos de descobertas e de compreensões de si por meio da

arte, da pintura, deixando suas marcas, também, na escrita dos seus nomes, de maneira espontânea.

Desse modo, com as narrativas e imagens apresentadas aqui, vamos compreendendo as tessituras poéticas languageiras manifestadas pelas crianças nesse desenvolver-se em si, com o outro e com a sala referência, por meio de materialidades (fantasias, blocos, brinquedos, elementos naturais, lápis, cola) que vão dando tangibilidade às suas criações, imaginações e aos seus interesses.

A seguir, vamos ver o mosaico com as tampas de todas as caixas de “bagagens poéticas” confeccionadas pelas crianças do grupo de pesquisa (Figura 37):

Figura 37 – Mosaico com as tampas das bagagens poéticas de cada criança



Fonte: Registro do autor.

Com isso, carregados pelas “bagagens poéticas” das crianças que fazem parte desse enxame sobre o qual esta pesquisa se debruça e intenta estudar em parceria com elas, vamos agora para o próximo episódio, no qual daremos continuidade em perscrutar as linguagens poéticas por meio, cada vez mais, das abelhas.

6.2 “E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor, flor e fruto”⁴⁴: favos poéticos despertados pela literatura e materializados em pintura

“[...] O céu tem três letras
O sol tem três letras
O inseto é maior”[...].

Manoel de Barros (2018, p. 26).

⁴⁴ Trecho da música *Coração de estudante*, do cantor brasileiro Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47421/#album:coracao-de-estudante-1985>. Acesso em: 7 mar. 2024.

Por ser motivado a aprofundar o que construímos na primeira semana de pesquisa, fui refletindo e efervescendo ideias para dar continuidade à temática sobre as abelhas, seres que, em sua pequenez, apresentam-nos infinidade de discussões e meios de se pensar sobre/com eles. Dessa forma, busquei ampliar conhecimentos, saberes e informações que giram em torno desses insetos, bem como escolhi materialidades que contribuíssem para esse processo de expansão. Isso decorre pelas crianças terem compartilhado falas que remetem às abelhas, seus ferrões, suas casas-colmeias, às flores e ao “pó” que ajuda na produção de mel, a abelha rainha, a operária, e tantos outros elementos. Assim, procurei um livro que abordasse sobre elas, sua história, seu *habitat*, suas características.

Com esse objetivo, com o foco de ampliar conhecimentos sobre esses insetos, fui em busca de um livro, não com uma história, mas um livro científico. Nesse processo de escolha, deparei-me com o livro *Abelhas*, do escritor polonês Piotr Socha (2019), que busca apresentar o reino das abelhas de modo a conhecê-las em sua anatomia, seus modos de vida, como dançam, sua origem e a figura do apicultor. Com esse livro, e objetivando experimentarmos mais sobre esse reino e as características físicas das abelhas, trouxe a linguagem da pintura como fonte e mote poético/expressivo na constituição pictórica das imagens que as crianças participantes possuem sobre esses insetos.

Dessa maneira, vamos seguir os atos da observação participante, da documentação pedagógica e do ateliê dialógico, que também evidenciam os momentos da chegada, da roda de conversa e do parque, tempos que trouxeram outros encantamentos e surpresas.

6.2.1 Ato da observação participante

Para dar partida ao diálogo sobre esse segundo episódio (semana) de pesquisa, começo partilhando o diário de itinerância compilado a partir do vivido na observação participante, que foi escrito de forma mais sensível, em uma estrutura poemática e atravessada de reverberações poéticas/estéticas que testemunhei junto às crianças nesse dia, como podemos ler em seguida:

Hoje tivemos casa para *hamster*
João fez tobogã
Com o seu amigo de tapete
Usou blocos nesta manhã

Leitura no chão
Thiago sem demora
Leu palavras de montão

Elas (Hemilly e Johanna) não viam a hora
 Passar o tempo rapidão
 Confortáveis estavam
 Só escutando e rindo muitão

 Uma criança atrasada
 Da sua mochila tirou
 Uma caixa pintada
 A menina mostrou
 Logo a meninada
 Até ela chegou
 A câmera intrigada
 De fotos tirou

 Teve pique-congela
 Até discussão
 “Vocês têm que seguir a regras”
 Disse Thiago em reunião
 Corre, corre até ela
 Corre, corre e cai no chão
 Se esconde na janela
 Aqui você entra não

 Ao fim teve história
 Depois teve pintura
 As abelhas sem demora
 Vivem de aventura
 Fazem mel toda hora
 Muito pólen em sua mistura

 Cada criança se debruça
 Com sua criação
 Larvas e zangões se esmiúçam
 Em seus tracejados saem da mão
 (Diário de Itinerância, 21/11/2024).

Esse dia de observação participante mexeu muito comigo, pois me senti tão atravessado com o que ia vendo, escutando e testemunhando com o que o fenômeno desvelava em todos os lados. Cada manifestação, fala e construção poética das crianças foram me mobilizando. Teve momentos nos quais perdi completamente a noção do tempo, porque eu estava bem imerso nas orquestrações costuradas pelas crianças, por todas elas, mas, em específico, as cinco participantes desta pesquisa. Percebi muito no que trago quando abordo sobre as narrativas das crianças, com esse aspecto sublime que a Anna Holm (2007) nos elucida tão lindamente, pois, por vezes, ouvia falas que manifestavam algo tão sensível e que passa de modo veloz, sumindo como fumaça. Notei essa dimensão não só nas falas, mas também nos gestos, nas dramatizações e nos percursos lúdicos que foram sendo constituídos.

Foi por isso que tive esse movimento de escrever o diário de modo diferente, nesse formato que me aventuro a dizer ser um poema. Não que eu seja um poeta, mas me vejo como um ser que, às vezes, escolhe modos poéticos de escrever sobre o vivido,

compartilhando as experiências que me atravessaram e que me evocam a escrever assim. Penso dessa forma, também, porque não sigo regras nem tampouco sigo à risca as rimas, por isso vou escrevendo de um jeito meu. Assim, vou apresentando o observado com um olhar mais metafórico, com o objetivo de ver e transver o que foi registrado. Com essa base, vamos agora comentar o diário.

João nesse dia se envolve novamente no espaço em que ele apresenta bastante interesse, que é onde ficam os blocos de madeira, recorrendo à linguagem projetual novamente. Diferente da semana anterior, ele se debruça na criação e arquitetura de uma casa para *hamster*, que tem vários cômodos e um tobogã. Fiquei muito curioso de onde ele trouxe essa ideia, mas fui deixando isso ser constituído, imaginando que, talvez, no ateliê dialógico isso pudesse aparecer. Percebi que o elemento de se criar uma edificação, uma casa, um castelo, repetia-se como na semana anterior, mas agora o *hamster* é um personagem novo. Tinha também a figura da menina, dona do *hamster*, que tinha uma casa outra e que estava dormindo dentro dela, disposta dentro do caixote no qual João a colocou.

Podemos ver esse enredo lúdico, que vai sendo incorporado por meio do faz de conta e dos objetos que dão tangibilidade à imaginação e à história que vai sendo criada, de modo não só individual, mas em coletivo com outras crianças (que não faziam parte da pesquisa) que ele agrega. Ou seja, a brincadeira aqui “[...] é aventura, incerteza, acaso, sonho, viagem ao desconhecido, virtualidade” (Hoyuelos, 2019, p. 167), desenvolvida em ambiente estético que favorece o lúdico, no qual as relações infantis são constituídas na criatividade e imaginação. Assim,

Em suas brincadeiras “espontâneas”, com materiais não estruturados, as crianças constroem vínculos que se aprofundam na gênese das interações humanas. São formas lúdicas que nos surpreendem por sua originalidade e pela forma de habitar um mundo – às vezes – esquecido pelas pessoas adultas (Hoyuelos, 2019, p. 169).

Um ponto interessante foi identificar a linguagem da leitura na relação entre Hemilly, Johanna e Thiago nesse dia, em que, de maneira acidental, vão se chegando no tapete da nossa minibiblioteca, e as meninas escolhem um livro e pedem para Thiago ler. Ele já sabe identificar e ler algumas palavras, quando intercala a leitura do texto e das imagens. Aqui pude notar uma dimensão dessa leitura que ele realizava de modo tão sensível e complexo, pois, mesmo não sabendo ler com fluência, utilizou o recurso das imagens para “ler” o que acontecia. Os desenhos aqui serviram como base para indicar o enredo da história.

Ou seja, a linguagem da escrita e a linguagem imagética serviram como base de apoio para que ele lesse, ao seu modo, aquela história contida no livro, partilhando-a com as meninas. Percebi, novamente, como as linguagens vão se apoiando umas nas outras pelas crianças, ajudando-as a construir e compreender diferentes conhecimentos despertados por seus interesses, possibilitando-as externalizar sobre o que pensam e anseiam. A partir disso, pude perceber, também, uma maneira afetiva permeando-os nesse momento, entre sorrisos, proximidades e caras curiosas do que ia acontecendo na história.

Noto, aqui, como é interessante testemunhar as linguagens da leitura e da escrita sendo inseridas de forma espontânea pelas crianças, a partir de um espaço que oportuniza o contato dessas linguagens, por meio, por exemplo, de livros de história infantil. Dessa maneira, vemos um exemplo de como essas expressões humanas podem ser ofertadas e elaboradas por meninos e meninas de modo natural, contextualizado, sem a necessidade da exacerbação de uma lógica escolarizante na EI (Ostetto, 2004).

Outro momento marcante foi quando vi a caixa que uma menina que não fez parte da pesquisa trouxe. Ao me aproximar e entender o que era, acompanhei as meninas (as que fizeram parte da pesquisa) se achegaram perto daquele objeto. Assim, pude perceber uma ação coletiva, na qual todas eram “meio donas” e compartilhavam daquele “baú de tesouros”, em que colecionavam objetos de cada uma delas, dando a entender que essa coleção estava sendo cultivada há muitos dias, talvez semanas, e isso me surpreendeu.

Nesse guardar, identifiquei uma linguagem dos artefatos poéticos que representam momentos, coisas, pessoas, memórias, lembranças e experiências que fazem parte dos seus repertórios de vida, simbolizados e solidificados em pequenos objetos que materializam um significado particular de cada uma dessas crianças. Nessa reunião de artefatos, há um desaguamento coletivo, estético, poético, por meio da reverberação e união de sentidos particulares reunidos em uma única caixa. Nesse tesouro, habita o autobiográfico, o sublime, o singular-plural e a poética de vida dessas crianças, que poderão ser melhor visualizadas nas documentações na seção seguinte.

Já, no parque, teve muita inventividade, em que a linguagem lúdica do jogo me fez testemunhar todo um movimento das crianças em brincar com a brincadeira que elas intitulavam de “pique-congela”. Thiago parecia o líder do grupo, sendo responsável por dizer e lembrar as regras do jogo. Em vários momentos, durante a brincadeira, ele era chamado por uma criança que evidenciava que um ou outro colega não estava respeitando as regras. Nessa constituição lúdica, vejo o quanto as crianças se lançam no correr, no esconder, no dialogar, no fugir, no levantar e em tantas outras ações que vão sendo manifestadas por elas

para costurar esse movimento brincante, poético, costurando rotas para se expressar e de se vincular com o outro.

Logo após o recreio, pudemos ver a crianças se manifestarem pela linguagem da pintura. A ideia era elas fazerem pinturas de abelhas, sobre suas perspectivas, momento em que ofertei somente tintas de cor preta e amarela. Minha intenção era aguçar e enaltecer as cores que estão mais presentes nesses insetos. É superinteressante notar o poder narrativo que é despertado enquanto as crianças estão criando, pois elas vão nos apresentando inícios do que estão fazendo, revelando escolhas e mudanças que o seu pensamento criativo desenrola em suas mentes. Notamos isso também nas conversas entre elas, acompanhando as ideias e sugestões compartilhadas, além das opiniões pedidas de uma para outra sobre suas criações.

Aqui, também, materializa-se esse binômio de desenho-escuta, ou pintura-escuta neste caso, porque é muito comum ver a criança se utilizar de gestos e falas para dar maior materialidade e organização criativa durante suas produções gráficas, lúdicas, estéticas, poéticas, como no desenho, na pintura, na brincadeira, e em outras manifestações poéticas.

Nessas expressões habitamos as experiências, evocando-nos e atravessando-nos de vários modos, mobilizando uma junção de linguagens que darão simbolismo e significado sobre o que está sendo concebido no ato de criar, no ato de imaginar e construir sentidos, aguçados pelas curiosidades que alimentamos sobre/com o mundo e desenvolvidas pela função criadora que é presente em todos nós, crianças e adultos (Hoyuelos, 2020).

Assim, nesse contexto criativo, o desenho-escuta é um meio sensível de o adulto estar atento ao que as crianças comunicam enquanto orquestram os seus corpos graficamente e oralmente, possibilitando-nos ter acesso a uma maior riqueza e inteireza do que elas criam e apresentam ao mundo (Goldberg; Frota; Sales, 2021).

Ainda sobre o momento da pintura, as crianças lançaram criações pictográficas nas quais apontam: “aqui são as larvas”, “a rainha”, “a abelha operária”, e tantas outras nomeações do que estão fazendo; dizendo ao mundo por meio da oralidade (linguagem da fala), encharcadas de intencionalidade e sentidos, materializadas as suas expressões do que fizeram. Em cada pintura vemos uma criatividade subjetiva, uma forma simbólica única de pintar a partir do que conversamos, lemos e sentimos.

Agora, vamos seguir para as documentações, recurso no qual poderemos acessar e ampliar o que foi discutido aqui, compartilhando imagens que materializam o que foi sendo observado e registrado durante a observação participante.

6.2.2 Ato da documentação pedagógica do segundo episódio da pesquisa em campo

Como já anunciado na seção de observação, vamos agora mirar a documentação pedagógica, que apresenta as ações orquestradas durante o momento da chegada (Figura 38).

Figura 38 – Casa do *hamster*, leitura e afeto

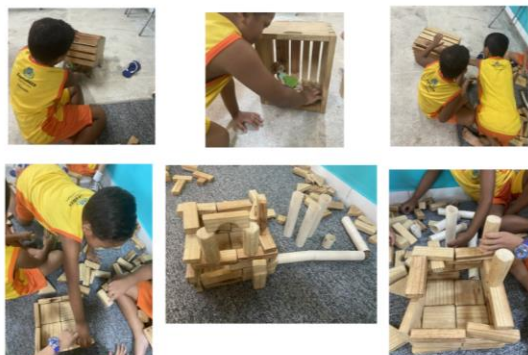
MOMENTO DA CHEGADA CASA DO HAMSTER, LEITURA E AFETO

JOÃO, QUE SEMPRE DEMONSTRA INTERESSE PELO ESPAÇO DOS OBJETOS NÃO ESTRUTURADOS, CHAMOU MAIS DOIS AMIGOS PARA MONTAR UMA CASA DE BLOCO DE MADEIRA PARA UM "HAMSTER". ELE PEGOU UMA BONECA DA PRATELEIRA DOS BRINQUEDOS, COLOCOU-A DENTRO DE UM CAIXOTE DE MADEIRA E DISSE:

JOÃO: AQUI É A CASINHA DELA. VAMOS AGORA FAZER A CASA DO HAMSTER. ELA TÁ DORMINDO.

NESSE DIA, PUDE PERCEBER A RIQUEZA DE DETALHES QUE O PEQUENO GRUPO COMEÇOU A LANÇAR SOBRE A CASA DO ANIMAL DE ESTIMAÇÃO DA "MENINA", PREOCUPANDO-SE EM FAZER OS QUARTOS, A SALA, O BANHEIRO, A COZINHA, A PISCINA E OUTRO CÔMODOS.

JOÃO: VAMOS FAZER O TOBOGÃ, VAI SER MUITO LEGAL. AQUI TRÊS, Ó, E AQUI É O HAMSTER.



ENQUANTO ISSO, HEMILLY, JOHANNA E THIAGO ESTÃO NO ESPAÇO DEDICADO À NOSSA BIBLIOTECA. ELES ESCOLHEM E PEDEM PARA THIAGO LER. FOI UM MOMENTO MUITO SENSÍVEL DE SE OBSERVAR, TAMANHO VÍNCULO QUE PUDE PERCEBER ENTRE ELES, ALÉM DA AFETIVIDADE E DO INTERESSE DO THIAGO EM LER A HISTÓRIA. ELES FORAM DIZENDO:

HEMILLY: VAI, LÊ PRA GENTE.

THIAGO: VOU TENTAR, ESPERA.

JOHANNA: TEM QUE FICAR MAIS PERTO.



Fonte: Registro do autor.

Primeiro, podemos ver todo o complexo projetado e edificado para ser essa casa para *hamster* idealizado pelo João. A menina (boneca), que é a dona do animal, dorme dentro do caixote que ele arranhou para ser a casa dela; ele e outros parceiros nessa construção passam bastante tempo organizando o espaço que seria o quarto, a cozinha e, principalmente, os tobogãs, que podemos ver na segunda foto do meio, sendo três canos de PVC em formato de cilindro em pé. Já esse pequeno cano que está do lado deles três é o *hamster*, pois João aponta e fala que é ele, parecendo estar no chão pronto para subir e descer nesses tobogãs.

Segundo, conseguimos olhar todo o encantamento e vínculo entre Johanna, Thiago e Hemilly no espaço de leitura. Nesses registros, podemos observar que há um carinho que agrega essas crianças, demonstrado com expressões de atenção e questionamentos, além de sorrisos e proximidade. Notamos a postura leitora de Thiago, seguindo com os dedos, as

mãos, as palavras e imagens, em que Hemilly e Johanna acompanham seus gestos nessa leitura compartilhada e guiada por ele.

Na próxima documentação (Figura 39), podemos ver a construção narrativa que faço em formato de mini-história sobre essa caixa de tesouros construída e cuidada por esse grupo de meninas. Esse meio de documentar em mini-histórias tem por objetivo o professor, e neste caso também pesquisador, narrar pequenos relatos conjugando textos e imagens, apresentando as ações e as descobertas que vão sendo tecidas no cotidiano pelas crianças, sendo organizada uma sequência narrativa sobre o que aconteceu, por meio das reflexões desse adulto que objetiva exprimir a essência do ocorrido (Fochi, 2019b). Vamos apreciar:

Figura 39 – Mini-história – Caixinha, concha e tesouros

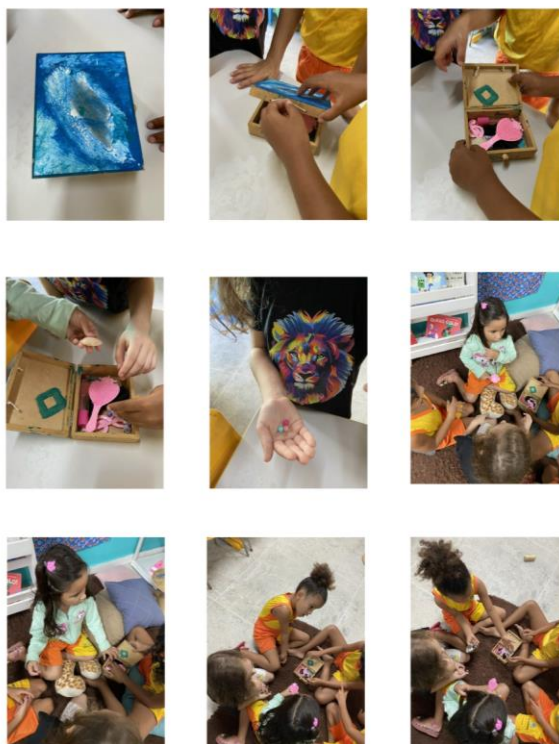
MINI-HISTÓRIA CAIXINHA, CONCHA E TESOUROS

UMA DAS CRIANÇAS, QUE CHEGOU UM POUCO ATRASADA, TRAZ UMA CAIXINHA E ABRE. CHEGO PERTO E PERGUNTO O QUE É AQUELA CAIXINHA. HEMILLY DIZ: “É NOSSA CAIXINHA COM AS NOSSAS COISAS DENTRO. AQUI É A CONCHA DA JOHANNA E MINHA PULSEIRA, E TEM AS OUTRAS COISAS”.

CADA UMA FOI DIZENDO O QUE PERTENCIA A ELAS, E PUDE NOTAR QUE ERA ALGO QUE VINHA SENDO CONSTRUÍDO, GUARDADO E “MEIO” QUE ESCONDIDO POR ELAS. SENTI TENDO ACESSO A UM BAÚ DE TESOUROS, DE MEMÓRIAS, COM OBJETOS DIVERSOS, MAS QUE SE LIGAM A PARTIR DA RELAÇÃO AFETIVA QUE ELAS CONSTRUÍRAM E QUE FORAM SENDO EXTERNADAS DENTRO DAQUELA PEQUENA CAIXA DE MADEIRA, GUARDANDO OS SEUS TESOUROS.

ESSA SITUAÇÃO ME FEZ LEMBRAR DO TEXTO DE LARROSA QUANDO ELE TRATA SOBRE O ENIGMA DA CRIANÇA, FAZENDO-ME REPENSAR ESSE LUGAR DO ADULTO QUE, MUITAS VEZES, ALIMENTA A NECESSIDADE DE TUDO SABER SOBRE COMO AGEM, PENSAM E SENTEM OS CORPOS INFANTIS. NESSE MOMENTO VEIO COMO UM VENTO, SOPRANDO A FRONTE DO MEU ROSTO, QUE MELHOR DO QUE DESVENDÁ-LAS É SE PERMITIR SER HABITADO PELA SINGULARIDADE ESTÉTICA E SENSÍVEL QUE ELAS MANIFESTAM E CONSTITUEM SOBRE TUDO, SOBRE NÓS, SOBRE O MUNDO. É COMO UM CONVITE A SAIR DO TEMPO QUE CORRE E ADENTRAR NO TEMPO POÉTICO, NO TEMPO FLUÍDO, NO TEMPO SEM DEMORA.

ENCONTRO, RESPEITO, ESCUTA E ALUMBRAMENTO: PALAVRAS QUE “SURFARAM” NOS MEUS SENTIDOS DURANTE TODA A MANHÃ.



Fonte: Registro do autor.

Como trago nessa mini-história, o sentimento de surpresa me preencheu no momento, combinado com o encantamento do que percebia com a situação. Assim, como digo nessa documentação, muitas vezes o adulto acha que tudo sabe, desvendando o que muitas vezes dizem ser os mistérios, enigmas das crianças, pois acha que “[...] a verdade da infância é o modo como nossos saberes dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que

os nossos saberes podem objetificar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (Larrosa, 2017, p. 242).

Com essa perspectiva, percebemos a prepotência, por vezes, que reside nesse adulto que tenta assujeitar meninas e meninos, não se permitindo vislumbrar as ações e narrativas sublimes que as crianças nos apresentam a todo momento. Por isso, essa documentação, para mim, representa uma sensibilidade de vínculo entre essas meninas, ensinando-me e atravessando-me com os artefatos e tesouros guardados e revisitados por elas nesse dia. Essa experiência me fez sair desse tempo que corre (*Chronos*) para um tempo de fluidez e poética (*Aion*). Ainda, podemos ver Johanna, Maitê e Hemilly fazendo parte disso tudo.

Já na próxima documentação (Figura 40), vamos nos deparar com os itinerários lúdicos construídos entre as crianças no momento do parque, retratando essa complexa trama das brincadeiras de regras, nos quais elas se organizam para estabelecer relações e criar soluções aos objetivos que se sucedem nas ações lúdicas inventadas, favorecendo um espaço-tempo coletivo e brincante (Hoyuelos, 2020).

Esse correr com medo de ficar “congelado” as lançam em esconderijos (individuais e coletivos), fugas, quedas, retornos e conversas que nos fazem testemunhar esse tempo da experiência, no qual o lúdico, o poético no mirar, no pegar, no sorrir, no gargalhar, vão costurando esse espaço-tempo do viver. Nessa situação, percebo que o *Chronos* não é lembrado, mas ignorado, dando abertura ao devir crianceiro aiônico.

Além disso, podemos ver uma sequência de três imagens com o João sendo o elemento principal do jogo, em que a primeira o mostra sobre uma pequena mureta avistando um grupo de crianças escondidas. Ele estuda a situação, corre e vai até elas. Vemos esse vai e vem do jogador, construindo e estudando maneiras para conseguir chegar no seu objetivo brincante, que é pegar alguém para ele se tornar não mais a criança que pega, mas aquela que poderá ser pega. Há uma beleza nesses movimentos.

Figura 40 – Pique-congela, regras, jogo

MOMENTO DO PARQUE PIQUE-CONGELA, REGRAS, JOGO

TUDO O GRUPO FOI SAINDO PARA IR À ÁREA EXTERNA DEDICADA AO PARQUE, E O THIAGO CHEGA FALANDO: “VAMOS BRINCAR DE PIQUE-CONGELA”. PORÉM A PERGUNTA QUE FICA É: QUEM É O JOGO? (O QUE IRÁ SAIR PARA PEGAR). ALGUNS DEMONSTRAM QUE NÃO QUERIAM SER, ENTÃO O PRÓPRIO THIAGO DIZ QUE SERÁ O JOGO. TODOS VÃO CORRENDO PARA TODOS OS LADOS. ALGUNS SE ESCONDEM NA CASINHA, OUTROS FICAM ATRÁS DE UM GRANDE CARRETEL QUE TEM NO ESPAÇO, E TODA A DINÂMICA VAI ACONTECENDO. ENTRETANTO, THIAGO SE IRRITA E DIZ:

THIAGO: VOCÊS NÃO ESTÃO FICANDO PARADOS, OLHA AS REGRAS.

MAITÉ: É, GENTE, QUANDO PEGA VOCÊ TEM QUE FICAR PARADO, É O CONGELA. SÓ DESCONGELA DEPOIS.

TODOS SE REAGRUPAM E COMEÇAM A BRINCAR NOVAMENTE.

UM MOMENTO INTERESSANTE FOI QUANDO A MAITÉ, CORRENDO, DIZ ASSIM: “NEM ME PEGA, LERO, LERO, LERO”. PORÉM, ELA TROPEÇA, CAI E DIZ: “ELE VAI ME PEGAR, CORRE”. ACHEI INTERESSANTE ESSE MOMENTO, PORQUE FIQUEI PENSANDO, COMO PROFESSOR E PESQUISADOR, SE DEVERIA CHAMÁ-LA PARA PERGUNTAR COMO ELA ESTAVA, MAS A FORMA COMO ELA SE LEVANTOU E, NÃO QUERENDO PERDER “O FIO DA MEADA”, FEZ-ME REFLETIR, RAPIDAMENTE, QUE O MELHOR ERA DEIXAR FLUIR, JÁ QUE, SE FOSSE ALGO MAIS COMPLICADO, ELA IRIA DIZER. ENTÃO, DEIXEI “O BARCO ME LEVAR” PELAS VEREDAS DAS ESCOLHAS E MANIFESTAÇÕES DAS PRÓPRIAS CRIANÇAS.



REGRAS



INÍCIO



ESCONDERIJO



PEGOU



CORREU



FUGIU



CAIU



LEVANTOU



DIÁLOGO

Fonte: Registro do autor.

Em seguida, veremos a documentação que nos evidencia o momento da roda de conversa que desemboca na leitura e no acompanhamento do livro *Abelha* (Figura 41). Vale considerar que, quando anunciei que iria apresentar o livro a elas, as crianças pediram para ficar no tapete, que fica no espaço destinado à nossa minibiblioteca, na nossa sala referência. Como não cabiam todas, coloquei também um pano quadriculado para elas se sentarem. Preferi ficar sentado, um pouco acima delas, porque o livro era bem grande e com muitos detalhes e imagens, ofertando-as maior visibilidade. Aqui foi um pouco difícil realizar os registros fotográficos, já que as crianças participantes da pesquisa estavam entre as crianças que não faziam parte, precisando da ajuda de outra professora, colega de trabalho, para realizar essas capturas.

Figura 41 – Abelha operada, coração e ladrão de mel

RODA DE HISTÓRIA DO LIVRO ABELHAS ABELHA OPERADA, CORAÇÃO E LADRÃO DE MEL

ANTES DE COMEÇAR A LEITURA DO LIVRO “ABELHAS”, FOMOS CONVERSANDO SOBRE O QUE ACONTECEU NA SEMANA ANTERIOR QUE FEZ A GENTE COMEÇAR A FALAR SOBRE AS ABELHAS. AS CRIANÇAS FORAM RELEMBRANDO QUE TUDO COMEÇOU COM “O MACHUCADO DO TIO LEANDRO”, E QUE ALGUMAS CRIANÇAS TINHAM FALADO QUE TINHAM TIDO EXPERIÊNCIAS SEMELHANTES COM MACHUCADOS E PICADAS DE ABELHAS COM AMIGOS E PARENTES. DEPOIS DISSO, COMEÇAMOS A ACOMPANHAR AS IMAGENS DO LIVRO COM O INTUÍTO DE REFLETIR E AMPLIAR NOSSAS COMPREENSÕES SOBRE ESSES SERES VIVOS.

JOÃO: AS ABELHAS FAZEM O MEL ASSIM (GESTO DE MEXER UMA PANELA).

HEMILLY: E SABE DE UMA COISA, QUANDO ELAS PICAM, ELAS MORREM, PERDEM O FERRÃO. ESSE AÍ É O CAÇADOR DAS ABELHAS, TÁ COM O CHAPÉU COM REDE PRA AS ABELHAS NÃO PICAR.

JOHANNA: EU ACHO QUE ELE TÁ COM MEDO, ESSA CARA AÍ. MAS QUEM FEZ ILUSTROU?

PROFESSOR LEANDRO: AQUI NÃO APARECE O NOME DO ILUSTRADOR (OLHO TAMBÉM A FICHA CATALOGRÁFICA DO LIVRO), ACREDITO QUE É A MESMA PESSOA, O QUE ESCREVEU A HISTÓRIA TAMBÉM FEZ OS DESENHOS.

UMA CRIANÇA: ENTÃO ELE É MUITO BOM, FEZ TUDO.

ABRINDO O LIVRO, A CONTRACAPA TEM UMA IMAGEM SOBRE A QUAL AS CRIANÇAS COMEÇAM A FALAR:

JOHANNA: TEM UM MONTE DE ABELHA, UM MONTE...

UMA CRIANÇA DISSE: TEM UM MILHÃO.

MAITÉ: PARECEM SOLDADOS, ELAS ESTÃO EM GRUPO, UM PERTINHO DO OUTRO.

JOHANNA: OLHA AÍ, O LADRÃO QUER PEGAR A CASINHA DELAS.

OUTRA DISSE: TADINHA DELAS.

VOU PASSANDO AS PÁGINAS.



LIVRO ABELHAS,
DO AUTOR E
ILUSTRADOR
POLONÊS
PIOTR SOCHA



LIVRO INFANTO-
JUVENIL QUE ABORDA
O
REINO DAS ABELHAS,
COM SUA FORMA
DE VIVER
E SE RELACIONAR
COM O MUNDO.



Fonte: Registro do autor.

Já no início, João faz um gesto de mexer a panela, dizendo que as abelhas fazem o mel assim, comparando o modo corporal da mistura da massa de um bolo, por exemplo, à forma como as abelhas fazem o mel, trazendo a analogia para compor suas ideias. Depois, Hemilly traz a informação de que esses insetos, quando picam, morrem, ampliando novos saberes sobre eles, já ditos na roda de conversa anterior. Johanna destaca a cara do “homem” que aparece bem na capa do livro, buscando compreender que tipo de emoção aquela imagem poderia estar representando, como o medo.

Após eu ler o nome do autor da obra, uma criança, que não faz parte da pesquisa, pergunta quem a tinha ilustrado. Esse questionamento foi interessante, por marcar esse movimento da espera que traga essas informações, ação que sempre faço quando apresento algum livro para as crianças, evidenciando o(a) autor(a), o ilustrador(a), o formato do livro e características da capa. Como aquela obra não mostrava diretamente quem tinha sido o(a) ilustrador(a), a criança me interroga quem era. Percebo que, na ficha catalográfica, só tinha o nome do autor, deduzindo que o mesmo teria feito tanto a escrita quanto a ilustração. Essa informação a fez dizer: “então ele é muito bom, fez tudo”.

Já quando abro o livro, testemunho várias analogias que as crianças vão falando enquanto eu passo as páginas, como: 1) Maitê fica surpresa pela quantidade de abelhas uma do lado das outras, comparando-as a soldados, demonstrando, assim, além de um modo espacial/matemático de “quantificar” o grande número de insetos, ela, também, deduzia-os como soldados, como um batalhão, como um conjunto; 2) Johanna fica intrigada quando aparece uma imagem de um homem segurando uma sacola cheia de mel, identificando-o como a figura de um ladrão que roubava mel.

Em seguida, vamos vendo junto que as abelhas são muito antigas, remontando a época dos dinossauros, e, depois, vemos imagens que apresentam o formato da abelha operária, da rainha e do zangão. No decorrer desses momentos, vou trazendo novas informações sobre as abelhas e elas vão trazendo inferências como: “abelha operada”, “mamãe e o papai abelha”, “as formas da colmeia parecem um coração”, entre outras. Hemilly destaca que a rainha coloca as larvas dentro das cavidades da colmeia e Thiago complementa dizendo que as operárias cuidam delas e levam mel a elas. Aqui vemos uma estruturação coletiva de conhecimentos, analogias e inferências que as crianças vão tecendo, costurando juntas, para convergir suas teorias entrelaçadas entre o real e o imaginário, entre o conhecimento prévio e o conhecimento emergente, entre ideias individuais e ideias coletivas, amalgamando uma aprendizagem que nasce desse contexto partilhado entre elas (Vecchi, 2017).

Nesse espaço, vai se criando um pensamento sobre esses insetos, de como eles vivem e quais comparações podemos fazer sobre eles que nos ajudem a entendê-los. Vou percebendo uma linha sensível que as crianças se utilizam para mover suas teorias, muito de modo metafórico e poético.

Figura 42 – Continuação da história sobre as abelhas

HEMILLY: VALHA, OS DINOSSAUROS, ELES VÃO PEGAR O MEL DELAS?

PROFESSOR LEANDRO: GENTE, AS ABELHAS SÃO MUITO ANTIGAS, ELAS SÃO DA ÉPOCA DOS DINOSSAUROS, MAIS DE 100 MILHÕES DE ANOS ATRÁS.

JOÃO: EITAAAA... E ELAS VIVEM ATÉ HOJE... OLHA O TAMANHO DAS ABELHAS, MEU DEUS.

THIAGO: ESSA AÍ DEVE SER A ABELHA RAINHA, A GRANDONA.

HEMILLY: E CADÊ O FERRÃO?

PROFESSOR LEANDRO: E ESSE AQUI? ALGUÉM SABE?

JOÃO: DEVE SER O REI, TIO.

PROFESSOR LEANDRO: MAS NA COLMEIA NÃO TEM REI, SÓ A RAINHA. ESSE AQUI É O ZANGÃO, A ABELHA MACHO.

JOHANNA: E, TIO, QUEM É ESSA AQUI PEQUENINHA?

PROFESSOR LEANDRO: É A ABELHA O.. (QUANDO ESTOU DIZENDO O NOME A PRÓPRIA JOHANNA COMPLETA).

JOHANNA: AHH, É A ABELHA OPERADA.

THIAGO: NÃO, MENINA, É A ABELHA OPERÁRIA.

TODOS COMEÇAM A RIR NESTE MOMENTO.

PROFESSOR LEANDRO: A OPERÁRIA FAZ O MEL E CUIDA DAS LARVAS DA ABELHA RAINHA.

JOÃO: E O ZANGÃO?



PROFESSOR LEANDRO: O ZANGÃO CUIDA DA RAINHA E FAZ AS LARVAS COM ELA PARA NASCER OUTRAS ABELHAS.

JOÃO: AH, QUE LEGAL, A MAMÃE E O PAPAÍ ABELHA.

UMA CRIANÇA DIZ: AQUI SÃO AS FORMAS DA COLMEIA, COMO CORAÇÃO.

HEMILLY: SIM, ELAS ABREM OS BURACOS E COLOCAM O MEL. SIM, AÍ AGORA A RAINHA TÁ COLOCANDO AS LARVAS NOS BURACINHOS.

PROFESSOR LEANDRO: E O QUE AS OPERÁRIAS ESTÃO FAZENDO AQUI?

THIAGO: ELAS ESTÃO CUIDANDO DAS LARVAS E DANDO MEL PRA ELAS COMEREM E CRESCEREM.

HEMILLY: AGORA ELAS ESTÃO JÁ SAINDO ABELHAS GRANDES.

JOÃO: TIO, E CADÊ AQUELE HOMEM DO COMEÇO?

PROFESSOR LEANDRO: AH, VAMOS JÁ VER. ANTES VAMOS VER ESSA IMAGEM. O QUE ESTÁ ACONTECENDO?

Fonte: Registro do autor.

Podemos ver (Figura 42) essa linha nas falas suscitadas pelo livro, principalmente quando se fala sobre a apicultura, em uma narrativa que revela mais e mais conhecimentos sobre esse reino das abelhas, como o “enxame”, “o fazendeiro de abelhas”, “a fazenda de abelhas”, “ele coloca a roupa pra não picar”, “ele tá pegando mel para dar ao filho dele”, “inhome, inhome”. O que há é essa relação entre representações do real e do imaginário, já que “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2018, p. 22), como a representação desse “pai” abelha que pega mel para o seu “filho” larva.

Ou seja, as crianças se utilizam dos repertórios que já possuem para estabelecer suas compreensões sobre o que as atravessa, as impele, sempre ampliando para mais, por ter a imaginação como fonte e linha para costurar novos conhecimentos, pois, por meio dela e das experiências anteriores, o ser humano expande o mundo das suas ideias e dos seus conceitos (Vigotski, 2018).

Na próxima documentação (Figura 43), constatamos uma riqueza narrativa pictórica/gráfica e oral sobre o que foi sendo desvelado pela leitura do livro e pela

visualização de outras imagens que coloquei do lado de fora da sala, para ampliar esse repertório imagético dos desenhos apresentados na obra e fotografias reais das abelhas.

Figura 43 – Finalização da história sobre as abelhas



HEMILLY: ELAS ESTÃO CONSERTANDO A CASA DELAS. SÃO MUITAS ABELHAS.

PROFESSOR LEANDRO: QUANDO TEM MUITAS ABELHAS ASSIM A GENTE DIZ QUE É UM ENXAME.

JOHANNA: VIXI, MUITA MESMA.

PROFESSOR LEANDRO: GENTE, VAMOS VER ONDE ESTÁ AQUELE HOMEM (AQUI, PASSO ALGUMAS PÁGINAS). AGORA, O QUE VOCÊS OBSERVAM NESTA IMAGEM?

JOHANNA: É UM FAZENDEIRO DE ABELHAS, AÍ É UMA FAZENDA DE MEL.

JOÃO: AS ABELHAS DEIXAM PEGAR O MEL DELA.

MAITÊ: ELE TÁ PEGANDO MEL PARA DAR PRO FILHO DELE.

JOÃO: ELE COLOCOU A ROUPA PRA NÃO PICAR.

PROFESSOR LEANDRO: AQUI SÃO OS INSTRUMENTOS QUE ELE UTILIZA PARA TIRAR O MEL.

HEMILLY: INHAME, INHAME.

DEPOIS DESSE MOMENTO, FOMOS OBSERVAR OUTRAS IMAGENS DO LADO DE FORA DA SALA, FOTOGRAFIAS DAS ABELHAS COM FLORES, EM COLMEIAS E FAZENDO MEL, E, POSTERIORMENTE, AS CRIANÇAS FORAM CONVIDADAS A FAZER PINTURAS.



Fonte: Registro do autor.

Na documentação seguinte (Figura 44), primeiro elas ficam falando sobre as cores ofertadas, branca, amarela e preta, dizendo que coloquei só essas cores porque são elas que representam as abelhas, em forma de listras. Depois, Johanna, com essa fala, faz uma comparação entre elas e as zebras, animais que também são listrados. Em seguida, as crianças vão ficando mais focadas nos detalhes de como iriam representar esses insetos, até confrontando, como no caso de Hemilly e Maitê, em que esta compartilha sua impressão dizendo que a pintura de Hemilly parecia mais uma vespa. Esse outro inseto me parece mais um elemento que indica essa referência de que ela, no caso a Maitê, utiliza a comparação para traçar linhas compreensivas do que se observa, indicando que, provavelmente, em uma experiência pretérita, ela deve ter tido contato com uma imagem ou ter visto uma vespa (e alguém ter lhe dado essa informação), sendo despertada após ter visto a pintura de outra criança, fazendo-a lembrar e ligar uma imagem a outra, entre a abelha e a vespa.

A poética pictográfica da Hemilly continua a despertar meu interesse, quando ela diz que vai fazer as unhas das abelhas e Maitê rebate, dizendo que elas não têm unhas. Hemilly reforça que, na sua criação, elas possuem unhas, e que elas serviam para ajudar a escalar as paredes, principalmente quando elas ficam cansadas de voar. Aqui é evidente essa ligação entre o real e o imaginário, em uma maneira poética de comunicar suas ideias e representações, utilizando da pintura para comunicar suas compreensões, no caso dessa experiência, sobre as abelhas. Ou seja, é perceptível que as linguagens poéticas aqui são “[...] linguagens empáticas com o modo de conhecer das crianças, ou seja, linguagens em sintonia, em relação emotiva, afetiva, relacional e cognitiva com o modo de conhecer das crianças e entre elas” (Vecchi, 2017, p. 99).

Figura 44 – Pintura, abelhas, larvas e unhas

PINTURA ABELHAS, LARVAS E UNHAS



COM O INTUITO DE PROMOVER O MOMENTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA PICTÓRICA DAS CRIANÇAS, APÓS O MOMENTO COM O LIVRO E A OBSERVAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS, MONTEI TRÊS GRUPOS, DISPONDO PAPEL, TINTAS (PRETA E AMARELA), PINCÉIS E COPO COM ÁGUA. É IMPORTANTE SALIENTAR QUE A INTENÇÃO DE COLOCAR DETERMINADAS CORES ERA A DE MOVER O IMAGINÁRIO PARA OS TONS QUE MAIS PREDOMINAM NAS ABELHAS. POR ISSO, UMA CRIANÇA PERGUNTA: “TIO, PORQUE SÓ TEM AS CORES PRETA E AMARELA?”

THIAGO: ORA, É PORQUE AS ABELHAS SÃO LISTRADAS COM PRETO E AMARELO.

JOHANNA: SIM, IGUAL ÀS ZEBRAS, LISTRADINHAS.

MAITÊ: E DA COLMEIA TAMBÉM.

DURANTE AS PINTURAS ELES COMEÇAM A FALAR:

HEMILLY: EU TÔ FAZENDO O BICO AQUI EM BAIXO, PARA ELA PICAR TODAS AS PESSOAS.

MAITÊ: A PINTURA DA HEMILLY PARECE MAIS UMA VESPA.

THIAGO: DEIXA A PINTURA DELA, TODOS SÃO BONITAS.

JOHANNA: ORA, SÃO LINDAS.

MAITÊ: TODOS SÃO BONS ENTÃO.

HEMILLY: AGORA VOU FAZER AS UNHAS.

MAITÊ: MAS ELAS NÃO TÊM UNHAS.

HEMILLY: NA MINHA TEM SIM. TÔ FAZENDO PARA ARRANHAR AS PESSOAS, E ELAS PRECISAM TAMBÉM PRA ESCALAR AS PAREDES.

JOÃO: MAS ELAS VOAM.

HEMILLY: ELAS ESCALAM A PAREDE QUANDO FICAM CANSADAS.

JOÃO: OH, TIO, ESTOU FAZENDO AS LARVINHAS DELA.

PUDE NOTAR COMO AS NARRATIVAS FORAM TRAZENDO ELEMENTOS ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO, OPORTUNIZANDO UMA PERSPECTIVA POÉTICA DE COMUNICAR E INTERAGIR, PERMITINDO EMERGIR FALAS REPLETAS DE SENTIDOS ÚNICOS, SENSÍVEIS E PECULIARES.



JOHANNA



THIAGO



JOÃO



MAITÊ



HEMILLY

Fonte: Registro do autor.

Algo que só vai aparecer mais no final, mas percebo em outras pinturas das crianças, é a representação das larvas saindo da abelha rainha, como na pintura do João e da Hemilly, mostrando-nos uma preocupação em simbolizar essa criação de abelhas, algo que foi

bem marcado no livro, esse processo de crescimento e cuidado das abelhas operárias sobre as larvas, sobre essas futuras abelhas que farão parte da colmeia.

Na próxima documentação (Figura 45), observaremos e sentiremos os atravessamentos pictográficos das crianças-abelhas desta pesquisa de modo mais ampliado. Thiago se preocupou muito em fazer o ferrão da abelha, já João, Maitê e Hemilly fizeram questão de representar as abelhas rainhas tendo as larvas, em que podemos ver as bolinhas em vários tamanhos de bolas e cores. Já Johanna representa esta abelha no meio cercada de bolas prestas e amarelas, que infiro ser o pólen cercado sua abelha.

Figura 45 – As pinturas sobre as abelhas



Fonte: Registro do autor.

6.2.3 Ato do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)

Agora vamos discutir sobre o que foi discursado no espaço narrativo artesaneado com as crianças, a partir das documentações pedagógicas do segundo dia de pesquisa em campo, fechando este segundo episódio. Assim, vou apresentando as narrativas e reflexões que vou tecendo no decorrer dessa costura dialógica entre as crianças e o professor/pesquisador, em um espaço do lado de fora da sala referência, em contato com a natureza, o vento e as árvores, debruçados sobre o chão com imagens e palavras. É por meio

desse caminho que vamos apreendendo os sentidos que as crianças atribuem acerca das linguagens poéticas.

PROFESSOR LEANDRO: GENTE, O QUE TEM MESMO NA CAIXA DE VOCÊS?

THIAGO: UÉ, NOSSOS AUTORRETRATOS.

PROFESSOR LEANDRO: ACHO QUE TÊM COISAS NOVAS DENTRO. (NESSE MOMENTO TODOS ABREM AS SUAS CAIXAS).

MAITÊ: OLHA, NOSSAS ABELHAS. TIO, EU FIZ A MINHA ABELHA TÃO FOFINHA.

JOHANNA: A MINHA É UMA ABELHA RAINHA.

MAITÊ: MAS TEM TAMBÉM A OPERÁRIA.

THIAGO: AH, A TRABALHANTE.

JOÃO: TEM O ZAGÃO... O MEU É O ZANGÃO.

JOHANNA: EU FIZ UMA ABELHA NORMAL E A RAINHA.

HEMILLY: EU FIZ A RAINHA E ESQUECI DE FAZER A COROA, MAS EU FIZ MUITOS OVINHOS DELA, PRA QUE TENHA MUITA ABELHA PARA FAZER O MEL.

JOHANNA: EU FIZ TAMBÉM A OPERÁRIA.

THIAGO: A OPERÁRIA É MENORZINHA.

HEMILLY: OH, TIO, AÍ AS LARVAS CRESCEM E VIRAM OS ZANGÃO PRA FAZER O MEL.

MAITÊ: NÃO, É A OPERÁRIA QUE FAZ A ABELHA.

HEMILLY: AH, SIM, ENTÃO ELAS CRESCEM E FAZEM O MEL.

MAITÊ: EU ESQUECI DE FAZER OS BRAÇOS DELA E OS OVOS, PORQUE A ABELHA RAINHA AINDA NÃO TAVA GRÁVIDA.

HEMILLY: E COMO NASCEM OS OVOS DA ABELHA?

PROFESSOR LEANDRO: A GENTE VIU NO LIVRO E NAS IMAGENS QUE A ABELHA RAINHA COLOCA OS OVOS EM UMA PARTE DA COLMEIA, EM UM BURQUINHO, AÍ AS ABELHAS OPERÁRIAS CUIDAM DAS LARVAS...

THIAGO: AÍ, TIO, UM HORA OS OVOS EXPLODEM E AS ABELHAS SAEM.

HEMILLY: AÍ, QUANDO ELA É PEQUENA, É BRANCA E DEPOIS ELA FICA AMARELA E PRETA.

(Transcrição do ADC, 27/11/2023).

No início, as crianças se deparam com mais um elemento; mais um artefato poético faz morada em suas bagagens poéticas. Habitavam nas caixas as suas pinturas, e cada uma vai dizendo o que pintou: uma fala “zangão”, outra “abelha rainha” e outra a “operária”, como a Johanna nos diz, ainda, a “abelha normal”. É interessante que Thiago traça um paralelo em que a abelha operária é a abelha “trabalhante”. Maitê complementa indicando a forma como pintou, sendo esse modo “fofinho”, denotando ser com ternura, com sensibilidade e cuidado. Hemilly fica um pouco desapontada por ter se esquecido de fazer a coroa da abelha rainha, mas logo foca na quantidade de larvas que ela fez, afirmando que agora teriam mais abelhas para fazer bastante mel na colmeia. Maitê, numa comparação com a vida humana e a vida das abelhas, diz que não fez as larvas porque a abelha rainha ainda não estava grávida, proporcionando-nos um caminho explicativo e de atribuição de sentidos sobre

a sua expressão poética, em que este movimento é extremamente presente nas falas emergidas no Ateliê Dialógico, real-imaginário.

Hemilly pergunta como nascem as abelhas a partir das larvas; faço uma breve explanação e Thiago logo se lembra que no livro os ovos com as larvas pareciam “explodir”, e Hemilly se lembra que as larvas no início tinham uma cor esbranquiçada, mas com o tempo iam ficando amarelas. Isso tudo vai dando materialidade aos sentidos que elas atribuem sobre suas criações, dando-nos mais elementos de compreensão sobre suas linguagens poéticas, que foram tocadas por meio da leitura, das imagens, da oralidade/diálogo, da pintura, entre outras.

Percebo aqui o quanto essas linguagens poéticas apoiam as arquiteturas que o pensamento projeta para elaborar e (re)elaborar aprendizagens, conhecimentos, ofertando diferentes modos expressivos para que a criança se manifeste e se vincule a si, às pessoas e aos espaços nos quais estão inseridas (Vecchi, 2017). Desse modo, vamos tendo contato com essa mistura de símbolos e significados despertados nesse processo de construção poética por meio de suas pinturas sobre as abelhas, comunicado nesse contexto narrativo.

Figura 46 – As crianças abrem suas bagagens poéticas



Fonte: Registro do autor.

Em seguida, teremos contato com as narrativas, faladas no abrigo sobre a árvore (Figura 46), que abordam o momento da chegada:

JOHANNA: OLHA, AQUI O THIAGO TÁ LENDO UMA HISTÓRIA.

HEMILLY: A JOHANNA AQUI E EU DEITADA AQUI. O THIAGO LENDO LIVRO E A GENTE ESCUTANDO.

JOÃO: EU TÔ AQUI FAZENDO UMA CASA DE ESQUILO, ÓH, DE *HAMSTER*, COM MEUS AMIGOS.

PROFESSOR LEANDRO: E QUEM É ESSA BONECA AQUI?

JOÃO: É A DONA DO *HAMSTER*, ELA TÁ INDO DORMIR NA CASA DELA. AQUI É PARTE PRA ELES NÃO SAÍREM, PORQUE ELES CORREM MUITO RÁPIDO. E AQUI É PARTE ONDE FICA A COMIDA. TEM TAMBÉM A PARTE ONDE TEM MASSAGEM.

(AS MENINAS PEGAM OUTRA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE A MINI-HISTÓRIA).

HEMILLY: ESSE AQUI É O BAÚ QUE ERA DA BIANCA⁴⁵, E TEM UM GOLFINHO EM CIMA.

JOÃO: É SIM, MAS É UM TUBARÃO.

HEMILLY: E, QUANDO A GENTE ABRE, TEM AS NOSSAS COISAS, ATÉ UM BATOM QUE TEM CHEIRO DE CHICLETE.

PROFESSOR LEANDRO: E AQUI SÓ TEM COISAS DA BIANCA?

HEMILLY: NÃO, TEM AS MINHAS TRÊS BOLINHAS.

JOHANNA: EI, EI, TEM A MINHA CONCHA QUE EU PEGUEI NA PRAIA.

MAITÊ: EU TAMBÉM BOTEI UMA PULSEIRA.

HEMILLY: E TEM A ESCOLA DA BIANCA.

PROFESSOR LEANDRO: E DESDE QUANDO A BIANCA TEM ESSA CAIXINHA?

MAITÊ: DESDE SEMANA PASSADA. ELA DISSE PRA GENTE QUE TINHA ESSA CAIXINHA PORQUE GANHOU.

PROFESSOR LEANDRO: E O QUE VOCÊS COLOCAM NESSA CAIXINHA?

JOHANNA: O BAÚ, TIO.

MAITÊ: A GENTE GUARDA AS COISAS IMPORTANTES, TIPO PAPEL DO COLÉGIO, A ESCOVA DO CABELO E MAIS COISAS IMPORTANTES.

HEMILLY: E OS ENFEITES DO CABELO.

(Transcrição do ADC, 27/11/2023).

Hemilly já inicia lembrando esse momento de leitura com Johanna e Thiago, por o estarem escutando, acompanhado sua leitura. Em seguida, João fala que estava fazendo uma casa para *hamster*. Pergunto sobre a menina, e ele diz que ela era a dona e estava dormindo, confirmando o que eu havia observado e escutado na observação participante. Ele vai pontuando na documentação, na imagem, as partes dessa casa do *hamster*, acrescentando o espaço da massagem, como podemos ver a seguir (Figura 47):

Figura 47 – João apontando para a casa do *hamster*



Fonte: Registro do autor.

Na sequência, de modo rápido, as meninas veem a documentação da mini-história e começam a comentar, colocando-a em cima para todos verem (Figura 48). Hemilly destaca que aquela caixa, em que tinha pintado uma baleia azul em sua tampa, pertencia à Bianca. Faço algumas interrogações sobre a origem desse objeto, e elas dizem que essa caixa apareceu

⁴⁵Esse nome fictício tem a intenção de preservar a identidade da criança dona da caixa na qual eram guardados elementos físicos que pertenciam a esse pequeno grupo de meninas que compartilhavam esse “baú” de artefatos importantes para elas.

desde a semana passada, servindo para “colocar coisas importantes”, como comunicados da escola e outros objetos com significados para elas.

Compreendo essa composição, como já comentado na seção de observação, como uma grande confluência coletiva de sentimentos materializados, evocando experiências vividas, como a concha da Johanna que ela pegou na praia e guardou. Infiro que ela tem muita confiança e muito vínculo com esse grupo de meninas, já que compartilhou um artefato poético cultivado por ela em um momento que, com certeza, foi bastante significativo. Para partilhar essa experiência tangível em sua concha há que se ter um sentido singular-plural de viver, nesse individual que deságua no coletivo. Isso, de certa forma, também está presente nos outros artefatos.

Figura 48 – Hemilly e Maitê apontando para a mini-história



Fonte: Registro do autor.

Na próxima narrativa, iremos dialogar sobre o momento do parque, em que eles vão refletindo sobre os movimentos que construíram enquanto brincavam de pique-congela, dando ênfase às regras que deveriam ser respeitadas como bem disse o Thiago, ressaltou Maitê. Ela também narra algumas falas durante a brincadeira, quando tentou se esconder e uma criança disse que lá não dava, pois estava apertado. Lembra-se que caiu, mas logo levantou, afirmando que não tinha sido nada e que queria era voltar a brincar.

Em diante, seguindo a narrativa, as crianças começaram a falar sobre a documentação que abordava a história do livro. João pontua que era a “história do homem que quer roubar o mel das abelhas”. Maitê modifica essa visão, afirmando que ele era o patrão das abelhas. Johanna complementa dizendo que ele era o dono de uma fazenda desses insetos.

Maitê, no fim, retoma a imagem do começo do livro que mostra várias abelhas uma do lado da outra, como ela mesmo disse, como soldados.

Nesse momento, é notório o quanto a documentação pedagógica, discursada/dialogada nesse ateliê, favorece o relançamento do vivido, trazendo à tona detalhes e situações que as marcaram, expressando os seus sentidos e perspectivas sobre o documentado. É nesse movimento que observamos uma abertura à metainterpretação e à reapropriação do que se passou.

(JOHANNA PEGOU OUTRA DOCUMENTAÇÃO E AS CRIANÇAS COMEÇARAM A COMENTAR SOBRE).

JOHANNA: IXI, AQUI A MAITÊ CAIU.

JOÃO: A GENTE TAVA BRINCANDO.

PROFESSOR LEANDRO: BRINCANDO DE QUÊ?

JOÃO: DE JOÃO ATREPA.

THIAGO: NÃO, MENINO, É DO PIQUE-CONGELA.

MAITÊ: SIM, AÍ O THIAGO DISSE AQUI QUE A GENTE NÃO PODIA TRAPACEAR E RESPEITAR AS REGRAS.

JOHANNA: E AQUI A GENTE TÁ SE ESCONDENDO.

MAITÊ: UMA HORA EU ENTREI E TAVA O THIAGO; E A BIANCA DISSE “MAITÊ, AQUI NÃO CABE NÃO, TÁ APERTADO”, MAS O THIAGO DISSE “DÁ CERTO, FICA AQUI”.

JOHANNA: AQUI SOU EU ME ESCONDENDO.

MAITÊ: AQUI EU CAÍ E ME LEVANTEI, PORQUE NÃO DOEU, EU TAVA MAIS PREOCUPADA EM OLHAR PRA FRENTE E BRINCAR.

HEMILLY: TIO, JÁ AQUI A GENTE TAVA CONHECENDO A HISTÓRIA DA ABELHA.

(NESSE MOMENTO FOMOS PARA A DOCUMENTAÇÃO POSTERIOR).

THIAGO: INHÂME, INHÂME, INHÂME... MEL É MUITO BOM.

JOÃO: É A HISTÓRIA DO HOMEM QUE QUER PEGAR O MEL DAS ABELHAS.

MAITÊ: ELE É O PATRÃO DAS ABELHAS, ELE CHEGA E PEGA TUDO.

JOÃO: ELE TEM UM FILHO QUE GOSTA DE MEL.

JOHANNA: ELE É O DONO DE UMA FAZENDA DE ABELHAS.

MAITÊ: VOCÊ SABIA QUE A FAZENDA DA ABELHA, ONDE ELAS FICAM LÁ, PARECE MUITO COM A CASA DAS COLMEIAS?

JOHANNA: SIM, SIM, E A FAZENDA É TODA FEITA DE MEL.

HEMILLY: AQUI, A GRANDE É A RAINHA; O OUTRO, O ZANGÃO; E A OUTRA É A OPERÁRIA. ELE CUIDA DA RAINHA E ESSA OUTRA FAZ O MEL.

MAITÊ: NA CAPA DO LIVRO, TIO, VOCÊ LEMBRA? A GENTE DISSE QUE ELAS PARECEM SOLDADOS, PORQUE ERAM MUITAS ABELHAS. (Transcrição do ADC, 27/11/2023).

Ao fim, olhamos mais algumas documentações que tratam sobre a história e a produção de suas pinturas, despertando as seguintes narrativas:

(PEGAMOS OUTRA DOCUMENTAÇÃO QUE TINHA AS FOTOS DE VÁRIAS ABELHAS EM DIFERENTES SITUAÇÕES).

THIAGO: AQUI, TIO, ESSA FOTO DA COLMEIA, EU DISSE QUE PARECIA UM COMPUTADOR. OS BURAQUINHOS PARECEM OS TECLADOS.

JOÃO: E ESSE AQUI É MUITO FOFINHO, A ABELHA DENTRO DA FLOR.

MAITÊ: NESSA IMAGEM EU GOSTEI MUITO. É MUITO MASSA VER A ABELHAS CHUPANDO O MEL.

HEMILLY: AQUI EU TAVA TOCANDO NA FOTO, PORQUE APARECE A ABELHA PEGANDO O PÓ DA FLOR.

(JOÃO PEGA A OUTRA DOCUMENTAÇÃO E COMEÇA A FALAR).

JOÃO: OLHA, TIO, EU AQUI FAZENDO MINHA ABELHA. CADA UM FAZENDO A SUA ABELHA.

PROFESSOR LEANDRO: O QUE VOCÊS SENTEM AO VER ESSAS IMAGENS?

JOÃO: EU ACHO MUITO LEGAL.

MAITÊ: PORQUE É DIVERTIDO. A GENTE VÊ O QUE A GENTE TÁ FAZENDO, SORRINDO, DESENHANDO...

PROFESSOR LEANDRO: E VOCÊS GOSTARAM DE EU TER COLOCADO SÓ AS TINTAS PRETAS E AMARELAS?

JOÃO: EU GOSTEI, PORQUE SÃO ESSAS AS CORES DAS ABELHAS.

MAITÊ: SIM, SÓ BRANCO E PRETO.

PROFESSOR LEANDRO: MAS E SE EU TIVESSE COLOCADO MAIS CORES?

MAITÊ: AÍ, A GENTE TERIA FEITO OUTRAS COISAS. A GENTE PODIA FAZER UMA AMIGA DA ABELHA DIFERENTE.

THIAGO: A GENTE PODIA FAZER OUTROS DETALHES, O OLHO, A BOCA.

JOÃO: MAS O OLHO DA ABELHA É AMARELO.

THIAGO: PODIA SER OUTRAS CORES.

(Transcrição do ADC, 27/11/2023).

Nessa costura dialógica, as crianças vão evidenciando os sentidos que elaboraram durante a observação participante, como Thiago, que se lembra que, quando viu uma das fotos que mostra uma colmeia mais de perto (focando em seus buracos hexagonais), fez uma analogia de que os buracos de uma colmeia pareciam teclas de um computador, testemunhado essa ação infantil de combinar imagens e conceitos para explicar um fenômeno, algo ou alguém. Nisso habita uma sutileza nas criações simbólicas das crianças. João se admira com a abelha dentro de uma flor e Maitê se encanta com outra imagem e diz que a abelha está “chupando o mel”.

No final, elas focam nas maneiras que estão a pintar suas abelhas, afirmando ser divertido se ver nessas imagens. Indago se deveria ter colocado mais cores, e as crianças vão considerando que sim, porque poderiam ter feito outros detalhes que consideram importantes para representar as abelhas. Compreendo com essa constatação delas a aprender com o vivido, pois, mesmo tendo tido o objetivo provocativo das cores que se fazem mais presentes nas abelhas, a falta de outros tons foi sentida por elas. Há também uma reflexão sobre as escolhas que fazemos, seja na pesquisa, seja na prática docente, porque podemos nos deparar com decisões, talvez, equivocadas. Teria sido interessante ter perguntado antes se gostariam de outras cores para comporem suas produções, pois, como nos diz a Maitê, ela podia ter feito uma amiga da abelha diferente, em outras tonalidades. Fica a reflexão!

Após nos aventurarmos nas pinceladas infantis sobre as abelhas, vamos agora perscrutar o próximo episódio desta pesquisa.

6.3 “O que era sonho vira terra”⁴⁶: as casas colmeias das abelhas por meio da materialidade da argila

“Sou livre para o silêncio
das formas e das cores”.

Manoel de Barros (2010a, p. 416).

Para dar continuidade a esse fio poético/estético sobre as abelhas, surgidas pelas crianças que fiaram essa temática, pensei em trazer outra materialidade que favorecesse outros meios expressivos para as crianças explorarem mais ainda o reino desses insetos, atentando-se mais especificamente às suas colmeias. Com isso, trouxe a argila, como um elemento plástico, tridimensional, que ofertasse possibilidades manuais, criativas e imaginativas que promovesse às crianças “artesanarem” a estrutura e a forma de uma colmeia, sensibilizando-se à versatilidade que esse material, esse barro, oportuniza.

Também foi um meio provocativo na textura, no cheiro e no modo de lidar com esse recurso natural. Além dele, ofereci instrumentos que são usados para a esculturação, para que as crianças pudessem criar mais detalhes, oferecendo mais meios de exprimirem as suas criações. Além disso, deixei um copo de água para cada grupo, com o intuito de que as crianças pudessem molhar as mãos, ajudando-as a mexer e a moldar melhor suas argilas, para que não pregassem e/ou desfarelassem em suas mãos. Dessa maneira, vamos seguir os caminhos refletidos em atos nesse terceiro episódio da pesquisa em campo, tendo como início a discussão sobre a chegada, a roda de conversa, o parque, para depois chegar na experiência com a argila emergida na observação.

⁴⁶Trecho da música *Saídas e bandeiras*, dos cantores Lô Borges e Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lo-borges/924326/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

6.3.1 Ato da observação participante

Nesse processo de fiar o que foi observado para o reino das palavras, trago o diário de itinerância produzido na terceira observação participante desta pesquisa. É importante informar que, nesse dia, elaborei um texto, dividido da seguinte forma: o primeiro momento em que acompanho a chegada e a roda de conversa; no segundo momento, o parque; no terceiro momento, o contato com a argila e a criação das colmeias. Vamos agora dar partida ao diálogo evocando o que foi visto de início.

Rizoma, essa palavra acendeu na minha mente hoje. A vida vai se entrelaçando e encontrando formas de se construir a partir da experiência, do contato diário com o outro e as materialidades, sentimentos, elementos da natureza e o diálogo. Isso tudo foi despertando em mim por me sentir “engolido” pelas manifestações que observava ali. Tudo vai acontecendo e encontrando um modo de existir. As crianças vão ligando pontos orais, físicos, poéticos, lúdicos e estéticos a todo momento. Em um território (sala referência) tinham outros territórios físicos (os espaços com proposições/materiais) e, ainda, os territórios inventados (o que as crianças criam). Foi bonito ver. Nesse momento me vejo como uma mistura de pesquisador/professor, sendo muito difícil dissociá-los. Johanna fazia um castelo e foi convidada pelo João a brincar em outro lugar, com outras coisas. Convite. Interessada, ela foi e eles começaram a brincar. Vi João penteando o cabelo da boneca e depois o seu próprio. Vi a entrega, vi que esse ato está repleto de tanta coisa, como uma simbiose, em que o lúdico (faz de conta) mobiliza o real (pentear o cabelo), e o real (João) se identifica com o imaginário (boneca) se fazendo um só, os dois fazem parte, naquele momento, do mesmo plano. Isso me chamou atenção! Na roda, organizei no chão um tapete com imagens de colmeias, além de escutas feitas de argila e a própria argila com seus instrumentos de esculturação. A conversa ainda não tinha sido iniciada e Johanna e João, olhando o formato do tapete quadriculado, lembram-se do formato da amarelinha africana que aprendemos e brincamos no semestre anterior. Eles começam a cantar a música “Minuê”, que embala essa brincadeira, e a “pular” com os dedos, indicando o ritmo do som e do movimento de pular um quadrado ao outro, em fileira por fileira, como nessa amarelinha. Senti isso me atravessando! Essas crianças demonstraram que algo, um objeto, lembrava-as e relançavam-nas a algo que foi experienciando anteriormente. O simples formato desse tapete evocava a imagem semelhante à da brincadeira, pois ela é também dividida em 4 fileiras com 4 quadrados, em que o participante tem que pular uma à outra. As outras crianças também começam a cantar. Que presente! (Diário de Itinerância, 28/11/2024).

Nas frases que inauguram esse diário, a complexidade e o atravessamento do que observo ali com as crianças; as maneiras languageiras das crianças se desvelam de modo rápido e fugaz, e era primordial estar atento a essas expressões constituídas seja nos espaços contextualizados na sala, seja nos espaços que elas criavam a partir desses primeiros, manipulando os objetos e construindo relações com as outras crianças. Uma experiência puxava outra e me colocava em estado aberto a observar e acompanhar o fenômeno.

Dessa maneira, vejo Johanna brincando com os blocos de madeira, por meio da linguagem projetual, criando o que me parecia ser um castelo. Fiquei curioso, já que não é

comum vê-la sozinha, pois ela tem a característica de estar sempre em parceria vivenciando o momento da chegada. Depois de João a chamar, vejo se instituindo essa relação lúdica entre eles e os brinquedos, e vou testemunhando João penteando o seu cabelo depois de ter penteado o cabelo da boneca. Isso me apresentou uma sensibilidade de cuidado de si e desse objeto que ele relaciona no faz de conta, entrelaçando a realidade e o imaginário em um só.

Identifico o quanto a linguagem da brincadeira vai sendo gestualizada de modo poético, brincante, no corpo de João. Percebo uma integralidade e uma expressividade que ele lança sobre o objeto, evocando o seu desejo de cuidar. Desse modo, a criança se utiliza do brinquedo para satisfazer os seus interesses, utilizando-se da imaginação como terreno para materializar o que se anseia, ainda sendo uma maneira dela representar relações sociais/culturais com as quais ela convive em seu dia a dia, como essa do cuidar (Vigotski, 2007).

Posteriormente, na roda de conversa, Johanna e João apresentam uma analogia imagética, relacionando a amarelinha africana ao formato do tapete, onde pus algumas imagens de colmeias e algumas esculturas de argila que tinha. Com isso, identifico esse pensamento atuante das crianças, mobilizando diferentes linguagens (musical, lúdica e gestual), para estabelecer conexões com conhecimentos estabelecidos em experiências anteriores, aos quais se agregam novos elementos constituídos em uma experiência atual, conectando um saber ao outro.

Isso acontece muito pelas linguagens poéticas, em que as imagens, a brincadeira e a música, como nesse caso, são esteira para que essa relação seja estabelecida. Aqui se desenvolve um saber da experiência, pois este se dá “[...] na relação entre o conhecimento e a vida humana [...]”, em que “[...] a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (Larrosa, 2019, p. 30), aflorando um saber fecundo nesse contexto experiencial, no caso desta pesquisa, nesse contexto poético, expressivo.

Vamos agora ver um pouco sobre o parque:

Depois, no parque, houve mais disso, e refleti. Grande parte da turma, principalmente as crianças participantes, mobilizaram-se para fazer bolos. Da água (leite), da areia (massa), das panelas e dos pratos (fôrmas) saíram diferentes bolos em sabores e texturas. Mão na massa! Um grupo ficou um tempo com suas mãos na bacia para fazer a mistura e, depois, das mesmas mãos, a massa ficou pronta para a fôrma, que, conseqüentemente, foi para o fogo. Bateu o sinal, começou o recreio e tive que ir (Diário de Intinerância, 28/11/2024).

Podemos ver acima o que me chamou atenção, observando o intenso interesse das crianças naquele dia em brincar na elaboração de bolos, com areia e água. Penso que essa

ideia veio pela provocação, digamos, do próprio espaço, pois havia chovido e tinha um pouco de lama em várias partes do parque, suscitando-as a pensar nessa mistura de elementos e na criação de comidinhas e bolos. Vejo toda uma mobilização coletiva de pegar ingredientes, instrumentos e a preparação de várias receitas por várias mãos, mão motivadas a alquimiar. Cada coisa representava algo, em que escutava que a água era o leite e a areia era a massa, utilizando pratos, fôrmas e bacias para dar lugar a essas misturas.

Dessa maneira, a natureza se transforma em matéria-prima para as construções poéticas que são constituídas pelas crianças, por meios de materialidades do “chão”, em um contexto externo que favorece a mobilização de elementos naturais como constructos dos pensamentos infantis (Tiriba, 2018). Nesse lugar, a criança desenvolve um vínculo mais humanamente sensível à vida entre pares, experimentando o que lhe é ofertado nesse espaço.

Aqui o cozinhar era coletivo e todos colaboravam. Isso me fez lembrar a cozinha da minha vó Penha, que era o espaço do encontro, dos cheiros, do compartilhar receitas e dicas de culinária, da risada despertada nas histórias contadas no **laço afetivo feito no coletivo**. Ver as crianças criando esse contexto me reconecta com minha história de vida. Tudo vai se permeando e fazendo sentido. Sinto que as crianças ali também manifestam o que veem nas cozinhas de suas casas, na presença dos seus familiares. Assim, a cozinha me parece ser um lugar da comunhão, do abrigo e do alimento, não só físico, mas do afeto, do amor.

Agora vejamos a terceira parte do diário:

Voltei e depois fomos fazer as colmeias das abelhas com a argila. As crianças participantes sentiram falta da Hemilly, que não pôde vir nesse dia. Enquanto elas esculpam as suas produções, muitas narrativas e histórias foram costuradas. As conversas que tivemos durante as semanas, as pinturas, as histórias foram alimentando as ideias para as colmeias. Maitê ficou muito preocupada, porque, como tinham as abelhas boas que levavam o mel para a “casa”, também tinha uma abelha má que queria roubar o mel, igual ao ladrão da história. Thiago foi fazendo a árvore para depois “acoplar” a colmeia. Ele vai falando que a colmeia ficava lá em cima da árvore. Muitas teorias foram sendo narradas, e a relação entre o real e o imaginário foi ficando cada vez mais forte, como dizer que o mel é o mingau dos bebês abelhas e que as operárias são as babás. Vi que esse recurso é também estético, porque aqui palavras/termos/significados serviram para compor os sentidos que as crianças constroem dentro de si. Vi beleza nisso! (Diário de Intinerância, 28/11/2024).

Como sinalizo no início, Hemilly infelizmente não esteve presente nesse dia da pesquisa. A mãe entrou em contato comigo para informar que a mesma tinha uma consulta marcada e que não poderia faltar nem ser remarçada. Assim, prosseguimos para as produções das colmeias. As crianças ficaram animadas em mexer nesse material, inclusive muitas delas diziam que a argila parecia com massinha, recurso com o qual elas adoram brincar e compor

criações. Dessa maneira, organizei a turma em pequenos grupos, dispondo água, instrumentos, papel de base e um pedaço de argila para cada criança. Logo em seguida, elas começaram a esculpir suas colmeias, narrando falas tão poéticas e sublimes, trazendo, novamente, essa mistura entre a referência do mundo real com os conhecimentos que vínhamos construindo sobre o reino das abelhas, por meio da linguagem da esculturação, dando evidência física a tudo isso.

Por fim, considero que esse dia de observação participante foi extremamente rico em registros e narrativas, dessa maneira, com o volumoso material, dediquei-me ao diário de itinerância, focando em alguns recortes do que testemunhei, emergindo situações que mais me atravessaram e me fizeram identificar e acessar as linguagens poéticas. As outras observações são melhor exploradas e tornadas visível na seção dedicada à documentação pedagógica. Sigamos!

6.3.2 Ato da documentação pedagógica do terceiro episódio da pesquisa em campo

Nessa primeira documentação (Figura 49), conseguiremos caminhar pelas ações que vão sendo desenvolvidas, desde o momento em que Johanna brincava com os blocos até o espaço onde João a tinha chamado para brincar com as bonecas. Também podemos ver Thiago brincando com outras crianças, em que ele representava um “cachorro” e sai correndo para pegá-las. Estas correm ou sobem em cima das mesas, fugindo desse “predador”. Muitas risadas vão sendo entoadas por elas. Já Maitê se encontra no espaço da cozinha, brincando com outra criança que não faz parte da pesquisa. Elas vão compartilhando esse desejo de fazer um mingau, e vão fazendo mistura com cenoura e laranja.

Observo, novamente, a linguagem lúdica como sendo esse pano de fundo para externalizar os interesses brincantes que as crianças necessitam para elaborar suas compreensões sobre os seus intercambiamentos com o mundo, no qual a oralidade, a gestualidade e a dramaticidade dão corpo à brincadeira que vai sendo tecida entre elas. Também poderemos ver a sequência de imagens entre a linguagem projetual que Johanna utiliza em sua construtividade com blocos de madeira até o convite de João a ela para o brincar com as bonecas.

Figura 49 – Momento da chegada no terceiro dia de pesquisa em campo

MOMENTO DA CHEGADA

JOHANNA VAI PARA O ESPAÇO DOS BLOCOS DE MADEIRA E COMEÇA A FAZER UMA ESTRUTURA SOZINHA, MAS, DEPOIS, ENTRA OUTRA CRIANÇA QUE COLABORA NESSA CONSTRUÇÃO.

JOHANNA: OLHA, EU TÔ FAZENDO UM CASTELO... VOU PEGAR MAIS UM (BLOCO).

ENQUANTO ISSO, JOÃO GABRIEL ESTÁ NO ESPAÇO DOS LIVROS, SENTADO NO TAPETE, ONDE ELE ORGANIZOU BRINQUEDOS E BONECAS. PUDE OBSERVAR ELE BRINCANDO DE FAZ DE CONTA COM ESSES OBJETOS. FOI BEM VISÍVEL ESSE MOMENTO ÚNICO E SINGULAR DELE, NO QUAL HÁ UMA TOTAL IMERSÃO.

JÁ THIAGO ESTÁ ENVOLVIDO EM UMA BRINCADEIRA COLETIVA CRIADA ESPONTANEAMENTE POR ELES. THIAGO COMEÇA A IMITAR UM ANIMAL QUADRÚPEDE E COMEÇA A CORRER ATRÁS DOS COLEGAS.

UMA CRIANÇA DIZ: CUIDADO, CUIDADO! COLOCA TUA PERNA AQUI PRA CIMA, SENÃO ELE VAI TE PEGAR (APONTANDO PARA A CADEIRA).

OUTRA FALA: SOBE, SOBE!

JOÃO, QUE ESTAVA NO TAPETE BRINCANDO COM AS BONECAS, DIZ: CUIDADO PRA NÃO MEXER AQUI, TÔ BRINCANDO DE OUTRA COISA.

LOGO DEPOIS, JOÃO VAI ATÉ A JOHANNA, QUE ESTAVA FAZENDO O SEU CASTELO, E A CHAMA PARA BRINCAR COM ELE.

JOÃO: OH, A CASA DA VIZINHA VAI SER DO MEU LADO AQUI.

JOHANNA: SABIA QUE ESSA BONECA AQUI É IGUAL EU?

JOÃO: É VERDADE.

JOHANNA: VAMOS DAR COMIDA PARA ELAS.

JOÃO: NÃO, AGORA É HORA DE PENTEAR OS CABELOS.

EM SEGUIDA, JOHANNA COMEÇA A PENTEAR O CABELO DA BONECA QUE ESTAVA COM ELA. DEPOIS, JOÃO TAMBÉM PENTEIA A BONECA DELE E DEPOIS ELE MESMO SE PENTEIA.



EM OUTRO ESPAÇO, MAITÊ VAI PARA A COZINHA E UMA COLEGA A ACOMPANHA.

MAITÊ: AMIGUINHA, ME DÁ A CAIXA DE LEITE, POIS ESTOU FAZENDO CAFÉ COM LEITE.

A OUTRA CRIANÇA: EU JÁ ESTOU FAZENDO UM MINGAU DE CENOURA.

MAITÊ: EU TAMBÉM VOU FAZER UM MINGAU. AQUI TENHO QUE ESPREMER A LARANJA. ME EMPRESTA A CENOURA?

A OUTRA CRIANÇA: SIM, MINHA FILHA.



Fonte: Registro do autor.

Na seguinte documentação (Figura 50), deparamo-nos com a ampla e rica conversação com as crianças. Antes de começarmos, como já relatado, Johanna e João fazem essa conexão do vivido e do que será construído naquele momento ali, relançando a experiência da amarelinha africana na roda. Com essa mobilização inicial, indago sobre o que eles estão vendo, sobre o que foi disposto. Maitê identifica a argila e Thiago relaciona esse material com a probabilidade de fazermos “muita arte” naquele dia. Maitê continua e diz que podemos fazer várias coisas com a argila, citando como exemplo elementos do fio condutor que estávamos trabalhando, o reino das abelhas. Mesmo não dizendo o que iríamos fazer, as crianças vão deduzindo e indicando que podíamos fazer colmeias, como Johanna sugere.

As crianças também vão refletindo sobre o formato de uma colmeia, até dizendo que uma das imagens parecia mais a casa de um marimbondo, trazendo mais um elemento de comparação, como o da vespa. Compartilho com elas que fiz, na noite anterior, uma colmeia e mostro pra elas. Elas dizem que parecia com as da imagem, porque tinha os “furinhos”, como relata a Maitê, lembrando, também, outro momento no qual utilizamos argila na sala referência. Depois, seguindo essa linha de fazer as colmeias, explico uma forma de melhor

manusearmos esse material, apresentando os instrumentos e a argila com os quais iríamos trabalhar.

Figura 50 – Roda de conversa sobre a argila

RODA DE CONVERSA

ENQUANTO AS CRIANÇAS ORGANIZAVAM OS ESPAÇOS DA SALA, ORGANIZEI OS MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA A MANIPULAÇÃO E CRIAÇÃO COM A ARGILA, ALÉM DO AMBIENTE DESTINADO À NOSSA RODA DE CONVERSA.

QUANDO TERMINO, CHAMO AS CRIANÇAS PARA IREM SENTANDO NA RODA. DE MODO ESPONTÂNEO, JOÃO E JOHANNA COMEÇAM A CANTAR A MÚSICA DO MINUÊ, CANÇÃO QUE É CANTADA ENQUANTO SE BRINCA COM A AMARELINHA AFRICANA.

É IMPORTANTE LEMBRAR QUE ESSA AMARELINHA FOI UMA DAS EXPERIÊNCIAS DO SEMESTRE ANTERIOR, QUANDO CONHECEMOS ALGUMAS AMARELINHAS PELO MUNDO, INCLUINDO A DE MOÇAMBIQUE, A MINJÉ.

ELAS CANTAM APONTANDO PARA O TAPETE QUADRICULADO QUE COLOQUEI NO CHÃO, COM O INTUITO DE MOSTRAR ALGUMAS FOTOGRAFIAS DE DIFERENTES TIPO DE COLMEIA.

À MEDIDA QUE CANTAM, ELAS VÃO INDICANDO COM O DEDO, COMO SE ESTIVESSEM PASSANDO DE UM QUADRADO PARA O OUTRO, MODO SIMILAR COM A AMARELINHA, QUE SÃO 16 QUADRADOS E QUE CADA PARTICIPANTE VAI PULANDO DE UM EM UM.

AS OUTRAS CRIANÇAS COMEÇAM A CANTAR JUNTAS A MÚSICA, ALÉM DE IREM OBSERVANDO AS IMAGENS.

POSTERIORMENTE, ENTO NA RODA E COMEÇAMOS A CONVERSAR:

PROFESSOR LEANDRO: GENTE, O QUE VOCÊS ACHAM QUE VAMOS FAZER HOJE?

MAITÉ: ACHO QUE VAMOS MEXER COM ARGILA.

THIAGO: ENTÃO VAMOS FAZER ARTE, MUITA ARTE.

PROFESSOR LEANDRO: E O QUE PODEMOS FAZER COM A ARGILA?

MAITÉ: MUITAS COISAS, FAZER AS ABELHAS, O MEL, A COLMEIA, AUTORRETRATO.

PROFESSOR LEANDRO: É VERDADE, MAITÉ. COM A ARGILA PODEMOS FAZER MUITA COISA. E ESSAS IMAGENS AQUI NO PANO REPRESENTAM PRINCIPALMENTE O QUE?

JOHANNA: AH, TIO LEANDRO, PARECE MAIS A COLMEIA E AS ABELHAS, MAS MAIS A COLMEIA. ENTÃO, A GENTE PODIA FAZER ELAS.

THIAGO: PODEMOS MESMO, MAS ESSA CASA AQUI APARECE MAIS COM UMA CASA DE MARIMBONDOS.

JOÃO: NÃO, MAS É DAS ABELHAS, TODA AMARELA.

MAITÉ: ELA TEM UM FORMATO ASSIM (FAZ COM AS MÃO UM DESENHO NO AR EM FORMATO OVAL).



OUTRAS CRIANÇAS REPETEM E DIZEM QUE É O FORMATO QUE A MAITÉ FEZ MESMO.

JOÃO: ENTÃO, TIO, VAMOS FAZER A COLMEIA COM AS ABELHAS.

PROFESSOR LEANDRO: EU FIZ UMA ONTEM À NOITE PARA MOSTRAR PARA VOCÊS.

MAITÉ: QUE LINDO, TIO LEANDRO. PARECE MESMO, ATÉ COM ESSA IMAGEM AQUI (APONTO PARA A FOTO).

PROFESSOR LEANDRO: POR QUE PARECE?

MAITÉ: POR CONTA DOS FURINHOS, TEM FURINHOS NA COLMEIA. E, TIO, EU LEMBRO QUE JÁ FIZEMOS OUTRAS VEZES COM ARGILA.

PROFESSOR LEANDRO: AH, É VERDADE, MAITÉ, FIZEMOS SIM. LEMBRO QUE VOCÊS MEXERAM, SENTIRAM, CONHECERAM A ARGILA E FIZERAM VÁRIAS COISAS COM ELA.

UMA CRIANÇA DISSE: É SIM, EU LEMBRO. FOI MUITO LEGAL.

EM SEGUIDA, CONVERSAMOS UM POUCO SOBRE COMO MEXER COM A ARGILA, FALANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE SEMPRE ESTÁ MOLHANDO A MÃO COM ÁGUA (COLOQUEI COPINHOS COM ÁGUA PARA CADA CRIANÇA NA MESA), E FALEI UM POUCO SOBRE OS INSTRUMENTOS E OS PALITOS QUE DEIXEI DISPONÍVEIS PARA ELES.

DEPOIS, TODOS COMEÇARAM A MEXER.

PROFESSOR LEANDRO: O QUE VOCÊS ESTÃO SENTINDO AO MEXER NA ARGILA?

Fonte: Registro do autor.

Depois desse momento, paramos e fomos para o parque, dando continuidade à esculturação somente após o recreio. Assim, vejamos a documentação (Figura 51) que torna visível os movimentos brincantes, estéticos e poéticos que as crianças vão orquestrando no espaço do parque, de modo individual e coletivo.

Figura 51 – Momento do parque com bolos de areia

MOMENTO DO PARQUE

NESSA MANHÃ HOUE CHUVA, ASSIM, O PARQUE ESTAVA MOLHADO, INCLUSIVE UMA CASINHA QUE TEM NO ESPAÇO DO PARQUE E QUE AS CRIANÇAS TÊM O HÁBITO DE LEVAR PRATOS, CUMBUCAS, PANELAS E AREIA PARA BRINCAR DE FAZER COMIDA, BOLOS, SOPAS, ETC.

SURPRESOS COM A SITUAÇÃO, ALGUMAS CRIANÇAS ENTRAM NA CASA E COMEÇAM A FALAR:

THIAGO: NOSSA, AQUI TÁ PARECENDO UMA AREIA MOVEDIÇA. E NA PARTE MAIS MOLHADA MAIOR AINDA.

UMA CRIANÇA DIZ: O BARCO TÁ AFUNDANDO, AI MEU DEUS.

THIAGO: A GENTE PODIA FAZER UM BOLO DE CHOCOLATE (AS OUTRAS CRIANÇAS CONCORDAM E COMEÇAM A TRAZER OS INSTRUMENTOS PARA FAZER).

OUTRA DIZ: PRECISA DO LEITE.



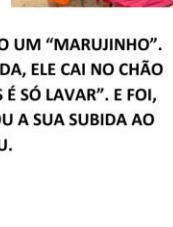
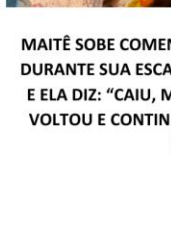
EM OUTRO ESPAÇO, JOÃO E JOHANNA COMEÇAM, TAMBÉM, UMA AÇÃO DE FAZER UM BOLO.

JOÃO: TEMOS QUE PEGAR A MASSA, PEGA AREIA. AQUI VAI SERVIR, PRECISA DE LEITE (ELE VAI PEGANDO ALGUMAS CUMBUCAS QUE TINHAM ÁGUA E VAI LEVANDO PARA DENTRO DA PANELA GRANDE QUE SERVIRÁ PARA FAZER A MASSA DO BOLO).

JOHANNA: CERTO, VAMOS COLOCANDO.

DEPOIS, THIAGO TAMBÉM VEIO AJUDAR NA PREPARAÇÃO DO BOLO DA JOHANNA E DO JOÃO.

MAIS ADIANTE, MAITÊ ESTÁ EM UM BRINQUEDO EM UMA PARTE DO PARQUE.



MAITÊ SOBE COMENDO UM "MARUJINHO". DURANTE SUA ESCALADA, ELE CAI NO CHÃO E ELA DIZ: "CAIU, MAS É SÓ LAVAR". E FOI, VOLTOU E CONTINUOU A SUA SUBIDA AO CÉU.

Fonte: Registro do autor.

Nas duas primeiras fotos da esquerda para a direita, vemos Thiago dentro de uma casa de plástico que tem no parque. Ele percebe o chão com lama e diz que lá parecia uma “areia movediça”. Uma criança fala “o barco está afundando”, mas Thiago traz outra possibilidade lúdica: que aquela materialidade de areia e água poderia ser a base de um bolo de chocolate. Ele mobiliza as outras crianças e elas começam a trazer potes e uma panela para começar a fazer esse bolo. Nas fotos do meio, observamos uma sequência de imagens nas quais Johanna e João estão fazendo um bolo também. João está apoiando um prato em cima de um móvel, que é um fogão de madeira, e ele vai direcionando e pedindo os ingredientes à Johanna. Depois, os dois juntos entrelaçam suas mãos dentro da bacia que é colocada em cima de uma mesa, já em parceria com outra criança, e vão preparando a massa de maneira coletiva.

Noto, nesse momento, o sentido da tatilidade como recurso para a mobilização desse momento de alquimia culinária, por meio desse contato sem restrições com a areia e a água, pois

O tato é por excelência o sentido da proximidade. Estreitamente localizado, ele exige abandonar os outros objetos para dedicar-se unicamente ao que é palpável. O sentido tátil implica a ruptura com o vazio e a confrontação com um limite tangível.

Se a visão dedica-se a um espaço já construído, o tato o elabora por uma sucessão de contatos (Le Breton, 2016, p. 207).

Ou seja, por meio dessa linguagem tátil, desse sentir e manusear o que se deseja criar, infiro a importância de que a criança exerça de modo livre a manipulação de diferentes materiais, como a areia, como rico recurso que pode transforma-se em múltiplas criações. Sabemos do receio do “não se sujar”, mas o cotidiano da EI deve ser aberto e acolher a livre experimentação (Tiriba, 2018), seja lama, seja tinta, sendo a sujeira como parte desse sentir estético, desse explorar e criar poeticamente com as mãos, com o corpo.

No lado direito da Figura 51, temos uma sequência de 6 imagens com a Maitê brincando nessa “cama de gato”. Ela está subindo e segura um “marujinho”, semelhante a um din-din⁴⁷. Ela está bem compenetrada para chegar ao topo, mas, no meio do caminho, ele cai. Ela diz que é só lavar. Desceu, pegou-o, lavou na pia e depois voltou. Confesso que, em um certo momento, pensei em intervir, dizer que talvez isso não fosse bom, já que tinha caído no chão. Entretanto, aquela cena me remeteu tantas e tantas vezes, enquanto criança, que meu din-din acabava caindo no chão e saía correndo até uma pia para lavá-lo. Lembrei-me da velha história da “regra dos três segundos”, que se você conseguir pegar antes desse tempo dá para comer ainda. Isso para mim é gosto de infância, por isso não falei e deixei Maitê continuar escalando, subindo ao céu com o seu marujinho.

Na documentação seguinte (Figura 52), podemos acompanhar o momento destinado à esculturação das colmeias feitas pelas crianças em argila. Durante esse processo, muitas narrativas foram sendo partilhadas, dando uma dimensão dos caminhos, das técnicas próprias e compreensões sobre as abelhas, as colmeias. Assim, percebemos o quanto a narrativa, novamente, torna-se uma linguagem que apoia as crianças nessa organização criativa, dando-nos pistas sobre o que está sendo construído em seus pensamentos.

Por meio da oralidade, juntamente com a manipulação da argila, as crianças dão materialidade às suas teorias, concepções, hipóteses. Dessa maneira, com esse recurso natural, elas têm acesso a um fazer poético atrelado à nossa cultural, tão baseada na cerâmica, favorecendo que adentre na gramática de possibilidades que o barro favorece, dando corpo, tridimensionalidade, aos seus projetos de criança (Amaral, 2020), pois

O movimento das mãos com o barro transita nas sensações, na busca do registro, no surgimento da forma. Consistência, resistência, leveza, ajuste, problematização,

⁴⁷Conhecido como din-din aqui na cidade de Fortaleza-CE, esse alimento refrescante e de diferentes sabores se assemelha a um picolé artesanal, sendo colocado em pequenos sacos plásticos. Podemos compará-lo ao sacolé e/ou ao geladinho.

corporificação de emoções são conceitos possíveis da experiência com o barro. Nas suas infinitas possibilidades de manuseio com a materialidade (qualidade da matéria), reverbera um fluxo de estudo que precisa ser revisitado, trazendo ciclos mais amplos do pensamento e camadas de leitura cada vez mais complexas. As metáforas, as combinações poéticas da matéria, entrelaçam pensamentos, sentimentos e sensações durante o processo criativo/investigativo, bem como as hipóteses e o empoderamento da criança ser dona de seu território, torna o aprendiz mais do que um hábil modelador, ecoa um ser que pode desbravar, pesquisar, constatar e elaborar métodos, refletir e criar (Amaral, 2020, p. 16).

Isso nos possibilita termos acesso às engrenagens palpáveis que meninos e meninas podem solidificar e impregnar em suas esculturas por meio da argila, tendo acesso um meio expressivo/comunicativo consistente (sólido), mas repleto de sensibilidade, sutileza, encantamento e sensorialidade.

Figura 52 – Esculturação da colmeia em argila

MOMENTO DA ARGILA

PROFESSOR LEANDRO: O QUE VOCÊS ESTÃO SENTINDO AO MEXER COM A ARGILA?

JOÃO: TÔ SENTINDO MUITO BOM, É MACIO.

MAITÊ: SIM, PARECE MUITO COM MASSINHA.

THIAGO: É MUITO BOM, EU TÔ PARECENDO UM ARTISTA.

JOHANNA: EU TÔ ACHANDO MUITO LINDO. É GOSTOSO. PARECE BOLO.

JOÃO: A MINHA COLMEIA TÁ EM CIMA DA ÁRVORE.

THIAGO: EU TÔ FAZENDO A ÁRVORE DA COLMEIA.

MAITÊ: A COLMEIA É MUITO GRANDE E É CHEIA DE AMIGAS. AQUI SÃO AS OPERÁRIAS, E ELAS ESTÃO PEGANDO MEL. A RAINHA TÁ AQUI, ESPERANDO AS DUAS OPERÁRIAS PRA TRAZER O MEL PROS FILHOS DELA. O MEL É O MINGAU DOS BEBÊ DA RAINHA. EU TÔ FAZENDO TIPO ESSA IMAGEM.

JOHANNA: AQUI TÔ FAZENDO AS ABELHAS EM CIMA DA COLMEIA. ELA TÁ LINDA, E ELAS SÃO AS OPERÁRIAS, AS QUE FAZEM O MEL.

MAITÊ: TIO, ESSA ABELHA QUER ROUBAR, ELA QUER ROUBAR O MEL DELAS DUAS. ELA DIZ ASSIM: “ME DÁ O MEL, ME DÁ O MEL” (ABELHA LADRA).

JOÃO: IGUAL O HOMEM LADRÃO DO LIVRO, QUE QUERIA ROUBAR O MEL.

MAITÊ: E AQUI É O CANTINHO ONDE AS ABELHAS SENTAM. OS FURINHOS É AS ABELHAS SENTADAS.



Fonte: Registro do autor.

Dessa maneira, João e Thiago nos trazem as suas perspectivas das colmeias em árvores, cheias de detalhes e de modos únicos. Os dois utilizaram o palito de picolé para estruturar o tronco das árvores. Thiago chega a dizer “eu tô parecendo um artista”. Identificação com esse ser-no-mundo artístico, que produz arte. Parece-me que a ação de manipular essa materialidade o fez se sentir como um artesão, que desenvolve uma artesanaria

na argila, dando tangibilidade à sua arte. Sim, ele é um artista, que cria por meio da sua potência criadora da infância, sem amarras, colocando-se no mundo de modo estético, poético e palpável.

Johanna, em sua escultura, passa boa parte do tempo fazendo os furos, representando os buracos nas colmeias. Faz também algumas abelhas, em formato de bolinhas, em cima e ao redor da sua obra. Ela diz que são as abelhas operárias e que elas estão fazendo mel. Já Maitê faz uma narrativa um pouco mais longa, relatando toda uma história que é construída em sua criação. Ela nos diz que existem as abelhas boas e uma má, em que as primeiras estão levando mel para as filhas da abelha rainha que as espera, porém a má quer roubar o mel delas, e toda uma tensão se cria. Maitê ainda faz um banco, com a ajuda de um dos instrumentos de esculturação, incorporando-o para ser o banco das abelhas, pois, como elas estão fugindo, podem ficar cansadas e aí teriam o banco para descansar.

Nesse miniconto inventado por Maitê, deparamo-nos com como a linguagem plástica da argila pode suscitar a linguagem literária, em que nos são apresentados um cenário, personagens e um enredo que tece a trama dessa história pensada por ela, no qual há uma narração criativa (Mata, 2014) que apoia e conecta à sua colmeia de argila. Ou seja, há uma história por trás dessa construtividade, na qual uma ilustra a outra.

Conhecemos com essa história as intenções de cada abelha, principalmente com a abelha má, que infiro ter sido uma maneira de resgatar e incorporar aquela figura do ladrão de mel que apareceu no livro sobre as abelhas. Isso denota uma teia de pensamentos e ações que vão sendo acumuladas e intercambiadas durante as semanas de pesquisa. Percebo que a cada semana vão se acumulando conhecimentos, saberes e referências. Por meio desses momentos experiências, coordenados pelo pesquisador, as crianças vão elaborando, de modo individual e coletivo, e reelaborando seus pensamentos e suas aprendizagens, por meio das linguagens poéticas, expressivas.

Um adendo importante: como a Hemilly não pôde estar nesse dia, organizei um momento no dia posterior a esse com argila e outros materiais, para que ela pudesse também fazer sua colmeia. Assim, como estava em sala no dia seguinte, em um momento no qual as demais crianças da turma realizavam outra atividade, chamei-a e fomos conversar, junto com as outras crianças participantes desta pesquisa, sobre o que tinha acontecido no dia que ela não esteve e que, naquele momento, ela teria uma experiência com argila. Dessa maneira, segue a documentação que dá tangibilidade ao experienciado (Figura 53).

Figura 53 – Hemilly artesanando sua colmeia



NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DO DIA 28/11/2023, EM QUE TRABALHAMOS COM ARGILA E COLMEIAS, A HEMILLY, UMA DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA, NÃO ESTEVE PRESENTE POR MOTIVOS DE DOENÇA. POR CONTA DISSO, ACHEI MELHOR CONTINUAR COM A PESQUISA COM OS 4 RESTANTES E DEPOIS VER UM OUTRO MOMENTO, COM A PRESENÇA DAS OUTRAS CRIANÇAS, PARA QUE HEMILLY PUDESSE SE INTEIRAR DO QUE ACONTECEU E FAZER A SUA COLMEIA TAMBÉM. TUDO ISSO PARA QUE, NA SEMANA SEGUINTE, NA QUAL OCORRERÁ A RODA DE CONVERSA, A HEMILLY TAMBÉM SE SINTA PERTENCENTE E MOBILIZADA PARA NARRAR E VINCULAR-SE AO MOMENTO.

DESSA MANEIRA, UM DIA DEPOIS, A HEMILLY FOI À ESCOLA E, COM O GRUPO DE CRIANÇAS QUE FAZ PARTE DA PESQUISA, FOMOS CONTANDO PARA ELA O QUE OCORREU NO DIA ANTERIOR E DEPOIS OFERECI ARGILA E MATERIAIS PARA QUE ELA PUDESSE FAZER SUA COLMEIA.

PROFESSOR LEANDRO: QUEM PODERIA CONTAR O QUE FIZEMOS ONTEM?

MAITÉ: NÓS FIZEMOS UMA CASA DE ABELHAS, A COLMEIA.

JOHANNA: EU FIZ AS ABELHAS OPERÁRIAS.

THIAGO: EU FIZ A ÁRVORE, A COLMEIA E OS MATINHOS.

PROFESSOR LEANDRO: E TAMBÉM VIMOS VÁRIAS IMAGENS.

THIAGO: SIM, DE COLMEIAS.

HEMILLY: EU GOSTEI MAIS DESSA. ELAS ESTÃO COM O BUMBUM PRA CIMA?

PROFESSOR LEANDRO: POR QUE SERÁ?

HEMILLY: PRA PEGAR O MEL, TÃO COMENDO SOZINHA.

THIAGO: PRA LARVAS TAMBÉM.

MAITÉ: ESSE MEL É O MINGAU DOS BEBÊS.

PROFESSOR LEANDRO: E O FORMATO DA COLMEIA?

JOHANNA: PARECE UMA BOLA, PARECE UM “O”.

HEMILLY: É CHEIO DE BURQUINHOS.

THIAGO: É ONDE FICA O MEL.

HEMILLY: DAÍ ELAS COMEM E DÃO PROS BEBÊS.

JOHANNA: E HOJE É O JOÃO QUE FALTOU.

PROFESSOR LEANDRO: PORQUE HOJE ELE TINHA CONSULTA NO MÉDICO.

HEMILLY INICIA A SUA ESCULTURA E COMEÇA A CANTAR: “BRILHA, BRILHA, ESTRELINHA, QUERO VER VOCÊ DANÇAR”.

DEPOIS, JÁ FINALIZANDO, ELA DIZ: MINHA MÃO TÁ FICANDO PEDRA, TÁ FICANDO CINZA. A ARGILA TÁ FICANDO DURA, VIRA PÓ (COMEÇAR A CUTCUCAR COM A UNHA PARA TIRAR A ARGILA NA MÃO). NO FIM, ELA FOI LAVAR A MÃO NO BANHEIRO.

ACHEI MUITO INTERESSANTE, PORQUE, DOS 5, ELA FOI A ÚNICA QUE EXPRESSOU ESSA OBSERVAÇÃO DA ARGILA SECANDO NA MÃO, ENDURECENDO E ESFARELANDO.



Fonte: Registro do autor.

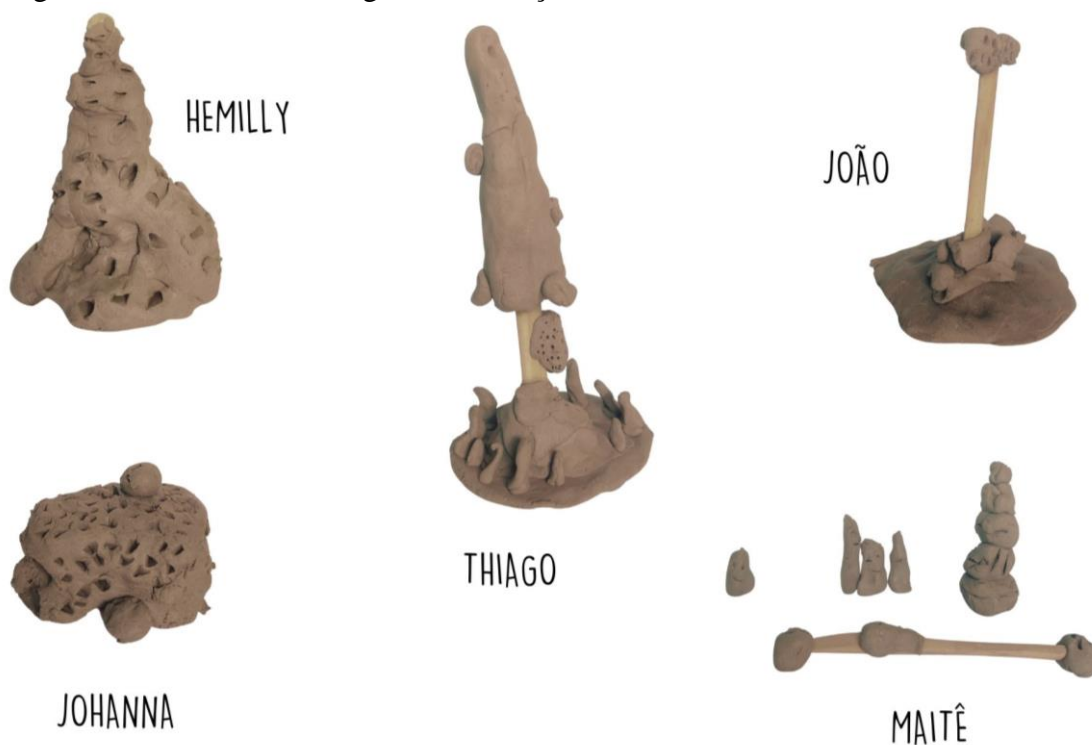
Hemilly vai se apropriando do que as outras crianças dizem sobre o que fizeram na criação de colmeias, dando-a maior percepção sobre o ocorrido. Na mesa, coloquei algumas imagens que também compartilhei no dia anterior, e ela gostou bastante de uma que mostra as abelhas, como ela mesma diz, “de bumbum pra cima”. Estas se debruçam para pegar mel, nesses “buraquinhos” que tem na colmeia, e levam para os “bebês larvas”.

Já mexendo na argila, ela começa a cantar uma música infantil, “brilha, brilha estrelinha”, e se depara com a textura da sua mão e diz que ela está ficando “pedra”, pois a argila estava ficando dura e também virando pó. Achei duas coisas interessantes em suas percepções: a primeira foi ela entoar uma canção enquanto mexia nessa materialidade, evocando a linguagem da música para embalar aquele momento plástico, e a segunda é que Hemilly foi a única que externou essa sensação da textura da argila na mão, dedicando tempo para observar esse material ficando “cinza”, endurecendo e virando pó, deixando-se impregnar e refletir sobre o contato desse material com o seu corpo.

Agora, na próxima documentação (Figura 54), poderemos testemunhar com mais detalhes as modelagens artesanadas pelas crianças, mediante o recurso plástico que oferta tanta potência criadora, flexibilidade e versatilidade. Com essa linguagem da argila, elas

puderam exprimir e solidificar o percurso que percorríamos sobre o reino das abelhas, especificamente, agora, as casas-colmeias.

Figura 54 – Colmeias em argila das crianças



Fonte: Registro do autor.

6.3.3 Ato do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)

Depois de batermos na porta das casas-colmeias das crianças parceiras desta pesquisa, vamos a diante perscrutarmos o que elas disseram no ateliê dialógico, focando nos sentidos que elas atribuíram sobre a experiência plástica que tiveram com a argila, relançando-as ao que foi vivido e emergindo novas perspectivas a partir das documentações pedagógicas já apresentadas aqui na seção anterior.

(NO INÍCIO, PEÇO PARA AS CRIANÇAS FALAREM UM POUCO SOBRE O QUE FIZEMOS NA SEMANA ANTERIOR).

JOÃO: A GENTE FEZ NOSSA COLMEIA DO NOSSO JEITO.

MAITÊ: AÍ, A GENTE FEZ AS ABELHAS.

HEMILLY: A GENTE FEZ A CASA DAS ABELHAS, QUE É A COLMEIA.

THIAGO: EU FIZ A COLMEIA PENDURADA NA ÁRVORE.

MAITÊ: E EU FIZ AS OPERÁRIAS. TEM TRÊS. E ESSA AQUI É UMA ABELHA QUE QUER ROUBAR O MEL. AS TRÊS TÃO LEVANDO O MEL PRA COLMEIA, NO COPO.

HEMILLY: NUM COPO?

MAITÊ: SIM, NA MINHA TEM. ELAS TÃO LEVANDO NO COPO. FIZ ESSA CADEIRA TAMBÉM PARA AS OPERÁRIAS SE SENTAREM QUANDO ELAS ESTIVEREM CANSADAS.

JOÃO: E ELAS VÃO DAR O MEL PROS BEBÊS.

JOHANNA: EU FIZ MINHA COLMEIA E AS ABELHAS. EU GOSTEI DE FAZER.

HEMILLY: EU FIZ OS BURQUINHOS PARA ELAS SAÍREM E ENTRAREM.

THIAGO: EU FIZ UNS PONTINHOS QUE SÃO AS ABELHAS.

MAITÊ: E AQUI AO REDOR, THIAGO?

THIAGO: SÃO OS MATINHOS QUE FICAM PERTO DA ÁRVORE.

JOÃO: EU FIZ UMA COLMEIA LÁ EM CIMA, E AS ABELHAS VOANDO. E TEM UMA ABELHA QUE É O FILHO QUE TÁ NO CHÃO E ELE VAI APRENDER A VOAR. O PAI TÁ ESCONDIDO.

HEMILLY: E EU GOSTEI MUITO DE MEXER NA ARGILA PORQUE PARECE MASSINHA.

THIAGO: EU ACHEI UM POUCO DURO.

JOÃO: MAS TINHA QUE FICAR COLOCANDO ÁGUA NA MÃO PRA ELA FICAR UM POUCO MOLE.

MAITÊ: SE A GENTE NÃO MOLHAR A MÃO, AÍ A ARGILA GRUDA NA MÃO. IGUAL NA MASSA DO BOLO, A GENTE BOTA MANTEIGA NA FÔRMA PRA NÃO GRUDAR. A HEMILLY MEXEU MUITO NA ARGILA, MAS NÃO VI COLOCANDO ÁGUA.

HEMILLY: MOLHEI SIM.

THIAGO: EU VI ELA MOLHAR.

(Transcrição do ADC, 04/12/2023).

As crianças começam a trazer falas sobre o que fizeram em suas produções plásticas, trazendo, novamente, detalhes e histórias que fundamentam suas criações, como a Maitê, que rememora as abelhas boas e a má e traz um novo elemento, pois o mel que as abelhas estão levando é dentro de um copo. Hemilly nos diz que os buraquinhos que ela fez na colmeia representam esse lugar de entrada e saída delas. Thiago nos diz que fez alguns “matinhos” ao redor da árvore onde estava a colmeia. Já João traz uma narrativa que dá maior visualidade à sua produção, dizendo que ele fez uma abelha no chão que seria o filho e que ela estaria aprendendo a voar com o pai-abelha. Depois, começam a falar do que sentiram ao tocar na argila, falando que parecia massinha e que era um pouco dura. João se lembra que tinha que ficar molhando a mão para poder mexer nela. Maitê vai um pouco além e faz uma analogia de que, como no bolo precisa colocar manteiga para ele não grudar na fôrma, tinha que colocar água na mão para a argila não grudar, lembrando-se, ainda, do que aconteceu com a Hemilly. Aqui se trava uma hipótese observada pela Maitê do motivo pelo qual a mão da Hemilly ficou daquela forma, com a argila endurecendo. Esta rebate e diz que botou água sim. Agora, uma imagem do momento do ateliê desse dia (Figura 55).

Figura 55 – Crianças conversando sobre suas colmeias



Fonte: Registro do autor.

Notamos uma sequência de sentidos não só sobre si, mas sobre o outro, desvelando as suas concepções, expressões e os seus entendimentos do que haviam experienciado em conjunto. Desse modo, temos a oportunidade de escutá-las, agregando outros elementos e outras interpretações do acontecido. Um exemplo claro disso é quando João narra só agora, no ateliê, toda a história por trás da sua criação, apresentando pistas que não tinham ficado tão claras no dia da observação participante. Maitê nos apresenta o seu olhar sobre o outro, demonstrando estar atenta, também, às linguagens poéticas que são tecidas pelas outras crianças. Aqui, o ateliê se torna uma lupa.

No próximo trecho narrativo, vamos discutir sobre a documentação feita sobre o momento da chegada (Figura 56):

Figura 56 – Crianças discutindo sobre a documentação



Fonte: Registro do autor.

JOÃO: EU AQUI TAVA BRINCANDO DE CASINHA COM AS BONECAS. ELAS ESTAVAM CONVERSANDO.

PROFESSOR LEANDRO: CONVERSANDO SOBRE O QUÊ?

JOÃO: ELAS TAVAM DIZENDO QUE A ESCOLA É LEGAL. E OS NOMES DELAS ERA MARIA E MAITÊ.

MAITÊ: MAITÊ? MEU NOME?

JOÃO: SIM. (TODOS COMEÇAM A RIR).

THIAGO: AQUI EU TAVA BRINCANDO DE SER CACHORRO COM MEU AMIGO. A GENTE TAVA CORRENDO ATRÁS DE OUTRAS PESSOAS.

MAITÊ: EU ACHO QUE ELES ESTAVAM FAZENDO ASSIM COM O CACHORRO, CHAMANDO ELES.

THIAGO: EU CONSEGUI PEGAR GENTE.

JOHANNA: EU JÁ TAVA BRINCANDO DE CASINHA, MAS, PRIMEIRO, EU BRINQUEI DE FAZER CASTELO. AÍ, DEPOIS O JOÃO ME CHAMOU PRA LÁ.

JOÃO: SIM, E AQUI EU TÔ PENTEANDO MEU CABELO. AÍ, DEPOIS EU PENTEEI A BONECA.

THIAGO: ELE QUERIA FICAR BONITO.

(Transcrição do ADC, 04/12/2023).

Nesse movimento narrativo infantil polifônico/coletivo, presente aqui e em todas as narrativas apresentadas até o momento, constatamos essa linha continuativa que as crianças vão costurando, dando substrato para o que estão a dizer e aos que irão dizer em seguida. Percebemos, com isso, um movimento rizomático, no qual a raiz do diálogo vai proliferando outros ramos conversadeiros, (des)conectando, (re)afirmando, (dis)concordando por meio das sequências narrativas enraizadas e entrelaçadas pelas crianças (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020). Dessa maneira, com esse grupo, construímos um espaço-tempo narrativo feito por uma relação colaborativa e dialógica.

Vejamos o próximo trecho que aborda sobre a roda de conversa (Figura 57):

Figura 57 – Maitê mostrando o tapete que lembra a amarelinha africana



Fonte: Registro do autor.

THIAGO: FOI, A GENTE CONVERSOU SOBRE AS COLMEIAS E QUE A GENTE IA FAZER COM A ARGILA.

JOHANNA: AÍ, TIO, ESSE TAPETE AÍ PARECIA A AMARELINHA AFRICANA.

PROFESSOR LEANDRO: QUAL? ESSE PANO COLORIDO?

JOHANNA: SIM.

(AQUI JOHANNA E JOÃO CANTAM A MÚSICA “MINUÊ, MINUÊ, LE GUSTA LA DANCE...” NOVAMENTE).

PROFESSOR LEANDRO: E O QUE FAZ LEMBRAR O TAPETE COM A AMARELINHA AFRICANA?

JOHANNA: PORQUE SÃO OS QUADRADOS, UM DO LADO DO OUTRO, QUE PARECE COM O TAPETE DA AMARELINHA, QUE A GENTE TEM QUE FICAR PULANDO E CANTANDO A MÚSICA.

JOÃO: É, SIM. A GENTE PULA OS QUADRADOS ATÉ CHEGAR NO FINAL.

PROFESSOR LEANDRO: ENTÃO O FORMATO DO TAPETE LEMBROU O TAPETE DA AMARELINHA AFRICANA, AQUELA QUE A GENTE FEZ LÁ NO INÍCIO DO ANO.

JOÃO: SIMMM...

THIAGO: ERA QUATRO FASES NO MINUÊ. A GENTE IA PULANDO E IA INDO PARA OUTRA FILEIRA.

MAITÊ: SIM, VERDADE. ERA MUITO LEGAL.

(Transcrição do ADC, 04/12/2023).

Nessa parte, revisitamos o episódio apresentado na observação participante e na documentação pedagógica do momento em que Johanna e João fazem analogia entre o tapete e a amarelinha africana, reafirmando que tal objeto as evocaram a uma experiência vivida, cantando, novamente, a música “Minuê”. As outras crianças também entram na conversa e se lembram das formas, da música e das regras dessa amarelinha. Depois, começamos a discutir sobre o momento do parque (Figura 58 e 59).

Figura 58 – Casa onde estava a areia movediça



Fonte: Registro do autor.

Figura 59 – Thiago vendo que não tinha mais areia movediça



Fonte: Registro do autor.

JOHANNA: A GENTE TAVA BRINCANDO DE COZINHEIRA, TIO.

JOÃO: É SIM, DE CHOCOLATE COM LEITE.

MAITÊ: EU TAVA BRINCANDO DE ESCALAR, MAS, AÍ, MEU MARUJINHO CAIU. AÍ, TIVE QUE DESCER E LAVAR BEM RÁPIDO.

JOÃO: EU AQUI, TIO, TAVA BOTANDO MASSA PRO BOLO CRESCER.

THIAGO: EU TAMBÉM FIZ BOLO.

PROFESSOR LEANDRO: EU VI VOCÊ NA CASINHA, TIRANDO AREIA DE LÁ.

THIAGO: É, MAS LÁ ERA AREIA MOVEDIÇA.

PROFESSOR LEANDRO: POR QUÊ?

THIAGO: PORQUE TAVA AFUNDANDO. A AREIA TAVA MUITO MOLHADA. EU VOU VER LÁ SE AINDA TÁ MOVEDIÇA.

PROFESSOR LEANDRO: VAI LÁ SIM.

THIAGO: NÃO TÁ MAIS MOVEDIÇA, SECOU.

JOÃO: TIO, DEPOIS QUE FIZ O BOLO EU COLOQUEI PRA ESQUENTAR.

MAITÊ: NESSE DIA A HEMILLY NÃO TAVA.

PROFESSOR LEANDRO: FOI MESMO, ELA NÃO PÔDE VIM. MAS ELA FEZ A COLMEIA DELA.

MAITÊ: FOI SIM, NO OUTRO DIA.

HEMILLY: EU FIZ OS BURQUINHOS E COLOQUEI O PALITINHO DENTRO DA ARGILA.

PROFESSOR LEANDRO: POR QUÊ?

HEMILLY: PORQUE PRA FICAR MAIS DURO E O PALITO DEIXA EM PÉ.

PROFESSOR LEANDRO: E AQUI, HEMILLY? O QUE ESTAVA ACONTECENDO?

HEMILLY: AÍ EU TAVA VIRANDO PEDRA.

PROFESSOR LEANDRO: POR QUE VOCÊ ESTAVA VIRANDO PEDRA?

HEMILLY: POR CAUSA DA ARGILA, MINHA MÃO TAVA FICANDO CINZA, COM ELA SECANDO NA MÃO.

(Transcrição do ADC, 04/12/2023).

Aqui as crianças vão pontuando o que fizeram no parque, trazendo elementos de como e o quê estavam fazendo. O ato de fazer o bolo, de ser esse “cozinheiro”, foi bem presente nesse dia do parque. Thiago ainda diz que até levou o bolo para assar. Somente Maitê brincava em outro espaço do parque. Ela ainda lembra que Hemilly não pôde estar presente, e esta começa a falar sobre as colmeias. No entanto, Maitê muda o percurso do que conversávamos e traz uma narrativa muito interessante sobre o pano de fundo que estávamos, que era a pesquisa. Vejamos:

MAITÊ: É MUITO LINDO VÊ ESSAS FOTOS.

PROFESSOR LEANDRO: POR QUÊ?

MAITÊ: É LINDO VER A GENTE FAZENDO TUDO ISSO, E A GENTE VAI TENDO AS NOSSAS FOTOS.

PROFESSOR LEANDRO: E QUEM BATE? VOCÊS GOSTAM QUE ALGUÉM BATE FOTO DE VOCÊS?

MAITÊ: É O PROFESSOR LEANDRO E GOSTO SIM, PORQUE TÁ FAZENDO PESQUISA.

PROFESSOR LEANDRO: E VOCÊS ESTÃO GOSTANDO DE FAZER PARTE DA PESQUISA?

MAITÊ: EU PENSAVA QUE PESQUISA CANSAVA, MAS NÃO. A GENTE FAZ MUITA COISA LEGAL; A GENTE FALA, PINTA, DESENHA, CONVERSA, FICA MAIS INTELIGENTE TAMBÉM.

PROFESSOR LEANDRO: MAIS INTELIGENTE?

MAITÊ: SIM, PORQUE A GENTE PENSA PARA FALAR, FAZER AS COISAS.

JOÃO: EU SINTO SAUDADE VENDENDO AS FOTOS, PORQUE FOI LEGAL FAZER ISSO. AÍ FICA COM VONTADE DE FAZER MAIS OUTRA COISA. E MEXER NA ARGILA É BOM TAMBÉM.

PROFESSOR LEANDRO: E MEXER COM ARGILA É MEXER COM O QUÊ?

MAITÊ: COM ARTE, PORQUE A GENTE FEZ COLMEIAS DE ARGILA. ESCULTURA. POR ISSO EU QUERO SER PROFESSORA. EU DISSE JÁ PRA HEMILLY, PRO THIAGO E PRA OUTRA AMIGA MINHA.

PROFESSOR LEANDRO: E O QUÊ TE FAZ QUERER SER PROFESSORA?

MAITÊ: PORQUE EU GOSTO VER TODO MUNDO BRINCANDO NO PARQUINHO E QUANDO TEM MÚSICA PRA DANÇAR E DESENHAR MUITO. AH, E TEM AS HISTÓRIAS. É LEGAL QUANDO A GENTE ESCUTA.

PROFESSOR LEANDRO: NOSSA, MAITÊ, QUE INTERESSANTE O QUE VOCÊ ESTÁ DIZENDO.

JOÃO: É MESMO, EU TAMBÉM QUERO SER PROFESSOR.

(Transcrição do ADC, 04/12/2023).

As narrativas acima trazem dados valiosos para entendermos o quanto esse movimento construído na pesquisa está reverberando nas crianças participantes. Isso começa quando Maitê nos diz o quanto acha “lindo” ver essas fotos e que o ato da captura fotográfica

é do professor Leandro, sendo uma ação utilizada por ele na pesquisa. Ela continua dizendo que achava que fazer pesquisa cansava e que, agora, percebia que fazia muitas coisas que a deixavam bem, como pintar, desenhar, brincar.

Entendo que essas falas estão bastante atreladas ao que ela via nas imagens, sendo este um registro que tornava visível o que elas faziam nos espaços da pré-escola. Ou seja, a documentação pedagógica estava sendo fonte de acesso sobre si e sobre o que esse coletivo realizou nesse espaço-tempo em que habitam, materializando a importância desse recurso (pedagógico e acadêmico) como fonte para tornar visível o que aconteceu, relançando aos participantes dos processos documentados a oportunidade de se (re)verem e refletirem sobre o ocorrido, oportunizando-os emergir sentidos e significados sobre as itinerâncias vividas (Dahlberg, 2016), no caso desta pesquisa, na pré-escola.

Algo curioso é quando Maitê diz que a pesquisa contribui para que se torne mais inteligente. Sob minha indagação do porquê, ela atrela ao motivo de ter que “pensar para falar, para fazer as coisas”. Entendo essa frase substancial, pois aqui temos o acesso à uma compreensão infantil de que, dentro desta pesquisa, o seu pensamento, as suas engrenagens mentais pulsam o que elas falam e dizem, sendo consideradas e validadas.

Percebo em sua fala que as linguagens poéticas se tornam meios intermediários nessa externalização do seu pensamento, como ela diz que “a gente fala, pinta, desenha, conversa”. Com isso, entendo o quanto a dimensão estética vem como esteira e auxílio para as crianças, que são *designers* de linguagens (Gobbi; Pinazza, 2014), desembocarem ao plano da comunicação o que sentem e pensam, pois “Elas configuram mensagens. Estando atentos, percebemos que elas trazem e apresentam informações estéticas próprias – traços, cores, formas, linhas, assuntos – nas quais existem elaborados processos de seleção” (Gobbi; Pinazza, 2014, p. 42).

Também percebo que adentramos em uma camada muito importante, em que Maitê entende o quanto está atuante e participativa em todo esse processo de pesquisa, orquestrado não só pelo professor-pesquisador, mas por elas também. Essa participante traz um dado autobiográfico em sua narrativa, quando diz que quer ser professora, porque ela gosta de ver “todo mundo brincando”, ter música para dançar, desenhar, ouvir histórias. Identifico que muito do que ela diz são algumas das vivências que as crianças vivenciam na escola com a nossa turma.

Com esse “pensamento maitêense”, podemos sentir o vislumbre de um espaço educativo que está sendo um espaço de *scholé*, por ofertar tempos livres e experiências que a atravessam, fazendo-a entrever seus desejos e anseios hoje, uma infância do hoje, do aiônico

(Kohan, 2015b), marcando em sua memória esses elementos significativos como fundantes e mobilizadores. Isso fica mais evidente quando ela se lembra de um livro que lemos durante aquela semana, trazendo-o na lembrança e repercutindo nas outras crianças; e quando ela diz da dimensão artística que percebe nos painéis organizados por mim, como vemos a seguir:

MAITÊ: EU GOSTEI MUITO DE UMA HISTÓRIA, TIO LEANDRO, AQUELE DO CARRO.

PROFESSOR LEANDRO: HUM, LEMBRO SIM. ALGUÉM SABE O TÍTULO DA HISTÓRIA?

THIAGO: CARONA.

MAITÊ: O HOMEM VAI PRA PRAIA E TODO MUNDO FICA PEDINDO PRA ENTRAR. CHEGA UM BOCADO DE GENTE.

JOHANNA: E ELE NÃO DEU CARONA PRO LOBO.

MAITÊ: FOI PORQUE A CHAPEUZINHO VERMELHO DISSE “NÃO DÁ CARONA PRO LOBO, NÃO DÁ CARONA PRO LOBO”. E NO FINAL O CARRO EXPLODE.

(DEPOIS, ELES COMEÇAM A VER AS IMAGENS DAS PRODUÇÕES DELES, MOMENTO EM QUE MAITÊ FICA PEDINDO PARA O THIAGO LER TODOS OS NOMES).

MAITÊ: EU VEJO MUITA ARTE, PORQUE O TIO BOTA ESSAS IMAGENS DO QUE A GENTE FEZ.

(Transcrição do ADC, 04/12/2023).

Desse modo, no Ateliê Dialógico desse terceiro episódio de pesquisa (Figura 60 e 61), desbravamos outras camadas compreensivas que as crianças elaboram sobre as linguagens poéticas manifestadas por elas, adentrando, também, nos seus pensamentos de como a pesquisa as vem mobilizando. Isso engrandece o caminho de debulhar os sentidos que elas criam sobre o vivido e sobre como esta pesquisa as atravessa.

Figura 60 – Conversa sobre o momento da construção das colmeias



Fonte: Registro do autor.

Figura 61 – Hemilly apontando para sua colmeia



Fonte: Registro do autor.

Tudo isso está interligando as crianças com um entendimento maior da própria temática sobre a qual me debruço a estudar, emergindo, também, memórias e lembranças que foram constituídas em dias que não fazem parte da pesquisa, como essa de trazer a história do livro *Carona*. Um grande caldo do vivido vai se formando, nutrindo-nos e alimentando-nos. A seguir, vamos entrar no último e quarto episódio desta pesquisa.

6.4 “Sol, girassol, verde, vento solar”⁴⁸: o mel lúdico da brincadeira “pega-abelha” e o desenho-escuta sobre o que vivemos até aqui

“Tudo se resolvia com cambalhotas”.

Manoel de Barros (2020a, p. 164).

O enxame poetizado pelas crianças-abelhas desta pesquisa chega na quarta e última semana do estudo. Aqui, vamos nos inclinar às ações lúdicas criadas por elas, bem como os desenhos cultivados sobre as abelhas, as flores e as colmeias, dando finalização a essa sequência de experiências que fomos delineando juntos nas observações participantes, nas documentações pedagógicas e no Ateliê Dialógico.

6.4.1 Ato da observação participante

Para começarmos a dialogar sobre o corrido na última observação participante, vou trazer na íntegra o diário de itinerância sobre esse momento, abrindo, assim, as percepções desse dia que foi recheado de ações inaugurais, brincantes e criativas.

Chegamos. As crianças vão seguindo as suas escolhas nos espaços da sala referência. João brinca com os blocos de madeira e faz uma estrutura que Hemilly diz parecer o sol. Johanna e ela começam a brincar também com essa materialidade e fazem um castelo. Thiago se aproxima, brinca com elas, afasta-se e vai para o espaço do desenho representar o castelo que os três faziam. Maitê está no espaço da biblioteca e pega o mesmo livro que, semanas atrás, Thiago, Johanna e Hemilly leram. Alguns começam a pegar fantasias. Johanna e João vão para o espaço do desenho e Thiago e Hemilly brincam de cachorro. Linguagens poéticas rodopiadas. Na roda de conversa, propus que eles criassem uma brincadeira que envolvesse abelhas. Esse momento teve muita efervescência de ideias. Thiago, que participa da pesquisa, pediu atenção e deu a ideia de fazer uma mistura entre as brincadeiras que elas já brincam, mas utilizando as abelhas. O pique-congela seria agora o pega-abelha. Ele foi dizendo as

⁴⁸Trecho da música *Um girassol da cor do seu cabelo*, do cantor brasileiro Lô Borges. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/clube-da-esquina/um-girassol-da-cor-do-seu-cabelo/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

regras e os outros foram concordando. No jogo, haveria o homem, que tinha o objetivo de pegar/capturar uma abelha. No momento que ele tocasse nela, ele se transformaria em abelha e a abelha seria agora o homem. Nesse momento, houve protesto. Hemilly disse que, se pegar uma menina, seria uma mulher, e todos adicionam essa informação. Achei tão incrível esse momento, porque vemos tantos adultos com dificuldade de compreender certas coisas que envolvem gênero, e, ali, crianças de 5 anos resolveram algo de forma tranquila, sem objeções, reconhecendo que, sim, a menina não se tornaria um homem, mas uma mulher. Lembrando-se, também, que, na história que lemos, existiam essas duas figuras: o fazendeiro e a fazendeira. Depois disso, fomos para o parque e fui vendo tudo acontecer. A empolgação era sentida no ar. Vi algumas crianças, como a Maitê, batendo os braços como asas e dizendo que eram “abelhinhas”. Uns se escondiam na casa de alvenaria, outros corriam distante, assim os desdobramentos vão acontecendo. Todos tinham medo do “homem” ou da “mulher” pegar alguma abelha. Cheguei perto da casa e me tomei em estesia, vendo os rostos, os movimentos, as apreensões das crianças, e bati várias fotos. Ali, senti, como pesquisador, a beleza das imagens que estava tirando, porque senti o vivo sendo registrado e senti, como professor, um profundo chamado de estar cada vez mais atento às anunciações que as crianças trazem. Fiquei com a cara meio abobada e alegre. Depois, as crianças fizeram desenhos no acetato com pincéis de CDs. Elas foram dizendo que era um desenho mágico, porque não ficava no papel, e começaram a desenhar muito do que discutimos durante as semanas anteriores. Cheguei perto da Maitê e ela disse que fez um coração partido perto de uma flor, porque a abelha foi lá e pegou todo o mel dela. Johanna fez uma grande árvore cheia de abelhas cercando-a, era a casa delas. Thiago fez bem grande o fazendeiro com sua roupa especial para não ser atacado pelas abelhas. João disse que ia fazer um desenho bem fofinho, e Hemilly se preocupou em fazer uma abelha bem grande com o seu ferrão. Singularidades (Diário de Itinerância, 05/12/2024).

Na chegada, deparo-me com essa multiplicidade de acontecimentos, arranjos e rearranjos que as crianças elaboravam entre si e entre os outros, em que podemos testemunhar, novamente, o quanto as crianças gostam de recorrer à linguagem projetual, construtiva, com os blocos de madeira, tendo a imagem da casa e/ou do castelo como imagem simbólica presente em seus interesses poéticos. Todavia, nesse dia ocorreu um desdobramento interessante, quando Thiago, que estava junto com as meninas (Hemilly e Johanna), vai para o espaço do desenho para projetar o que estava fazendo no campo tridimensional (construção com os blocos) para o bidimensional (desenho). Aqui, identifico a linguagem do desenho como outro recurso para materializar o que tinha sido projetado, pensando, no início do processo.

Dessa maneira, a linguagem gráfica, “[...] bem como as outras linguagens expressivas, é uma atividade do imaginário [...]” (Derdyk, 2015, p. 59), que aqui serve de apoio para explorar e alargar o interesse da capacidade criadora iniciada no exercício da linguagem projetual com os materiais não estruturados. Assim, há um encadeamento para o que se movia em blocos, agora, seja movido em signos gráficos, em mãos que desenhavam e projetam em lápis e papel.

Posteriormente, a linguagem lúdica, por meio das fantasias e brincadeiras, leva Hemilly e Thiago a outras veredas poéticas languageiras, nas quais pude observar risos e

gestos, perfazendo, assim, outras formas de se manifestar no mundo. Já Johanna e João se dedicam, depois de outros percursos poéticos, ao espaço do desenho. Maitê se mantém, por longo tempo, no espaço da minibiblioteca folheando um livro. Aproximo-me e ela me conta o que lê visualmente. Noto nisso essa transitividade e liberdade de ocupar/habitar diferentes contextos que ora são de interesse, ora não, viabilizando que as crianças criem os seus próprios itinerários, ora sozinhas, ora em pares.

Com essa reflexão e apresentação acima, identifico que esse último dia observado foi repleto de “danças languageiras”, pois nele as crianças foram intercalando, vinculando-se e expressando-se, poeticamente, de uma linguagem à outra (projetual, desenho, brincadeira e leitura) de modo mais simultâneo e diverso. Como nos outros dias, vejo que o espaço tem fator preponderante nisso, oportunizando, também, que elas façam escolhas espontâneas, seguindo caminhos próprios ou em pares.

Esse contexto vai fortalecendo maior atuação e sentimento de pertencimento à sala referência, possibilitando que haja a manifestação plural do pensamento infantil por diversas linguagens poéticas. Isso se dá pela transformação criativa que as crianças desempenham entre espaços, tempos e objetos, associando-os a elementos que dão materialidade à sua inteligência e imaginação (Gobbi; Pinazza, 2014).

Nessa última roda de conversa, como pudemos ler no diário, testemunhamos todo o processo criativo que elas costuraram para criar uma brincadeira. Aqui, a linguagem oral, com tom negociável, foi base para ir dando tangibilidade à proposta lúdica pensada, inicialmente, pelo Thiago. Noto que a brincadeira desenvolvida no coletivo se deu muito pela referência de duas brincadeiras, já conhecidas por tanto outros nomes, o pega-pega e o pique-congela, já observada em outros momentos da pesquisa. Com isso, identifiquei que elementos lúdicos dessas duas brincadeiras serviram como base, no pensamento coletivo das crianças, para a criança do pega-abelha. Esse dado representa, como já discutido neste capítulo, o quanto as crianças elaboram e reelaboram suas ações futuras com experiências vividas anteriormente, utilizando-se dos seus repertórios de vida como base.

Outro ponto de bastante reflexão registrado no diário foi a discussão entre o nome do jogo, aquele que pega. Observo que, em torno dessa conversa, houve uma questão de gênero, mas que foi resolvida de modo espontâneo e tranquilo, não tendo, por exemplo, uma defesa que só poderia usar o termo “homem”. O que me pareceu foi que as outras crianças, como no caso do Thiago, não ligaram tanto para isso, aproveitando, entendendo e recebendo o adendo da Hemilly, quando disse que também uma menina poderia ser pega e que, com isso, passaria ser a mulher do jogo. Tenho a hipótese de que ele falou “homem” por se lembrar da

figura do apicultor/fazendeiro, mas que também havia a fazendeira no livro, que Hemilly resgata no imaginário. Há nisso, também, uma negociação entre regras, desde a forma como a brincadeira se daria aos nomes dos participantes, sendo feito de modo muito coletivo e democrático.

Assim, após estabelecidos os modos do pega-abelha, fomos para o parque e vi as crianças poetizarem em linguagem lúdica. A brincadeira que nasceu no seio da roda de conversa se incorporou nos corpos brincantes das crianças, levando para o campo do real o que foi coadunado no imaginário e no grupo. A empolgação foi vista em plenitude. O receio do homem ou da mulher pegar as abelhas era alucinante. Ainda escuto as grandes gargalhadas entoadas entre alegria e medo. Todos saíam correndo e alguns imitavam um “voar com as mãos”, lembrando as abelhas voando. Maitê é uma que escuto ainda dizer “zummmmm”.

Um dos momentos mais marcantes nesta pesquisa, para mim, foram as fotos que fiz quando algumas crianças se escondiam na casa de alvenaria, sendo boa parte delas as que fazem parte da pesquisa. Pude testemunhar em seus rostos a alegria, o medo, o entusiasmo, o temor, a fuga, o esconderijo, a parceria do se esconder e tantos gestos, pulos e escaladas para sair de perto do homem ou da mulher que poderia lhes pegar.

Nessas manifestações, vemos emergir as linguagens poéticas nos movimentos corporais, nas gargalhadas, nos gritos, nos olhares, nos abraços, na cooperação e em tantos modos de ser tocados aqui pela linguagem do lúdico. Há tanta beleza nisso, há tanta sublimidade nessas interações. As crianças me atravessam em estesia, pois, ao vê-las assim, me percebo em um estado de alumbramento e maravilhamento. Desse modo, estando perto e trabalhando com as crianças, percebo o quanto é relevante considerar a criatividade como “uniforme de trabalho” (Vecchi, 2017), sendo alimento para as nossas ações e práticas com elas, além de ser uma lente sensível para sentir as maneiras que elas se manifestam.

Após o intervalo, fomos para a proposta do desenho e as crianças logo dizem que isso (as folhas de acetato) ia proporcionar a fazerem “desenhos mágicos”, e se colocam a fazer suas representações gráficas. Dessa maneira, motivadas a desenharem sobre os elementos que estávamos dialogando e experienciando há semanas, e também sobre a brincadeira que elas acabaram de brincar, cada uma delas trazem perspectivas únicas, nas quais percebi elementos que foram sendo costurados em todo esse processo. Por exemplo, Thiago traz a figura do fazendeiro do livro; Johanna se preocupa em fazer várias abelhas e a colmeia, como nas figuras no livro que vimos e na criação com argila; João foca em fazer um desenho “fofo” de abelha, muito despertado pelos diálogos com outras crianças que diziam que as abelhas eram “fofas”; Maitê representa essa relação difícil entre a flor e a abelha, por

esta roubar o “mel” (pólen/néctar) e não deixar nem um pouco para a flor, materializando as conversas que tínhamos nos primeiros dias de pesquisa, em que a matéria-prima do mel vinha das flores, por isso as abelhas vão até elas.

Dessa forma, os desenhos das crianças nesse último dia de observação participante me parecem uma colagem, uma miscigenação de várias linguagens, materialidades, diálogos, percepções e conhecimentos que foram sendo acumulados e ampliados nessas semanas, dando um fechamento que considero bastante poético, mobilizador, arrematando essa construção coletiva vivida com elas. Tendo em mente tudo isso, vamos agora para a quarta e última documentação pedagógica.

6.4.2 Ato da documentação pedagógica do quarto episódio da pesquisa em campo

Como poderemos mirar nesta primeira documentação pedagógica (Figura 62), vamos testemunhando as interconexões que vão sendo estabelecidas, tendo como ponto de partida os blocos de madeira, depois o desenho, a fantasia e o brincar, em uma congruência que atravessa Hemilly, João, Thiago e Johanna. Nesse dia, Maitê fica um pouco mais afastada, recolhida, e se debruça sobre o livro *Bem lá no alto*. O que me parece é que uma linguagem ia puxando a outra, ampliando as expressões infantis que cada criança construía, seja sozinha, em dupla, seja em grupo.

Figura 62 – Castelo, desenho, fantasia e livro



MOMENTO DA CHEGADA

JOÃO E OUTRAS CRIANÇAS VÃO PARA O ESPAÇO DOS OBJETOS NÃO ESTRUTURADOS E COMEÇAM A FAZER UMA COMPOSIÇÃO COM AS PEÇAS, QUANDO ALGUÉM DIZ:

HEMILLY: OLHA UM SOL, PARECE UM SOL.

JOÃO: É MESMO.

OUTRA CRIANÇA PEGA O CAIXOTE E COMEÇA A FAZER UM CASTELO A PARTIR DESSA ESTRUTURA. THIAGO ESTAVA BRINCANDO TAMBÉM NESSE MOMENTO, MAS RESOLVE SE JUNTAR À JOHANNA E À HEMILLY TAMBÉM, BRINCANDO COM BLOCOS DE MADEIRA.

HEMILLY: PARECE UM "T".

THIAGO: É VERDADE. VOU FAZER TAMBÉM.

HEMILLY: VOCÊ FEZ.

THIAGO: FIZ O MEU "T".

HEMILLY: PRECISAMOS DE MAIS BLOCO PARA O CASTELO DA JOHANNA.

UMA CRIANÇA QUE ESTAVA BRINCANDO COM O JOÃO DIZ: EI, VOCÊS ESTÃO PEGANDO TODOS OS BLOCOS.

HEMILLY: ORA, MAS A GENTE TÁ FAZENDO O CASTELO AQUI, PRECISA DE MAIS. DEPOIS DE UNS MINUTOS, QUANDO OS TRÊS ESTÃO BRINCANDO, THIAGO OLHA PARA O ESPAÇO DO DESENHO E VAI PARA LÁ. JOHANNA O SEGUE E HEMILLY CONTINUA NO CASTELO COLOCANDO OUTROS ELEMENTOS NELE.

THIAGO, QUE CONTINUAVA PRÓXIMO AO CASTELO, DIZ QUE VAI DESENHÁ-LO.

THIAGO: EU VOU FAZER ESSE CASTELO AÍ.

JOHANNA: EU VOU FAZER O MEU NOME E EU COM MEU CABELO E VESTIDO.

É INTERESSANTE PERCEBER QUE THIAGO FICA A TODO MOMENTO MIRANDO O CASTELO, PARECENDO BUSCAR INSPIRAÇÃO.

ENQUANTO ISSO, MAITÉ ESTÁ NO ESPAÇO DOS LIVROS. CHEGO PERTO E ELA ME DIZ:

MAITÉ: TIO, O BOLO ESTÁ LÁ NA JANELA. E OS BICHOS ESTÃO TENTANDO FAZER UMA PONTE, UMA PONTE RETA PRA CIMA.

PROFESSOR LEANDRO: NOSSA, COMO SERIA UMA PONTE RETA?

MAITÉ: ELES VÃO SUBINDO UM EM CIMA DO OUTRO ATÉ LÁ PARA PEGAR.

APÓS ESSE MOMENTO, OBSERVO QUE ALGUMAS CRIANÇAS ESTÃO PEGANDO FANTASIAS PARA SE VESTIREM. JOHANNA SE VESTE DE BRUXA E VOLTA A DESENHAR. THIAGO SE VESTE DE EMÍLIA E OUTROS ADEREÇOS E COMEÇA A BRINCAR DE CACHORRO COM A HEMILLY.

HEMILLY: BORA, MEU CACHORRINHOS, PEGAM ELES.

THIAGO E JOÃO COMEÇAM A IMITAR LATIDOS E A CORRER ATRÁS DOS COLEGAS.



Fonte: Registro do autor.

Algo interessante são algumas noções apresentadas por Hemilly sobre a linguagem da escrita, por considerar as formas que se dão a partir da posição dos blocos de madeira como, por exemplo, a letra "T", estimulando outras crianças a interagirem com essa expressão. Noto que Thiago se identifica com o momento, pois ele fez o "T" dele, o "T" que inicia o seu nome. Aqui, a materialidade dos objetos não estruturados incita reflexões que desembocam com os signos da escrita.

Desse modo, percebo como essa linguagem se dá no cotidiano, nos contextos oportunistas, de maneira espontânea, significativa e fugaz. Ou seja, aqui as percepções sobre a escrita nascem de uma situação real, sendo incorporadas pelas crianças a partir dos seus saberes e conhecimentos prévios. Assim, a inserção da linguagem da escrita vai se dando em igual importância a outras linguagens poéticas, não desvalorizando nenhuma, e aproximando as crianças em diferentes representações simbólicas (Vecchi, 2017).

Outra percepção que também me deixou bastante curioso foram as miragens que Thiago fazia, enquanto desenhava, sobre o castelo que ele ajudou a construir e que continuava a ser edificado pela Hemilly. Ele olhava, apontava e focava a sua visão nos detalhes, percebendo que isso o ajudava no desenho de observação que ele realizava.

Isso tudo demonstra essa capacidade múltipla de as crianças externarem suas ideias recorrendo a várias linguagens poéticas (desenho, arquitetura, brincadeira, escrita), em que uma apoia a outra nesse caminho delas construírem conhecimentos e saberes, para testar suas teorias e hipóteses, em toda a sua inteireza, sem dualidades. Isso ocorre porque “[...] o pensamento poético não separa a imaginação do cognitivo, a emoção da racionalidade, a empatia da pesquisa aprofundada, sustentando, assim, a construção de um pensamento não conformista” (Vecchi, 2017, p. 301).

Ou seja, as linguagens poéticas aqui servem como meios ativos para alimentar e cultivar os processos de aprendizagem e de criatividade que as crianças constituem, seja sozinhas, seja em parceria. Também as ajudam a elaborar conceitos, significados e sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a vida, pois, no entrelaçamento entre elas, a experiência vivida e as diferentes linguagens, é possível observar a tangibilidade do que pensam, significam, conceituam e atribuem sentidos sobre tudo (Vecchi, 2017).

Agora, vamos refletir sobre a documentação a seguir (Figura 63), que aborda a roda de conversa, momento em que o diálogo foi bastante extenso, pois, antes de trazer a criação da brincadeira pelas crianças, outros assuntos abriram essa discussão, favorecendo que muitas narrativas autobiográficas e informações sobre mim pudessem ser compartilhadas sobre onde eu morava.

Figura 63 – Chuva, moradia e pega-abelha

MOMENTO DA RODA DE CONVERSA

JOHANNA: TIO, HOJE TAVA CHOVENDO. EU VIM DE CARRO.

HEMILLY: EU VIM CHOVENDO.

THIAGO: EU TIVE QUE VIM DE CAPA.

JOHANNA: EU VI VOCÊ ENTRANDO NA ESCOLA.

HEMILLY: EU TAMBÉM VI ELES.

PROFESSOR LEANDRO: E TU VEIO COMO, HEMILLY?

HEMILLY: EU VIM A PÉ E DE GUARDA-CHUVA. MINHA MÃE NÃO TEM CAPA.

UMA CRIANÇA DISSE: EU VIM DE BICICLETA.

JOHANNA: TIO, EU SEI ONDE É TUA CASA.

PROFESSOR LEANDRO: ONDE?

JOHANNA: É NAQUELA RUA.

THIAGO: NA RUA PARAÍBA.

PROFESSOR LEANDRO: AHH...MAS EU NÃO MORO MAIS LÁ NÃO. FAZ TEMPO QUE SAÍ DE LÁ. EU ME MUDEI PRA OUTRO LUGAR E AGORA ME MUDEI NOVAMENTE.

THIAGO: EITA, TIO, O SENHOR TÁ COM DINHEIRO, HEIN? (TODOS RIRAM)

PROFESSOR LEANDRO: POR QUE TU ACHA QUE TENHO MUITO DINHEIRO?

THIAGO: ORA, PRA FAZER TANTA MUDANÇA (TODOS COMEÇAM A RIR NOVAMENTE).

PROFESSOR LEANDRO: TÔ NÃO, RAPAZ. É PORQUE COMPREI UM LUGAR PRA MORAR E TIVE QUE ME MUDAR PRÁ LÁ.

JOHANNA: LÁ É MELHOR?

PROFESSOR LEANDRO: É SIM.

HEMILLY: ENTÃO AGORA O SENHOR MORA EM UM PRÉDIO? DESSE TAMANHO AQUI? (ELA ABRE AS MÃOS VERTICALMENTE, REPRESENTANDO O TAMANHO QUE SERIA O PRÉDIO).

PROFESSOR LEANDRO: É SIM, ENORME.

MAITÉ: EU MORO EM UM APARTAMENTO, E MINHA MÃE DISSE QUE TÁ SE ORGANIZANDO PARA COMPRAR UM.

UMA CRIANÇA DIZ: EU TAMBÉM MORO EM UM APARTAMENTO.

JOÃO RETOMA A CONVERSA INICIAL SOBRE A CHUVA E COMO ELES VIERAM NAQUELE DIA PARA ESCOLA.

JOÃO: EU VI A CHUVA. TODO DIA EU VENHO DE METRÔ.

PROFESSOR LEANDRO: QUE LEGAL, JOÃO. QUAL É A SENSACÃO DE ANDAR DE METRÔ?

JOÃO: É MUITO LEGAL. TEM MUITAS PESSOAS, UM MONTE DE CADEIRA. TEM DOIS TRILHOS, UM QUE VAI E VOLTA. TEM GENTE EM PÉ É SENTADA.

MAITÉ: EU VIM DE CARRO.

UMA CRIANÇA FALA: EU VIM DE CARRO.

PROFESSOR LEANDRO: PENSEI QUE TEU PAI TIVESSE UMA MOTO.

ELA RESPONDE: ELE TINHA, MAS ELE VENDEU E COMPROU AGORA UM CARRO CARÍSSIMO.

HEMILLY: QUE CHIQUE (TODOS RIRAM). TEVE UM DIA QUE QUANDO EU TAVA VINDO DE PÉ EU VI O SENHOR SAINDO DE CASA.

PROFESSOR LEANDRO: SIM, FOI MESMO, FOI NA ANTIGA CASA QUE MORAVA. AH, DEIXA EU PERGUNTAR UMA COISA, O QUE A GENTE VEM FAZENDO HÁ SEMANAS?

MAITÉ: PESQUISA SOBRE AS ABELHAS, AS COLMÉIAS, A RAINHA, OS FILHOS DA RAINHA.

JOHANNA: SIM, A GENTE FEZ A COLMEIA COM A ARGILA, PINTAMOS A ABELHA E TAMBÉM FIZEMOS O NOSSO AUTORRETRATO.

THIAGO: FOI A GENTE USOU FOLHAS, PAUZINHOS, PALHA.

PROFESSOR LEANDRO: É VERDADE, GENTE, FIZEMOS MUITAS COISAS SOBRE AS ABELHAS.

JOÃO: E TEVE O LIVRO DA ABELHAS, COM O CARA QUE ROUBA O MEL DELAS.

JOHANNA: LÁ NO LIVRO TINHA O FAZENDEIRO E A FAZENDEIRA. A FAZENDA ERA FEITA TODA DE MEL.

MAITÉ: E ELE TINHA UMA ROUPA PRA ABELHA NÃO PICAR ELE.

PROFESSOR LEANDRO: SIM, SIM, FOI MESMO. E SE AGORA A GENTE FOSSE INVENTAR UMA BRINCADEIRA SOBRE ABELHAS, COMO SERIA?

THIAGO: AH, JÁ SEI. A GENTE PODIA FAZER ASSIM – O NOME DA BRINCADEIRA SERIA “PEGA-ABELHA”. O JOGO É O HOMEM E ELE TEM QUE PEGAR UMA ABELHA QUE TÁ CORRENDO, A GENTE, AÍ QUANDO ELE PEGAR A ABELHA ELE VIRA UMA ABELHA E A ABELHA QUE FOI PEGUE VIRA O HOMEM E AGORA ELE QUE TERÁ QUE PEGAR.

HEMILLY: E MULHER TAMBÉM, PORQUE TEM MENINA.

THIAGO: É VERDADE, SE FOR MENINO VIRA HOMEM SE FOR MENINA VIRA MULHER.

JOÃO: É SIM.

PROFESSOR LEANDRO: ENTÃO VAMOS BRINCAR LÁ FORA?

TODOS EM CORO: VAMOS!!!



Fonte: Registro do autor.

Dessa maneira, aqui vemos narrativas que materializam ações cotidianas da vida dessas crianças para além da escola, apresentando-nos informações sobre suas relações com a família, com o meio, com o transporte público, com o caminho da escola, com os colegas e com o professor (eu), cuja moradia virou tema de discussão da roda, sendo trazidas informações que nem eu próprio sabia que as crianças sabiam, como o nome da rua onde eu morava. Isso se dá porque “[...] as crianças levam para a escola, junto com as famílias, toda a realidade externa e é essa realidade que a cada dia nos confortamos” (Vecchi, 2027, p. 59), e é nessa realidade que informações, conhecimentos e saberes vão sendo perpassados, fragmentos que são partilhados nos momentos vivenciados em nossa rotina, na qual elas nos contam sobre elementos que fazem parte das suas vidas.

Daqui emergem informações autobiográficas, tendo a escola como esse meio que contribui para o partilhamento desses elementos, como também sendo uma ambiência que possibilita às crianças se apropriarem e construírem novas camadas biográficas de si. Até porque elas passam uma boa parte de suas vidas em instituições como creches, pré-escolas e

escolas, onde os conhecimentos, os saberes, as linguagens e as experiências alimentam os seus processos autoformativos, heteroformativos e ecoformativos (Pineau, 2014).

Passando agora para a próxima documentação sobre o momento do parque (Figura 64), vamos observar em imagens e nas narrativas transcritas a exteriorização da brincadeira criada pelas crianças, acessando a expressividade corporal que vai dando tónus e tangibilidade no campo do real à ação lúdica pega-abelha. Aqui vemos a potência poética do ser criança, do ser brincante no mundo.

Figura 64 – Brincadeira, abelhas voando e esconderijos





MOMENTO DO PARQUE

NO INÍCIO, TODOS DIZEM PARA QUE THIAGO SEJA O JOGO, DANDO INÍCIO À BRINCADEIRA.
TODAS AS CRIANÇAS COMEÇAM A CORRER E SE ESCONDER, PRINCIPALMENTE NA CASA DE ALVENARIA QUE TEM NO PARQUE, SEJA SE ABAIXANDO, SEJA ESCALANDO OS BURACOS QUE TEM NA PAREDE DA CASA. NESSE MOMENTO, PUDE PERCEBER A GRANDE ANIMAÇÃO, A EUFORIA E O RECEIO DELES DE SEREM ENCONTRADOS PELO “HOMEM” QUE QUER SE TRANSFORMAR EM ABELHA.
ALGUMAS CRIANÇAS COMEÇAM A SE MOVIMENTAR E SE EXPRESSAR COMO SE TIVESSEM ASAS E FAZENDO SONS SEMELHANTES AO QUE A ABELHA FAZ.

JOHANNA: SE ESCONDE, ABAIXA. LÁ VEM ELE.
UMA CRIANÇA DIZ: O FULANO É CAFÉ COM LEITE, PORQUE O HOMEM PEGOU ELE E ELE NÃO SAIU CORRENDO PRA PEGAR NINGUÉM.
HEMILLY: POXA VIDA, LÁ VEM.
MAITÊ: AGORA É OUTRA PESSOA.

A CADA MOMENTO QUE O JOGO PEGA ALGUÉM ELES VÃO DIZENDO O NOME DA PESSOA QUE AGORA IRIA PEGAR.





Fonte: Registro do autor.


Considero, entre tantas documentações discutidas até aqui, como sendo uma das que mais me atravessou, pois me senti muito mobilizado e sensibilizado com as expressões e os movimentos capturados pela fotografia. Há tanta poética nesse pegar o outro, no pular a janela, no sorriso alarguecido de empolgação, no mirar o que vê no horizonte, no bater “asas de abelha”, no escalar para fugir, no se esconder debaixo da mesa. Aqui a linguagem corporal, pelo meio brincante, constrói anúncios e ações nesse se manifestar, no caso desta pesquisa,

na pré-escola. Por isso, a importância do não assujeitamento e da não domesticação dos corpos infantis, dando espaço-tempo para elas esboçarem gestos e corporificações sensíveis, poéticas, no contexto da EI (Arroyo, 2012).

Por fim, vamos pensar sobre o momento em que as crianças estão desenhando no acetato (Figura 65), tendo como mote uma conversa sobre o que desenvolvíamos até aqui. Hemilly pontua que as abelhas vão até as flores para pegar pólen e fazer mel. Assim, digo que elas poderiam fazer desenhos dessa trajetória das abelhas indo às flores, aproveitando tudo o que construímos até aquele momento. Assim, cada um foi dando pistas do que iriam fazer, como Hemilly, que diz que fará uma rosa cheia de espinhos e que as abelhas irão pegar “o grande pó”. Pergunto o que elas farão com esse “grande pó” e ela responde “um grande mel”. Johanna fala em fazer várias abelhas e Maitê diz que no desenho dela “o sol está troando”. Thiago fala que fará o homem pegando mel e João relata que fará um desenho bem “fofinho”. Desse modo, a linguagem do desenho aqui serve como canal para elas representarem conteúdos que foram sendo desenvolvidos nesse processo, emergindo suas percepções e concepções, transpondo o seu pensamento em elementos gráficos (Derdyk, 2015).

Podemos ver no centro, em baixo, o momento em que Maitê faz o coração partido, apresentando essa mini-história que ela cria a partir do seu desenho, enriquecendo esse momento não só de desenho, mas de escuta. Por isso, é imprescindível que estejamos atentos às várias formas languageiras das quais as crianças se utilizam enquanto estão criando. Assim, acessaremos ainda mais os sentidos que elas constroem e atribuem sobre o que fazem esteticamente, poeticamente, ludicamente, artisticamente e sensivelmente.

Figura 65 – Momento do desenho no acetato



MOMENTO DO DESENHO NO ACETATO

ANTES DO DESENHO, CONVERSAMOS UM POUCO SOBRE COMO AS ABELHAS FAZEM O MEL, E MUITAS CRIANÇAS FORAM FALANDO QUE ERA ATRAVÉS DAS FLORES.

HEMILLY: LÁ NA FLOR TEM O PÓLEN E DE LÁ FAZ O MEL.

OS OUTROS FORAM FALANDO QUE AS ABELHAS OPERÁRIAS TÊM QUE IR ATÉ AS FLORES PARA FAZER O MEL. ENTÃO, PROPUS QUE PUDÉSSEMOS FAZER UM DESENHO DAS ABELHAS INDO ATÉ AS FLORES. O MATERIAL UTILIZADO FOI O ACETATO E A CANETA DE CD. ALGUNS FALARAM QUE JÁ TINHAM USADO AQUELE MATERIAL E QUE GOSTAVAM MUITO PORQUE PARECIA UM “DESENHO MÁGICO”. HEMILLY DISSE: “É LEGAL, PORQUE ESSE MATERIAL É TRANSPARENTE E A CANETINHA FICA E NÃO SAÍ”. JOHANNA COMPLEMENTOU: “DÁ PRA VER O OUTRO LADO DA FOLHA”.

HEMILLY: EU VOU FAZER UMA ROSA CHEIA DE ESPINHOS, PORQUE UMA ROSA TEM ESPINHO. E VOU FAZER AS ABELHAS PEGANDO O GRANDE PÓ DAS ABELHAS.

PROFESSOR LEANDRO: E O QUE ELAS VÃO FAZER COM ESSE GRANDE PÓ?

HEMILLY: O GRANDE MEL.

JOHANNA: EU VOU FAZER VÁRIAS ABELHAS, MUITAS.

MAITÊ: SOL TÁ TROANDO DE CALOR AQUI NO DESENHO.

THIAGO: EU VOU FAZER O HOMEM PEGANDO O MEL.

JOÃO: TIO, EU GOSTEI DAQUELA BRINCADEIRA, PORQUE PEGAR ABELHA E VIRAR O HOMEM EU GOSTEI BASTANTE (OS OUTROS CONCORDAM).


JOHANNA: EU VOU FAZER A COLMEIA NA ÁRVORE.




HEMILLY: E EU TÔ FAZENDO O FERRÃO DA ABELHA, BEM GRANDE E OS OVOS DA ABELHA.



JOÃO: TIO, EU TÔ FAZENDO UM DESENHO BEM FOFINHO.

MAITÊ: AQUI EU TÔ FAZENDO UM CORAÇÃO PARTIDO, PORQUE A ABELHA LEVOU TODO O MEL DA FLOR, E A FLOR FICOU SEM PÓLEN. AHhhh, E AINDA TEM O ZANGÃO.

JOHANNA: FALTA AGORA SÓ A CARINHA FELIZ BEM AQUI.









Fonte: Registro do autor.

Na próxima e última documentação (Figura 66), poderemos ver as imagens mais ampliadas dos desenhos que as crianças realizaram.


Figura 66 – Desenhos das crianças no acetato




JOÃO




HEMILLY



JOHANNA



MAITÊ



THIAGO

Fonte: Registro do autor.

6.4.3 Ato do Ateliê Dialógico com Crianças (ADC)

Para fechar o ciclo do quarto episódio da pesquisa, vamos apreender os sentidos que as crianças atribuíram sobre a documentação pedagógica da última observação participante, dando-as subsídios imagéticos e narrativos do que elas vivenciaram, construindo um espaço para artesanear novas compreensões sobre o experienciado, como a brincadeira pega-abelha e o desenho no acetato, além dos momentos da chegada, da roda de conversa e do parque. A Figura 67 é uma imagem do início do ateliê, quando as crianças estão abrindo as suas bagagens poéticas e revendo todas as suas produções poéticas durante as semanas de pesquisa.

Figura 67 – Crianças abrindo suas bagagens poéticas e revisitando os seus artefatos



Fonte: Registro do autor.

Desse modo, vou trazendo trechos das narrativas emergidas nesse último ateliê dialógico, seguido de tessituras compreensivas sobre o que foi partilhado pelas crianças. Todavia, é importante informar que, nesse último dia de pesquisa, não tínhamos um lugar específico para ficar, pois a área externa estava com “cara de chuva”. Aproveitei que a outra professora⁴⁹ da nossa turma levou as outras crianças para uma atividade já reservada em outro espaço da escola e fiz nosso ateliê dialógico na nossa sala referência. Penso que isso casou como um fechamento simbólico, já que foi nesse espaço, como em outros do lado de

⁴⁹Aqui em Fortaleza-CE, na rede pública de ensino, temos a figura do(a) professor(a) de maior carga horária (PRA) e o(a) professor(a) de menor carga horária (PRB). Nesse dia, precisei pegar as crianças, como em todos os dias que fizemos o Ateliê Dialógico, no horário em que a turma estava com a professora PRB da nossa turma. Como estava chovendo, os espaços externos nos impediam um pouco de realizar esse momento do lado de fora. Entretanto, aproveitei que ela havia levado a turma para outro espaço da escola para fazer uma atividade e fiquei com as crianças-abelhas na nossa sala.

fora, o lugar do cultivo, da observação, da escuta e do diálogo com as linguagens poéticas dessas crianças. Assim, seguimos!

(INICIO FALANDO QUE ESSE SERIA O ÚLTIMO DIA DE PESQUISA COM ELAS, ENCERRANDO AS NOSSAS ATIVIDADES NESSA RODA DE CONVERSA.

À MEDIDA QUE FALO SOBRE O ASSUNTO, AS CRIANÇAS DEMONSTRAM CHATEAÇÃO, MAS LOGO EM SEGUIDA COMEÇAMOS A FALAR SOBRE OS DESENHOS.)

JOÃO: TIO, EU ADOREI FAZER AS ABELHAS, AS FLORES.

MAITÊ: É, E A GENTE DESENHOU NÃO FOI NUM PAPEL, FOI NO PLÁSTICO MÁGICO.

JOHANNA: O PAPEL TRANSPARENTE.

(DE REPENTE, COMEÇA A CHOVER DO LADO DE FORA DA SALA ONDE ESTÁVAMOS).

JOHANNA: OLHA, TIO, TÁ CHOVENDO. SOL COM CHUVA DÁ ARCO-ÍRIS.

MAITÊ: É SIM.

(EM SEGUIDA, A GENTE COMEÇA A CONVERSAR SOBRE O DESENHO QUE ELAS FIZERAM NO ACETATO, E CADA UM COMEÇA A CONVERSAR).

THIAGO: EU DESENHEI A NOSSA BRINCADEIRA DO PEGA-ABELHA. AQUI NA FRENTE TEM O HOMEM. E É UMA BRINCADEIRA QUE É TIPO UM PEGA-PEGA, SÓ QUE É AO CONTRÁRIO, É AS ABELHAS E TEM O HOMEM QUE QUER PEGAR ELAS. QUANDO ELE PEGA UM, ELA VIRA O HOMEM OU A MULHER E ELE VIRA A ABELHA.

MAITÊ: PORQUE SE O HOMEM PEGAR ELE, ELE VIRA ABELHA. E ELA FOGE PRA ELE NÃO PEGAR O MEL DELA. NO MEU DESENHO O HOMEM TÁ PROCURANDO UMA COLMEIA PRA PEGAR MEL. AÍ, ELE TAVA ANDANDO PELO MATOS E ENCONTROU UMA NA ÁRVORE. AÍ, AS ABELHAS COMEÇARAM A VOAR E A CORRER.

PROFESSOR LEANDRO: E MAITÊ ME CONTA DESSE CORAÇÃO PARTIDO QUE VOCÊ FEZ.

MAITÊ: PORQUE A ABELHA FOI LÁ E PEGOU O PÓLEN DELA E, AÍ, A FLOR FICOU TRISTE PORQUE ELA LEVOU TUDO.

JOHANNA: EU JÁ FIZ AS ABELHAS, A COLMEIA E AS FLORES. TEM ESSA ÁRVORE GRANDE AQUI. TEM TAMBÉM O SOL.

HEMILLY: JÁ A MINHA ABELHA TÁ PEGANDO O PÓ DA FLOR PRA FAZER O MEL. E VAI TER O ANIVERSÁRIO DA MÃE DELA.

JOÃO: NO MEU A ABELHA TÁ INDO PRA CASA DELA, PRA COLMEIA.

(Transcrição do ADC, 11/12/2023).

Antes de tratar sobre esse trecho, é importante resgatarmos aqui a natureza plural que há nas narrativas infantis, pois elas não se dão somente pela oralidade e/ou pela escrita, mas também por gestos, desenhos, pinturas, movimentos, sons, brincadeiras e outros modos expressivos, por terem uma característica comum de expor um acontecimento e/ou um pensamento, muito de modo sublime, fugaz, inesperado e extraordinário, fazendo parte do repertório infantil de se manifestar no meio (Holm, 2007).

Assim, é possível entender os sentidos que as crianças vão atribuindo sobre o material que serviu como base para as suas representações, além de termos acesso às suas percepções sobre as suas narrativas gráficas. Elas apontam que a experiência no acetato despertou outro caminho gráfico, outra forma de representação nesse “transparente”, nesse

“plástico mágico”, no qual puderam compor histórias que estão embutidas em suas criações, ofertando-nos mais elementos compreensivos sobre suas produções.

Ainda tivemos um adendo da Johanna falando que no lado de fora chovia, mas, ao mesmo tempo, fazia sol, possibilitando, assim, o surgimento do arco-íris. Percebo nessa fala, mesmo que não tenha a ver com o que conversávamos, uma inteireza da criança de habitar aquele espaço narrativo. Por mais que estivéssemos ali conversando, Johanna me pareceu atenta ao que ia se desvelando no lado de fora, tomando nota do que ocorria para além daquele lugar e agregando conhecimentos sobre os fatores meteorológicos que faziam surgir o arco-íris. Esse dado nos exemplifica essa possibilidade de ver o que não é visto, pondo-se a vê-lo, porque, por vezes, alguns fragmentos anunciados pelas crianças a partir do cotidiano podem passar despercebidos por nós. Por isso, estar atento a uma escuta ativa e sensível é fundamental, não só por um novo caminho que nos leve a múltiplas possibilidades de experiências, mas também pela postura de respeito ao que às crianças trazem naquele momento (Rinaldi, 2016). Dessa forma, é preciso estar inteiro e ver a integralidade da vida, mesmo estando focados em algo.

Figura 68 – Johanna vendo o seu desenho mágico



Fonte: Registro do autor.

Depois, as crianças vão delineando o que fizeram em suas representações gráficas. Thiago nos diz que fez em seu desenho uma mistura referencial entre a brincadeira pega-abelha e a figura do “homem” do livro, trazendo-nos mais elementos que reforça as influências (pega-pega) e as regras que fazem parte desse jogo que ele ajudou a criar. Maitê também demonstra a presença desse “homem” e que a intenção dele é pegar o mel das abelhas. Pergunto a ela sobre o coração partido e ela relança a sua fala, como na observação participante, que a flor ficou triste pela abelha ter levado todo o mel. Aqui, o coração partido

representa esse sentimento “humanizado” entre essa flor e esse inseto. Quanta beleza poética jaz nessa metáfora, nessa analogia. Sobre arte e poética, Johanna vai indicando elementos gráficos que fazem parte do seu desenho (Figura 68), dando ênfase a essa grande árvore, que me parece acolher todas as abelhas (vamos poder ver isso logo mais nos desenhos). Hemilly se vê na documentação (Figura 69) e sinaliza que a abelha está pegando mel, porque a mãe dela fará aniversário, e João descreve esse retorno da abelha à casa-colmeia.

Nessas narrativas, constatamos a importância de se dar espaço à escuta da criança, pois é por meio desse canal que teremos contato com as verdadeiras impressões, os verdadeiros anseios e desejos que elas imputam e materializam em suas criações. Ficar somente com a interpretação do adulto faria este trabalho incompleto. Escutá-las dá um sentido mais condizente com o respeito e a valorização das crianças e das infâncias, partilhando esse mundo onde se instaure uma infância maior e dialógica com os adultos (Schéerer, 2009).

Figura 69 – Hemilly se vendo na documentação



Fonte: Registro do autor.

No trecho a seguir, vamos discursar um pouco sobre o momento da chegada e da roda de conversa, no qual emergiram outras ações que não foram trazidas antes na observação e documentação, agregadas e lembradas pelas crianças, ajudando-nos a adicionar novos elementos que dão materialidade a esse momento.

JOHANNA: EU TAVA FAZENDO UM CASTELO COM A HEMILLY E VEIO O THIAGO PRA AJUDAR. MAS DEPOIS EU FUI DESENHAR. FIZ EU DE VESTIDO E O MEU NOME.

THIAGO: EU TAMBÉM DESENHEI, MAS EU FIZ O DESENHO DO CASTELO QUE EU AJUDEI A CONSTRUIR. MAS, AÍ, A HEMILLY DEPOIS DESTRUIU TUDO.

MAITÊ: EU CHEGUEI TARDE NESSE DIA. AÍ FUI LER.

PROFESSOR LEANDRO: ERA SOBRE?

MAITÊ: ERA UMA CASA BEM LINDA E TINHA UMA JANELA LÁ EM CIMA COM UM BOLO, PRA O VENTO ESFRIAR. AÍ, O URSO PASSOU E SENTIU O CHEIRINHO. ELE TENTOU ALCANÇAR A MÃO PRA PEGAR, MAS NÃO CONSEGUIU. AÍ, VEIO OUTRO BICHINHO PRA AJUDAR, MAS NÃO CONSEGUIU. UM TEVE QUE SUBIR EM CIMA DO OUTRO PARA PEGAR. UM DISSE “SOBE EM CIMA DE MIM, CACHORRO”. DEPOIS VEIO O SAPO COM A LÍNGUA E NÃO CONSEGUIU. SÓ O PÁSSARO QUE PEGOU.

THIAGO: TIO, EU SEI O NOME DA HISTÓRIA, É “BEM LÁ NO ALTO”. EU LI NA CAPA.

MAITÊ: É VERDADE, ESSE MESMO.

HEMILLY: EU JÁ ESTAVA BRINCANDO COM OS CACHORROS.

PROFESSOR LEANDRO: MAS VOCÊ ERA UM DOS CACHORROS?

HEMILLY: NÃO. EU TAVA FAZENDO OS CACHORROS ME OUVIREM PARA PEGAR AS CRIANÇAS.

(Transcrição do ADC, 11/12/2023).

Nesse trecho, percebemos que as próprias crianças vão tecendo uma linha do tempo do que aconteceu, quando uma narrativa puxa/complementa a outra. Notamos a capilaridade de que uma vivência narrada pode despertar uma lembrança e/ou memória de outra pessoa, como o Thiago, que, escutando o enredo falado por Maitê, que contava entre falas e gestos sobre o livro (Figura 70), desperta uma experiência semelhante com aquela obra. Por fim, Hemilly nos diz que brincou de cachorro, quase como uma “domadora”, que o fazia ouvi-la para pegar outras crianças. Essas narrativas vão dando mais detalhes dos propósitos que habitam os corpos e interesses das crianças participantes no dia a dia na pré-escola, seja em momentos consigo mesmas, seja com o outro.

Figura 70 – Maitê contando a história do livro *Bem lá no alto*



Fonte: Registro do autor.

(DEPOIS, PASSAMOS PARA A DOCUMENTAÇÃO SOBRE A RODA DE CONVERSA. NESSE MOMENTO, JOHANNA CANTOU).

JOÃO: “A COBRA NÃO TEM PÉ, A COBRA NÃO TEM MÃO, COMO É QUE A COBRA SOBE NO PEZINHO DE LIMÃO?”. A GENTE COMEÇOU CANTANDO ESSA MÚSICA, TIO.

(TODOS COMEÇAM A CANTAR E FAZER UMA DANÇA COM A CANTIGA).

MAITÊ: FOI NA RODA QUE O SENHOR TEVE UMA IDEIA DA GENTE CRIAR UMA BRINCADEIRA.

JOHANNA: E O THIAGO CRIOU.

PROFESSOR LEANDRO: E QUAL FOI O NOME?

THIAGO: PEGA-ABELHA.

PROFESSOR LEANDRO: E A GENTE FALOU AGORA HÁ POUCO SOBRE A BRINCADEIRA, NÉ. VOCÊS GOSTARAM DE BRINCAR?

JOÃO: SIM, PORQUE A GENTE TEM QUE CORRER MUITO DO HOMEM OU A MULHER, SE FOR MENINO OU MENINA QUE FOI PEGO.

JOHANNA: O THIAGO COMEÇOU COMO O JOGO, PEGANDO.

THIAGO: OLHA A GENTE PULANDO A JANELA, PARECE ATÉ UNS CURURUS.

JOHANNA: EU TAVA CORRENDO MUITO DO THIAGO.

MAITÊ: QUANDO EU TAVA AQUI NA JANELA, EU PENSEI NUMA MÚSICA “EU CONSIGO VOAR” (CANTAROLA). PORQUE EU QUERIA VOAR, TIPO AS ABELHAS.

JOÃO: E EU TAVA ESCONDIDO VENDO ELES SENDO PEGOS.

HEMILLY: EU CORRI TAMBÉM.

THIAGO: AÍ, EU TE PEGUEI.

JOÃO: E ELA VIROU A MULHER QUE PEGA-ABELHA.

(Transcrição do ADC, 11/12/2023).

Nas falas acima, vamos acompanhando o quanto a memória do experienciado provoca o resgate sensorial do momento, pois João e Johanna se sentem estimulados em cantar e dançar novamente a cantiga, agora no Ateliê Dialógico. Noto, também, o quanto a dimensão estética, em um contexto que faça sentido e valorize as crianças enquanto seres criadores e partícipes, pode promover um atravessamento que se incorpore na lembrança infantil, compondo a sua história e possibilitando ser resgatada em experiências futuras que as façam lembrar aquilo que as sensibilizaram.

Isso também pode ser visto quando Maitê cantarola uma música que criou durante a brincadeira “pega-abelha”, demonstrando o quanto aquele momento a estimulou de tal forma que sentiu a necessidade de criar essa canção, por meio da linguagem musical, de entoar algo que a motivasse nesse bater asas e voar como as abelhas. Esse sentido atribuído por ela no Ateliê Dialógico, especificamente sobre a música, não tinha sido percebido por mim na observação participante nem na documentação, assim, esse momento de diálogo com as crianças me oportunizou cultivar mais dados e percepções sobre o que aconteceu, além de debulhar os sentidos sob a perspectiva delas. Ainda, João se admira ao se ver na imagem que o mostra no parapeito da janela (Figura 71) e Thiago traz essa percepção metafórica de parecerem “cururus” subindo pelas paredes, apresentando-nos um sentido cômico, poético e imagético.

Figura 71 – João se vendo no parapeito da janela, no momento do parque



Fonte: Registro do autor.

Assim, sinto que, quando a criança possui um espaço que favoreça a linguagem poética, o seu estado criativo é e pode ser mobilizado a desenvolver outras linguagens poéticas, estéticas, tornando-se um meio catalisador para que sejam tecidas e materializadas outras maneiras de ser e existir no mundo, favorecendo-as uma sensibilização para a criação, a imaginação, o conhecimento e a aprendizagem de modo poético. Dessa maneira, aqui se instaura um contexto que oportuniza a criatividade, dando lugar para que se cultive meios mais potentes e significativos na EI (Vecchi, 2017). Com isso, estabeleceremos um processo educativo que faça mais sentido para as crianças, a partir dos interesses delas em parceria, possibilitando uma relação mais próxima, cooperativa e horizontal entre crianças-crianças e crianças-adultos.

JOÃO: EU ACHEI MUITO MÁGICO, PORQUE ESSA CANETA FAZ TUDO E NÃO SAI NO PAPEL.

THIAGO: É, MAS, NO COMEÇO, O DA HEMILLY NÃO FUNCIONAVA E O PROFESSOR LEANDRO TEVE QUE PEGAR OUTRA.

HEMILLY: EU FIZ UM FERRÃO NA ABELHA, PRA PICAR.

THIAGO: ELA SE PROTEGE COM O FERRÃO.

JOHANNA: E DEPOIS ELA MORRE.

THIAGO: EU ACHO QUE ELA PERDE ALGUNS ÓRGÃOS.

MAITÊ: ELA TEM QUE SE PROTEGER.

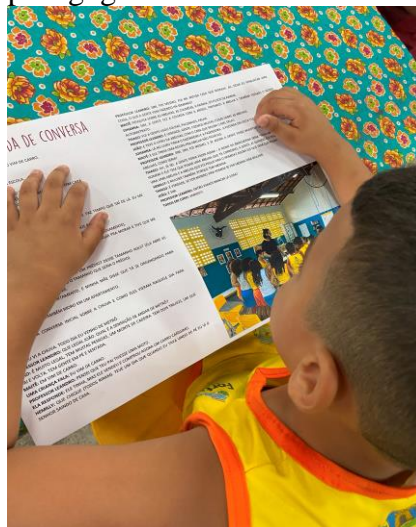
(AO FIM, TODOS FORAM VENDO OS SEUS DESENHOS E APONTANDO OS SEUS NOMES).

(Transcrição do ADC, 11/12/2023).

Nesse pequeno trecho, retomamos o diálogo sobre os desenhos, trazendo essa noção, novamente, do quanto a experiência do desenho parecia como mágica, já que a tinta do

pincel não ficava no papel, mas na folha de acetato. Depois, as crianças vão indicando as suas intenções gráficas, além de apresentar uma teoria sobre o ferrão que “protege as abelhas”. Thiago nos traz um elemento que já tinha aparecido em outros momentos que discutimos sobre como esses insetos podem perder alguns órgãos quando picam, pois, por vezes, eles ficam presos a quem ferrou, e isso gerou essa pequena discussão. Nisso, vamos entendendo como as concepções e teorias das crianças vão sendo construídas no pensamento infantil, e como este vai sendo compartilhado e ampliado entre pares, no qual a documentação pedagógica incita o andamento dessa partilha. Assim, podemos ver Thiago (Figura 72) analisando um painel de documentação.

Figura 72 – Thiago debruçado sobre a documentação pedagógica da roda de conversa



Fonte: Registro do autor.

Agora, chegamos na parte na qual a finalização da pesquisa vai ficando mais explícita para as crianças, que não se conformam com essa ideia e vão lançando outras possibilidades para dar continuidade a esse percurso.

PARA ENCERRAR PERGUNTEI: O QUE VOCÊS ACHARAM DE TER PARTICIPADO DESSA PESQUISA?

THIAGO: TIO, MAS EU SEI PORQUE VAI ACABAR A PESQUISA. PORQUE NÃO TEM MAIS CANTO PARA FAZER.

PROFESSOR LEANDRO: COMO ASSIM?

THIAGO: É PORQUE A GENTE JÁ FEZ PESQUISA EM TODO CANTO DA ESCOLA.

JOÃO: SÓ NÃO ALI.

PROFESSOR LEANDRO: AONDE?

JOÃO: ALI NO MEIO DO CORREDOR.

PROFESSOR LEANDRO: AHHH... MAS EU ACHO QUE TERIA, SIM, OUTROS LUGARES NA ESCOLA PARA FAZER PESQUISA. A GENTE VAI

PARAR PORQUE JÁ ESTÁ ACABANDO O ANO, NÃO TEM MAIS COMO CONTINUAR, E AINDA EU TAMBÉM JÁ TINHA PLANEJADO UMA CERTA QUANTIDADE DE ENCONTROS DA PESQUISA. LEMBRA QUE EU FALEI NO PRIMEIRO DIA SOBRE A PESQUISA?

MAITÊ: SIM, QUANDO O SENHOR FALOU AQUELA HISTÓRIA QUE TINHA VOCÊ.

PROFESSOR LEANDRO: A HISTÓRIA DO MENINO LEANDRO.

(TODOS FALAM EM CORO “SIMMMM”).

THIAGO: É, NÃO PODE IR MAIS DIAS NÃO, PORQUE A GENTE TEM QUE FICAR DE FÉRIAS.

JOÃO: A GENTE TEM QUE FAZER OUTRO DIA NO CORREDOR.

THIAGO: MAS A GENTE PODE CONTINUAR A PESQUISA DEPOIS DAS FÉRIAS.

MAITÊ: A GENTE NÃO PODE FAZER NO CORREDOR, PORQUE FICA MUITO SOL NA GENTE.

JOÃO: A GENTE TEM QUE FAZER LÁ NO FINAL, ONDE TEM A ÁRVORE.

PROFESSOR LEANDRO: POIS É, GENTE, MAS, INFELIZMENTE, A GENTE VAI TER QUE ENCERRAR A PESQUISA.

JOÃO: POIS É, MAS A GENTE TEM QUE MOSTRAR O QUE A GENTE FEZ PARA AS NOSSAS MAMÃES O QUE FIZEMOS NA PESQUISA.

PROFESSOR LEANDRO: NOSSA, É VERDADE. SERIA MUITO BOM MESMO ELAS VEREM TUDO O QUE FIZEMOS NA PESQUISA.

THIAGO: SIM, TIO.

MAITÊ: TIO, MAS EU TENHO UMA PERGUNTA. NÃO TEM QUANDO SENHOR BATE FOTO NOSSA, NÉ? BRINCANDO, SE DIVERTINDO, AÍ, COMO É QUE O SENHOR BOTA NAQUELE PAPEL?

PROFESSOR LEANDRO: É ASSIM: EU GRAVO VÍDEOS, FAÇO FOTOS, GRAVO VOCÊS CONVERSANDO. AÍ, DEPOIS, QUANDO CHEGO EM CASA, EU VOU NO COMPUTADOR ORGANIZAR TUDO LÁ. AJEITO AS FOTOS E TRANSCREVO AS FALAS DE VOCÊS, PARA FICAR ESCRITO O QUE VOCÊS FALARAM PELA BOCA. DEPOIS QUE ORGANIZO TUDO, ASSIM, EU VOU EM UM LUGAR, EM UMA GRÁFICA, E IMPRIMO TODO ESSE MATERIAL PARA TRAZER PRA VOCÊS.

E EU JÁ TINHA FALADO SOBRE ISSO QUANDO EU CONTEI A HISTÓRIA *O MENINO GRANDE LEANDRO*. CONTEI COMO SERIA.

MAITÊ: EU ACHEI MUITO INCRÍVEL.

PROFESSOR LEANDRO: VOCÊS ACHAM QUE É FÁCIL OU DIFÍCIL FAZER TUDO ISSO?

MAITÊ: MUITO DIFÍCIL, PRA FAZER TUDO ISSO. PORQUE O SENHOR FAZ SOZINHO.

PROFESSOR LEANDRO: É VERDADE, SIM, GENTE. VOU ORGANIZAR PARA QUE AS MAMÃES DE VOCÊS POSSAM VIR PARA VER TUDO O QUE VOCÊS FIZERAM, CERTO? POSSO FALAR COM ELAS?

(TODO CONCORDAM EM TRAZÊ-LAS E FICAM ANIMADOS COM A IDEIA).

(Transcrição do ADC, 11/12/2023).

Início questionando o que elas acharam de terem participado desta pesquisa, assunto que é transviado por Thiago, focando não como se sentia nesse fim, mas no porquê que chegou ao fim. A sua hipótese é de que não teríamos mais lugares da EI e da Escola, como um todo, para serem feitas a pesquisa. Entendo que ele se refere, principalmente, ao ato do ADC, já que é nessa etapa que mais íamos habitar outros lugares para dialogar sobre as documentações. Noto que, nessa percepção dele, fica evidente que o ato de pesquisar estava muito atrelado aos espaços habitados durante todo esse percurso construído na pesquisa, revelando que toda a escola já tinha sido visitada. Digo que ainda teriam outros lugares que

podíamos ir, mas que, por conta do tempo, a gente precisava encerrar os encontros. Ainda há uma insistência por parte do Thiago, dizendo que podíamos continuar depois das férias, e outras crianças vão dando ideias de lugares, como o corredor, mas este é descartado por conta do sol.

Com essas narrativas, podemos depurar o sentido de contentamento e necessidade de que o que estávamos construindo continuasse. Ter essa ambiência de conversa sobre as experiências tecidas e falar, colocar suas vozes e suas ideias no grupo, proporcionou-lhes um meio de compreensão, identificação, reflexão e autorreflexão sobre o que fazem na pré-escola, tomando consciências dos múltiplos tempos, espaços, vivências, materiais e relações que eles são atores e autores.

A conversa segue outro rumo quando João diz que não se podia encerrar a pesquisa sem as mães de todas as crianças verem o que fizeram durante a pesquisa. Senti isso dentro de mim! Como não pensei nisso antes? Como não lembrei da importância de dar um retorno para as famílias? Aqui, João foi fundamental para se arar a possibilidade, que foi concretizada, de compartilharmos as materialidades, os artefatos, as bagagens e as documentações pedagógicas produzidas, cultivadas e reunidas durante esse percurso com as famílias das crianças. Logo mais, conto um pouco sobre isso.

Maitê pergunta como fiz todos aqueles materiais e explico o passo a passo de como fiz, lembrando o que conversamos no dia da contação da história. Ela finaliza dizendo que achou tudo “incrível”. Ela deduz que eu fazia tudo sozinho, e realmente fiz. Com esse sentido, ela demonstra um entendimento de que todo aquele material compilado dava trabalho, sendo difícil reunir aquelas fotos, as narrativas e todo o processo de impressão.

Por último, esse trecho do ADC demonstra o quanto as crianças estavam atentas a tudo o que foi sendo construído nesta pesquisa, desde os espaços habitados à produção dos materiais, e isso só nos indica o quanto elas estavam imersas em tudo. Assim, finalizo dizendo a todas que pensaria em uma forma de compartilhar tudo o que construímos juntos com suas mães. Na Figura 73, podemos observar as crianças conversando sobre os seus desenhos mágicos.

Figura 73 – As crianças-abelhas vendo os seus desenhos mágicos



Fonte: Registro do autor.

Dessa forma, fechando esse ciclo, ainda agradei a elas por cada fala, gesto, sorriso, movimento, alegria, brincadeira, desenho, corrida, cada manifestação poética que pude testemunhar em parceira com Thiago, Johanna, João, Maitê e Hemilly. Tudo isso não teria sido possível sem a abertura delas, dessas crianças-abelhas, que colocarem-se no mundo assim, tendo-me como esse professor/pesquisador/apicultor, que buscou se colocar atento a compreender, identificar, documentar e apreender os sentidos orquestrados por elas no exercício das suas linguagens poética. Gratidão me invade!

6.5 “Vem me regar, mãe, vem me regar”⁵⁰: exposição das documentações pedagógicas para as mães das crianças-abelhas

O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você,
como é que o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão.

Manoel de Barros (2010a, p. 405-406).

Nessa relação sublime entre crianças e suas mães, podemos debulhar sentidos outros, mas que também podem adicionar novas percepções poéticas, sensíveis e estéticas sobre o pesquisado, sobre o que aconteceu, disponibilizando um lugar que recolha as narrativas daquelas que, como os pais, são os primeiros a observarem, a testemunharem e a

⁵⁰ Trecho da música intitulada *Árvore*, dos cantores Fran e Chico Chico. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-chico/arvore-part-edson-gomes/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

sentirem as linguagens poéticas dos (as) seus (suas) filhos (as) em seus lares, nas praças, na praia, na piscina, na rua, no hospital, no museu, no cinema, no shopping, em uma viagem, na casa dos avós, e em tantos lugares que eles(as) habitam nesse mundo, para além da instituição escolar.

Dessa maneira, preciso destacar que a pesquisa no começo não tinha o intuito de ter esse momento com as mães das crianças, as mesmas responsáveis que foram assinar o TCLE para a participação de seus filhos. Por conta disso, para que pudesse evidenciar aqui as imagens e as falas dessas mães, fiz um novo TCLE específico para elas, respaldando o compartilhamento de dados costurados com elas (APÊNDICE C).

Assim, um dia após ao último encontro com as crianças, fui contatando as mães, com o intuito de manifestar o interesse de fazer uma exposição e uma roda de conversa com elas sobre o que aconteceu durante toda a pesquisa com os(as) seus(suas) filhos(as). Elas, prontamente, colocaram-se à disposição. Desse modo, uma semana após, no dia 14/12/2024, instituímos esse momento de partilha, de diálogo, no auditório da ETA.

Como estávamos finalizando as últimas semanas de aula, as crianças não puderam participar desse momento, pois estavam com outra professora noutro espaço. Com isso, a exposição se tornou um espaço narrativo somente com as mães, objetivando colhermos as impressões delas sobre o que aconteceu, dispendo-as a oportunidade de testemunharem os movimentos constituídos neste estudo. Assim, estruturei em mesas e no chão tudo o que foi sendo acumulado na pesquisa, indicando que, ao fim, teríamos um pequeno diálogo. Vejamos o mosaico com as mães olhando as documentações pedagógicas (Figura 74):

Figura 74 – Mosaico com a imagem de cada mãe na exposição



Fonte: Registro do autor.

Agora, vamos tecer algumas considerações sobre o momento da roda de conversa que tive com as mães das crianças-abelhas participantes da pesquisa, aproveitando, inclusive, para acessar esse “bastidor” com essas interlocutoras que não participaram da pesquisa, mas que, como hipótese, iam recebendo falas, percepções, anseios e curiosidades das crianças sobre o que fazíamos, sobre o que pesquisávamos, em suas casas.

MÃE NAZARÉ: EU SEMPRE DIZIA: “JOÃO, HOJE É SEGUNDA, TEM A PESQUISA DO TIO LEANDRO”. ELE RESPONDEIA: “POIS É, MAMÃE, NÃO PODE FALTAR”.

PROFESSOR LEANDRO: E QUANDO ELE CHEGAVA EM CASA, ELE DIZIA O QUE TINHA ACONTECIDO?

MÃE NAZARÉ: NEM SEMPRE, PORQUE ELE DIZIA: “NÃO, MAMÃE, É DA PESQUISA, NÃO PODE DIZER NÃO”.

MÃE TATIANA: A JOHANNA FICAVA SUPERANIMADA NOS DIAS DA PESQUISA. ELA DIZIA: “MÃE BORA CEDO, PORQUE HOJE TEM PESQUISA DO TIO LEANDRO”.

MÃE NAYARA: HOJE A MAITÊ DISSE QUE ESTAVA TRISTE PORQUE A PESQUISA IA ACABAR.

MÃE NAZARÉ: MAS, AÍ, A GENTE VÊ A FALTA QUE ELES VÃO SENTIR, PORQUE ELES FICAVAM ESPERANDO O DIA DA PESQUISA, PORQUE ESTAVAM GOSTANDO MUITO DE PARTICIPAR. A GENTE TAMBÉM VAI FICAR, PORQUE ACOMPANHAMOS TUDO, MESMO SENDO EM CASA. (Transcrição do diálogo com as mães, 14/12/2023).

Aqui, percebemos a seriedade com a qual as crianças levaram a pesquisa, mobilizando as mães para se lembrarem e se organizarem sempre, com o intuito de que sua criança não faltasse. Uma delas, por sua vez, demonstrava preocupação em não se falar sobre a pesquisa, como segredo. Acredito que essa impressão tenha ficado porque dizia para não falar muito o que estávamos fazendo, pois talvez as outras crianças que não estavam participando da pesquisa poderiam ficar tristes, mesmo tendo vivido as mesmas experiências que as crianças participantes viveram. Em seguida, a Nayara relata a tristeza de Maitê por acabar a pesquisa.

Depois disso, pergunto o que elas acharam daqueles materiais expostos, e disseram:

MÃE NAYARA: EU ACHO QUE A MAITÊ FICA MUITO LIMITADA EM CASA, PORQUE, VENDENDO TUDO ISSO AQUI, AS COISAS QUE ELA FAZ, OS DESENHOS, AS BRINCADEIRAS, ELA PODE MUITO MAIS. SE EU DEIXAR, ELA PODE MUITO MAIS EM CASA. PORQUE AQUI EU TÔ VENDENDO COISAS QUE ELA NÃO FAZ EM CASA, OU EU NÃO VEJO OU NÃO DEIXO, OU NÃO DOU OS CAMINHOS. ELA PODE IR MUITO MAIS ALÉM DO QUE EU IMAGINO. E A MAITÊ, NO PRIMEIRO DIA, DISSE “MÃE, EU NÃO POSSO FALAR MUITO COISA, PORQUE É SEGREDO”, SÓ QUE EU DISSE “VALHA MULHER, MAS TU PODE DIZER PRA MIM, SIM, PORQUE EU SEI DE TUDO, O PROFESSOR FALOU COMIGO SOBRE A PESQUISA”. AÍ, DEPOIS ELA DISSE SOBRE A ABELHAS, O LIVRO QUE ELA GOSTOU, AS COLMEIAS, A ARGILA, FOI SOLTANDO”.

MÃE NAZARÉ: POIS O JOÃO NÃO DIZIA ERA NADA, MAS EU VENDENDO TUDO ISSO AQUI... ÀS VEZES A GENTE PENSA QUE NOSSO FILHO VEM SÓ PRO PARQUINHO E SÓ BRINCAR, MAS A GENTE NÃO VÊ O QUANTO ESSES MOMENTOS SÃO IMPORTANTES, COMO A RODA DE CONVERSA, PORQUE TÁ AÍ, POR UM FERIMENTO NO DEDO SURTIU TUDO ISSO. E COMO A NAYARA DISSE, ELES PODEM EXPLORAR MUITO MAIS. (Transcrição do diálogo com as mães, 14/12/2023).

Nessas narrativas, temos pontos importantes para discutir, porque noto o quanto esse momento de exposição as atravessou, fazendo refletir e perceber o que os(as) seus(suas)

filhos(as) fazem na escola, e o quanto isso, às vezes, não é visível para elas. Como Nayara, que diz que percebeu, a partir das documentações, uma Maitê que faz “coisas” que ela não sabia que sua filha era capaz de fazer, sentindo que o espaço da sua casa não oportuniza, talvez, as mesmas “coisas” que ela viu ali. Também, com a fala de Nazaré, alargamos a discussão para o que é oportunizado na pré-escola, indicando que há pais que não acompanham suas crianças ao ponto de não saberem ou terem uma visão limitada do que elas fazem na EI. Ela pontua, ainda, a relevância da roda de conversa, em que, por conta de “um ferimento no dedo surgiu tudo isso”, pontuando um entendimento de um dos momentos da rotina das crianças, considerando-o um espaço de troca e ascensão de temas que podem gerar discussões.

Com tudo isso, entendo que, por meio desse canal de comunicação constituído, as famílias estão tendo acesso ao que se passa, ao que se constrói no cotidiano com as crianças, compreendendo as possibilidades que vão sendo tecidas em parceria entre criança-criança e criança-professor, no qual observam que as indagações e os interesses das crianças dão norte, apoiam e inspiram as experiências vividas. Assim, a documentação pedagógica, aqui, democratiza as aprendizagens que são negociadas no contexto da EI, dando palpabilidade às interações e discussões que emergem no espaço-tempo da pré-escola (Forman; Fyfe, 2016).

Figura 75 – Roda de conversa com as mães



Fonte: Registro do autor.

Essas falas, partilhadas em roda com as mães (Figura 75), denotam o quanto o processo de documentação pedagógica, para além da roda de conversa que estava sendo instituída com elas, é um recurso fundamental para tornar visível os conhecimentos, as relações e as aprendizagens negociadas que as crianças vão construindo no espaço da EI. Assim, a documentação tem esse meio comunicativo e caráter testemunhador das experiências e linguagens que são manifestadas pelas crianças, oportunizando dar palpabilidade às interações e discussões que emergem no espaço-tempo da pré-escola (Forman; Fyfe, 2016). Isso possibilita que o trabalho pedagógico seja, também, visualizado pelas famílias, dando

indícios e mostrando os percursos que os (as) professores (as) desempenham junto com sua turma.

No próximo trecho, as mães vão pontuado e interligando narrativas e imagens que elas viram na documentação com falas que as crianças disseram em casa sobre a pesquisa.

MÃE TATIANA: POIS A JOHANNA DISSE FOI TUDO, ATÉ QUE O PROFESSOR MUDOU DE CASA, QUE TINHA SE MUDADO.

MÃE NAYARA: FOI MESMO, A MAITÊ TAMBÉM ME DISSE.

MÃE NAZARÉ: TEVE UM DIA TAMBÉM QUE A GENTE TAVA ANDANDO DE VLT, AÍ ELE PERGUNTOU ONDE O PROFESSOR MORAVA, DISSE QUE ERA UM BAIRRO DISTANTE, LÁ PELO CAMBEBA, PORQUE TU MUDOU UM PERÍODO. FOI PASSANDO UMA PARADA E TINHA ELE VIU UMAS PLACAS DE EXÉRCITO E DISSE “MAMÃE, AQUI JÁ É O CAMBEBA?”. EU DISSE NÃO ERA ALI E ELE RESPONDE: “POIS ELE NÃO TÁ MAIS MORANDO NO CAMBEBA, ELE MUDOU DE CASA”.

(NESSE MOMENTO TODAS COMEÇAM A RIR).

MÃE THAYS: EU VEJO QUE MUITA COISA QUE O THIAGO FAZ EM CASA ELE TAMBÉM FAZ AQUI. ELE SEMPRE GOSTA DE PARTICIPAR DAS COISAS, ADORA BRINCAR E DESENHAR. E SEMPRE QUANDO ERA DE DOMINGO PRA SEGUNDA, O THIAGO QUERIA DORMIR LOGO CEDO PORQUE NO OUTRO DIA IA SER A PESQUISA. AGORA EU NÃO SABIA DE NADA, ELE NÃO ME FALOU NADA.

PROFESSOR LEANDRO: O ENGRAÇADO É QUE EU DISSE PRA ELES QUE PODIAM CONTAR, SIM, PARA A MÃE DELES, E DISSE QUE CONVERSEI COM VOCÊS E QUE TÍNHAMOS UM GRUPO NO WHATSAPP PARA GENTE SE COMUNICAR...

MÃE THAYS: POIS É, MAS ELE NÃO ME DISSE NADA. MAS, COMO EU TRABALHO O DIA TODO, ELE DEVE TER FALADO PRA AVÓ DELE.

MÃE ADRIANA: A HEMILLY GOSTA MUITO DE FALAR, E EU VEJO ELA AQUI EM MUITAS PÁGINAS. ELA GOSTA MUITO DE PINTURA. EM CASA ELA ME PEDE MUITO PAPEL, ADORA DESENHAR EU E O PAI DELA E O NOSSO GATO. É MUITO ENGRAÇADO.

MÃE NAZARÉ: EU VEJO QUE, ENQUANTO EU QUE NÃO DESENHO NADA, O JOÃO ADORA DESENHAR.

(Transcrição do diálogo com as mães, 14/12/2023).

Um exemplo disso é sobre toda a temática que envolve a minha moradia, objeto de interesse das crianças, e que estas levaram e compartilharam em casa. Também é possível ter um bastidor do quanto os assuntos que elas conversam e vivenciam com suas mães fora da pré-escola chegam/emergem nas rodas de conversa que tivemos nos dias de observação participante. Com isso, percebo essa retroalimentação de temáticas entre os espaços que elas habitam (casa e escola), como Nazaré, que diz que vem para a escola de VLT, elemento que João traz no episódio quatro na roda de conversa, quando diz que vem de metrô para casa. Outro ponto é as mães afirmarem que, a partir da documentação, conseguem ver o que suas crianças são em casa, fazendo essa ligação entre os modos semelhantes que elas atuam no mundo, quando manifestam seus interesses, preferências e necessidades; como Adriana,

quando narra o quanto a Hemilly “adora desenhar em casa” e que, na documentação, ela vê muito de sua filha.

A partir disso, as mães vão agradecendo pelo que a pesquisa motivou, mas pergunto ainda o que elas viram de poética, de arte, naqueles materiais. Vejamos suas respostas:

MÃE ADRIANA: EU SÓ QUERIA AGRADECER ESSE TRABALHO QUE VOCÊ FEZ COM ELA. ESTÁ MUITO BOM E ELA ME PERGUNTAVA TODO DIA SE HOJE ERA PESQUISA, TODO DIA. E ELA DISSE NO FINAL QUE A GENTE IA VIM PRA VER TODO O MATERIAL.

MÃE NAZARÉ: ASSIM COMO VOCÊ AGRADECE POR TERMOS PERMITIDO ELES PARTICIPAREM, A GENTE AGRADECE POR PODERMOS PARTICIPAR.

PROFESSOR LEANDRO: EU SOU MUITO GRATO, GENTE, POR VOCÊS. ATÉ PORQUE EU SÓ FIZ ORGANIZAR ESSES MATERIAIS, TUDO O QUE TÁ AÍ SÃO OS FILHOS DE VOCÊS, AS CRIAÇÕES, AS IMAGINAÇÕES, AS FALAS... E ONDE PODEMOS VER POÉTICA/ARTE NOS MATERIAIS QUE VOCÊS VIRAM?

MÃE THAYS: E EU ACHO QUE ARTE DESPERTA A CURIOSIDADE, FAZ COM ELES TENHAM MAIS INTERESSE EM PINTURA, EM ARTISTAS, EM MÚSICA...

MÃE NAYARA: EU ATÉ ACHO QUE AJUDA NO FUTURO DELES, NO QUE ELES QUEREM FAZER. TUDO ISSO AQUI ABRE A VISÃO DELES, ABRE O MUNDO...

MÃE NAZARÉ: ABRE OS SENTIMENTOS DELES.

MÃE NAYARA: ELES TAMBÉM VÃO SE CONHECER MAIS.

MÃE ADRIANA: ELES TAMBÉM VÃO APRENDER MAIS.

MÃE TATIANA: EU ACHO QUE ELES MOSTRAM O QUE TÁ DENTRO DELES EM DESENHO, NÉ? TUDO O QUE DENTRO DELES MOSTRAM, EM DESENHO, NAS CORES... A JOHANNA MOSTRA O QUE TÁ NO CORAÇÃO DELA NO DESENHO...

PROFESSOR LEANDRO: É SIM, PORQUE NO DESENHO TAMBÉM ELES TRAZEM MUITAS HISTÓRIAS, PASSEIOS, A FAMÍLIA, LEMBRANÇAS...

MÃE NAZARÉ: AH, E TEM UM PAPEL ALÍ (UMA DOCUMENTAÇÃO) QUE É DO *HAMSTER*, QUE O JOÃO FAZ A CASA DO *HAMSTER*. É PORQUE TODO DIA, QUANDO A GENTE IA PRA CASA, A GENTE PASSA EM FRENTE DE UMA LOJA QUE TEM UM *HAMSTER* E ELE SÓ SOSSEGOU QUANDO EU COMPREI UM PRA ELE. POR ISSO QUE DEVE TÁ AÍ. AÍ EU QUE COLOCO COMIDA PRA ELE. MAS AGORA O JOÃO QUER UMA NAMORADA PRO *HAMSTER*.

PROFESSOR LEANDRO: NOSSA, QUE INTERESSANTE, NAZARÉ, PORQUE DESDE O PRIMEIRO DIA DE PESQUISA, QUANDO O JOÃO ESTAVA BRINCANDO COM O BLOCOS, AÍ ELE COMEÇOU A FAZER ESSA CASA PARA O *HAMSTER* E QUE TINHA QUE TER UM TOBOGÃ.

MÃE ADRIANA: PARA VOCÊ VER QUE ELES TRAZEM COISAS DE CASA PARA A ESCOLA, O QUE ELES VIVERAM. POR ISSO QUE É BOM QUE A GENTE NÃO LEVE OS ESTRESSES DO TRABALHO PARA CASA. PORQUE É TÃO BOM A GENTE ENSINAR E VIVER COISAS BOAS, PORQUE ELES LEVAM ISSO PRO DESENHO.

PROFESSOR LEANDRO: É SIM, PORQUE UM EXEMPLO DISSO, DE ELES TRAZEREM SITUAÇÕES DE CASA PRA ESCOLA, FOI UM DIA QUE ESTAVA CHOVENDO E A GENTE COMEÇOU A CONVERSAR SOBRE COMO ELES CHEGARAM ATÉ ALI. ALGUNS DISSERAM QUE VIERAM DE CARRO, OUTROS DE CAPAS, OUTROS DE GUARDA-CHUVA, E EU DISSE QUE VINHA DE CARRO. AÍ COMEÇARAM A QUERER SABER ONDE EU MORAVA. ALGUNS SABIAM QUANDO ERA A RUA. AÍ DISSE QUE NÃO

MORAVA MAIS LÁ, QUE TINHA COMPRADO UM APARTAMENTO E ESTAVA EM OUTRO ENDEREÇO. NESSE MOMENTO, A MAITE DIZ QUE A MÃE DELA TAMBÉM IA COMPRAR UM APARTAMENTO, PORQUE ELES PRECISAVAM SE MUDAR E A MÃE ESTAVA GUARDANDO DINHEIRO. FOI A PARTIR DAÍ QUE CONVERSAMOS SOBRE MORADIA, QUEM MORAVA EM CASA OU APARTAMENTO.

MÃE NAYARA: FOI MESMO, FOI DAÍ QUE COMEÇOU A HISTÓRIA ONDE O PROFESSOR MORAVA. E EU DISSE MESMO QUE A GENTE IA SE ORGANIZAR PARA MORAR EM OUTRO LUGAR. FOI MUITO ENGRAÇADO.

MÃE NAZARÉ: O JOÃO JÁ PLANEJOU TUDO, JÁ DISSE QUE VAMOS MORAR EM UM PRÉDIO QUE ELE SEMPRE VÊ QUANDO PASSAMOS COM O VLT, E QUE IA SE CASAR E QUE LÁ DENTRO IA TER UM QUARTO SÓ PRA MIM. É ENGRAÇADO VER A IMAGINAÇÃO DELES.

(Transcrição do diálogo com as mães, 14/12/2023).

Nesse último trecho, sinto-me tão afetado, por sentir o quanto essa pesquisa reverberou nas mães, oportunizando-me colher narrativas delas que me fazem compreender, mais ainda, o que aconteceu. Percebo isso, principalmente, quando indago sobre a poética, a arte, e elas dizem: “acho que arte desperta a curiosidade” (Thays); “abre a visão deles, abre o mundo” (Nayara); “abre os sentimentos deles” (Nazaré); “eles também vão se conhecer mais” (Nayara); “eles também vão aprender mais” (Adriana) e “tudo o que tem dentro deles mostram, em desenho, nas cores” (Tatiana).

Vejo poética e uma percepção sincera nutrida por cada uma delas nessas palavras. Cada uma traz um fator importante que as linguagens poéticas, artísticas, promovem não só em seus (suas) filhos (as), mas no ser humano. Com elas, percebemos que a arte, a expressão poética, oportuniza que vejamos o mundo de outro modo, exteriorizando os nossos sentimentos. Ou seja, aqui se institui uma compreensão de que a dimensão estética é importante camada humana que proporciona o desenvolvimento do ser, que considera as singularidades de cada um e que favorece as linguagens poéticas como linhas que o ajudam nessa tessitura de se constituir a si mesmo (Vecchi, 2017). Com isso, a estética possibilita que a criança se conecte com o mundo de maneira sensível, alimentando-se dela como substrato expressivo e ativador das aprendizagens que são e podem ser construídas nos espaços da EI, em parceria, em que ela se apropria, elabora e reelabora os conhecimentos e saberes herdados do mundo (Vecchi, 2017).

Ainda refletindo a partir das falas das mães, sinto que a estética viabiliza o autoconhecimento, já que, por meio das linguagens poéticas, o humano cria caminhos que o ajuda a manifestar toda a potência criadora que existe nele, propiciando-o desvendar e materializar o que tem em sua integralidade (corpo-mente), em traços, cores, abraços, pinturas, brincadeiras, assobios, encontros, risadas e tantos outros modos poéticos languageiros de ser e existir no meio.

Assim, ainda tendo como base esse último trecho das narrativas das mães, é por meio dessa poética, estesia, que as crianças compartilham suas memórias e histórias, narrando experiências que fazem parte do seu repertório de vida. A Nazaré exemplifica muito bem isso quando diz que viu a documentação em que João fala sobre a “casa para *hamster*”, e relata que João tem um *hamster*, após comprá-lo pelo interesse dele nesse animal. Esse dado materializa que, além da imaginação ser matéria-prima para as expressões languageiras das crianças no espaço da pré-escola, elementos do campo real também são substrato dos quais elas se utilizam para orquestrar suas criações, suas brincadeiras, como tanto pudemos testemunhar o interesse do João em projetar uma casa, um castelo, para o seu *hamster* de estimação, tanto no episódio 1 quanto no episódio 2. Isso também ocorre quando Nayara diz que viu a documentação da filha dizendo que sua mãe iria comprar um apartamento, em que confirma essa informação, esse dado autobiográfico, que Maitê tinha compartilhado na observação participante, na roda de conversa do episódio 4. Essas reflexões reforçam que há uma ligação sobre o que é vivido e conversado entre as crianças e seus familiares, na qual é possível que esses assuntos sejam desaguados/partilhados na pré-escola.

Dessa forma, ter esse momento com as mães nos apresenta um caminho ainda mais metainterpretativo sobre o que ocorreu, pois agora temos as narrativas delas que vão dando mais indícios do que foi construído nos dias de pesquisa com as crianças, ampliando percepções sobre o narrado, registrado, documentado e dialogado com elas. Por isso, considero que foi frutífero e fecundo esse momento com as mães-abelhas.

Após isso, finalizamos e agradecemos pelo encerramento desse instante, dessa exposição que nos atravessou, registrando a seguinte fotografia (Figura 76):

Figura 76 – As mães com as bagagens poéticas e os autorretratos dos(as) seus(suas) filhos(as)



Fonte: Registro do autor.

Agora, vamos seguir para as considerações finais, buscando emergir em palavras o que foi vivido com as crianças no espaço-tempo da pré-escola, permitindo-se abelhar percepções que indicam o que foi experienciado nessa proposta de pesquisa que tentou seguir o zum-zum-zum das linguagens poéticas orquestradas pelas crianças-abelhas, tendo esse professor/pesquisador/apicultor como um sujeito que se empenhou em escutá-las em suas múltiplas maneiras de se expressar nesse mundo. Obrigado por ter chegado até aqui comigo. Nada é fim, tudo é (re)começo!

Figura 77 – Abelhar para sempre



Fonte: Criação do autor.

7 “SE EU CANTAR, NÃO CHORE NÃO, É SÓ POESIA ⁵¹”: ABELHAR CONSIDERAÇÕES, LAMBUZAR-SE DE EMOÇÕES, ZIGUEZAGUEAR CONTINUAÇÕES

Carrego meus primórdios num andor
 Minha voz tem vício de fontes
 Eu queria avançar para o começo
 Chegar ao criancimento das palavras

Manoel de Barros (2015, p. 98).

Sinto que mergulhei! Que aventura repleta de mel. Um período intenso, mas lambuzado de emoções e lembranças que já constituem o meu ser. Nessa busca por fontes poéticas, deparei-me com maneiras únicas de cinco crianças se presentificarem e habitarem a vida por diversas linguagens poéticas. Por vezes, dou-me conta que cheguei no “criancimento” de muitas palavras, gestos, abraços, sorrisos, rabiscos, corridas e pinceladas, externadas por existências infantis que tiveram sede em manifestar toda a sua potência criadora e poética.

Com esse sentido, agora vamos abelhar considerações que acredito serem importantes, fechando os pontos que fomos costurando juntos, nessas reflexões alinhavadas em parceria, em diálogo. Assim, vamos fazer um apanhado desde relatos e pensamentos apresentados na introdução até a construção de dados, buscando trazer as reverberações que essa pesquisa me causou e do quanto alguns lampejos (*insights*) foram sendo despertados durante todo o percurso.

Nessa andança acadêmica, nessa possibilidade de artesanear esta pesquisa, fui dando conta dos passos dados até esse enxame poético de linguagens infantis. O menino Leandro que um dia rabiscava paredes e papéis foi sendo desencorajado dia a dia, por essa escola que, muitas vezes, ceifa essa maneira poética, estética que todos nós temos/podemos de criar e recriar, inventar e reinventar.

A palavra introjetada à força, no objetivo incessante das professoras que aprendesse a ler e escrever, causou a marginalização dos momentos entre eu-desenhar, eu-brincar, eu-pintar, eu-dançar, eu-cantar. Uma ruptura aconteceu. Assim, passei longos anos em escolas sisudas às linguagens que tocam a estesia, a arte, a poética. O ler, escrever e contar eram o que o já adolescente Leandro tinha que buscar. Além de se distanciar de outras linguagens para expressar o que sentia e percebia do mundo, a minha relação com a leitura e a

⁵¹ Trecho da música *Um girassol da cor do seu cabelo*, do cantor brasileiro Lô Borges. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lo-borges/47030/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

escrita não era boa, porque sua obrigatoriedade tirava o encanto que também podia ser encontrado nos atos de ler histórias, contos, poemas, escrever enredos, criar personagens e rabiscar poesias.

Ademais, esse modo de ser mais anestésico reverberou também em casa e em outros espaços que vivia e habitava na vida, pois tudo pareceu mais sério, as matérias escolares ficavam mais difíceis, a quantidade de livros e de conteúdos aumentavam, as provas pareciam mais testes de sobrevivência. Os momentos em casa serviam para resolver os inúmeros exercícios passados pelos professores. Desse modo, a vida em estesia ia ficando em momentos, em poucas lacunas de fuga, como ir ao cinema, escutar uma música que uma amiga dizia que era boa, rabiscar um texto que buscava exprimir o que sentia, desenhar no caderno nos momentos em que a aula era enfadonha, ir ao interior e sentir cheiros e sabores vividos na infância.

Somente quando adentro no curso de pedagogia, em disciplinas que emergem a arte, a estesia e o lúdico, como trouxe na introdução deste trabalho, tive a oportunidade de me reconectar com aquele menino Leandro danado, cheio de peraltices e brincadeiras. Foi um processo lento, mas à medida que o tempo foi se costurando, encontrei pessoas que me despertaram para o ato de criar, desenhar, poematizar, pintar, brincar, sentir, ou seja, viver mais poeticamente de novo. Nesse período, era como se eu estivesse descortinando o passado, reinventando o presente e anunciando um futuro sensível à estesia.

Tive que extrair muitos pensamentos limitantes que o processo escolar foi impregnando em meu ser. Tive que me despir dos medos, das vergonhas, das inseguranças de expressar a minha potência criadora. Tive que entender que o meu “corpo é profusão do sensível” (Le Breton, 2016, p. 11), necessitando explorar todos os sentidos que ele se dispõe e pode se dispor a vincular-se, externar-se e comunicar-se com o mundo.

Já formado, atuando como professor na EI, percebi-me mais motivado a continuar nesse processo de desconstrução e de retorno a criar, a exercer as minhas linguagens poéticas. Pois, ao estar com as crianças, acompanhá-las em suas manifestações cotidianas na EI, em específico na pré-escola, pude rever aquele menino Leandro que ficou lá atrás e que pedia, batia na porta para voltar. Foi com elas, também, que pude me inclinar para a vida de modo mais poético, espontâneo, diverso, brincante, artesão, sublime, (auto)biográfico, entendendo que, nesse espaço-tempo, podemos ser e existir de múltiplas maneiras, em constante processo de (trans)formação, de devir.

Dessa maneira, vê-las atuarem poeticamente nas experiências e vivências que construíamos em parceira, e tendo sido atravessado pela leitura do livro *Arte e criatividade em*

Reggio Emilia, da autora Vea Vecchi (2017), fui desenvolvendo mais curiosidade e vontade de compreender, investigar as linguagens poéticas das crianças na EI, tentando entender os meios de ser (linguagens), imaginar (potência criadora) e expressar sentidos (narrativa) em uma instituição pública de ensino do município de Fortaleza-CE.

Assim, isso só foi possível, além das motivações pessoais e profissionais, pela minha participação nos grupos de estudos que me sensibilizaram sobre infâncias, crianças, escola da infância, educação estética, múltiplas linguagens, linguagens poéticas, teoria histórico-cultural, experiência, devir, entre outros campos. Essas bases teóricas me impulsionaram a trilhar um pensamento mais sensível, crítico, estético e acadêmico, contribuindo para que delineasse melhor minhas questões e os meus objetivos de pesquisa.

Dessa maneira, motivado a perscrutar as linguagens poéticas das crianças da EI em uma escola pública, essa dissertação projetou caminhar por veredas que se pautassem em um estudo que tivesse a escuta, o diálogo e o respeito com o outro como premissa. Por isso, busquei aprofundar meus conhecimentos sobre conceitos que envolvem crianças, infâncias, linguagem, linguagens poéticas e EI, dando-me maior aporte e segurança e fomentando a então proposta de pesquisa no encontro com o outro, com as crianças.

Dessa forma, escolhi metodologias e procedimentos de pesquisa que se ancorassem em um caminho em que a singularidade de ser e existir dos participantes da pesquisa fossem o centro deste estudo. Para isso, escolhi a abordagem qualitativa para ficar mais próximo da dimensão subjetiva do que buscava pesquisar; optei pela pesquisa (auto)biográfica para vasculhar as experiências, os espaços e os tempos que contribuem na construção biográfica de cada criança sobre as linguagens poéticas, tendo como base o eu (autoformação), o outro (heteroformação) e o meio (ecoformação), por serem elementos que viabilizam a construção do ser poético; enveredei pela fenomenologia para fundamentar uma postura de pesquisa que encarasse o fenômeno em estudo de maneira aberta às particularidades que ele manifestasse, atentando-se a entender esse ser-no-mundo-de-modo-poético das crianças.

Portanto, a observação participante serviu para estar presentificado no espaço pesquisado em parceria com os participantes convidados/escolhidos, ajudando-me a identificar as linguagens poéticas orquestradas por eles. Ainda, a documentação pedagógica possibilitou documentar, testemunhar, refletir e dialogar sobre essas expressões languageiras, evidenciando os meios e as maneiras que essas linguagens vão sendo manifestadas, individual e coletivamente, por meio das suas múltiplas narrativas (gráficas, orais, pictográficas, entre outras).

Por fim, a roda de conversa serviu como caminho de acesso aos sentidos que as crianças atribuem sobre as linguagens poéticas materializadas nas documentações, que me ajudou a criar um espaço narrativo, dialógico, no qual houve um movimento de relançamento, de metainterpretação do vivido.

O conjunto dessas rodas e a maneira como foram sendo delineados esses momentos no encontro entre eu-tu (pesquisador-crianças) deram origem ao ADC, lugar que serviu para artesanear a palavra a partir do que foi experienciado, memorando o observado (*design*) e documentado (documentação), trazendo para discussão (discurso) e reflexão em um diálogo de comum importância.

Aqui, tivemos uma fusão de horizontes, de perspectivas sobre o fenômeno estudado, por meio das percepções do pesquisador e das crianças participantes. Esse processo alimentou e retroalimentou os dados que foram sendo registrados, cultivados e conversados durante toda a pesquisa. Já que isso oportunizou costurá-los não só pelo olhar do pesquisador, mas também pelos olhares das crianças sobre o que foi percebido por ele, dando a oportunidade de elas trazerem e ampliarem esses dados, ofertando novos elementos.

É importante considerar que essa relação se deu a partir de um pesquisador que também era o professor dessa turma, habitando um papel complexo e, acredito, fecundo para a realização desta pesquisa. Estar imerso na realidade, nas relações, nos espaços e nos tempos junto com as crianças participantes viabilizou um caminho mais próximo sobre a temática estudada. Sinto que foi perceptível esse deixar-se afetar e atravessar pelo modo como o fenômeno estava sendo construído e desvelado. Foi fundamental essa parceria e abertura nos caminhos e (des)caminhos que as crianças foram apresentando durante todo o processo de investigação.

Sem isso, não poderíamos ter nos encontrado com as abelhas. Sem isso, a construção desta pesquisa nos traria outra pesquisa. Sem isso, os interesses manifestados pelas crianças não teriam sido levados em consideração. Sem isso, talvez, as linguagens poéticas teriam seguido outro rumo, possivelmente permeado por ideias e propostas exclusivas do pesquisador, caso não tivesse escutado o itinerário poético que foi constituído na primeira roda de conversa. Sem isso, o dedo cortado seria um mero dedo cortado e a fala de Johanna poderia ter sido descartada.

Por isso, entendo que o diálogo e o respeito às palavras das crianças foi um grande esteio para que este trabalho pudesse existir. Assim, sem a escuta e a conversa entre criança-adulto e criança-criança a natureza deste estudo não teria sido em parceria com as crianças, mas sobre elas, e não acredito nesse último caminho.

Dessa forma, buscar compreender as narrativas sublimes a (auto)biografias das crianças promoveu uma mudança na forma de lidar, acessar, ouvir e entender as maneiras que elas utilizaram para manifestar suas histórias, memórias, lembranças, seus conhecimentos, saberes, suas concepções e percepções sobre si, sobre o outro e sobre a vida no que tange às linguagens poéticas, compartilhados durante todo o percurso tecido.

Meninos e meninas se utilizaram dos gestos, dos movimentos, das palavras, da oralidade, do desenho, da construtividade, da pintura, da fantasia, entre outras formas de expressão, para narrarem como as experiências e vivências, de modo individual ou coletivo, perpassaram em seu ser durante os quatro episódios de pesquisa. Por meio dessas variadas narrativas, partilhadas na observação participante e no ADC, foram por vezes efêmeras, fugazes, como lampejos, em que apresentaram uma compreensão inaugural, inesperada, cotidiana, sensível do que elas elaboraram e todo o processo.

Nesse *narrare*, as crianças desvelaram elementos que fazem parte de suas vidas, pois elas se utilizaram do vivido, do seu repertório de vida, para constituírem e reconstituírem os conhecimentos, as aprendizagens, que foram sendo instituídas nos contextos e nos momentos vividos com elas, na chegada, na roda de conversa, no parque e nos momentos diversificados.

Isso foi visível com a roda de conversa que deu origem às abelhas. Um acontecimento trivial, o dedo cortado do professor, foi o motivo que despertou memórias de situações semelhantes que elas e/ou seus familiares passaram. Histórias de primos, casa de avô, pé cortado, enxame de abelhas foram apresentadas, colocadas em roda, tecendo, assim, um tecido que mostrava experiências de vida que reverberavam similaridade com o que aconteceu com o docente da turma.

Além disso, essas narrativas, que tinham características de serem concisas, mas repletas de sentidos, iam se encadeando uma a uma, de criança a criança, fecundando um interesse coletivo que germinava e apontava para as abelhas. Ou seja, cada pedaço narrado, sobre momentos autobiográficos e percepções do vivido, foi constituindo a trilha desta pesquisa, durante dois meses.

Foram quatro semanas intensas, com oito encontros (observação participante e ADC) com as crianças, além de quatro momentos que serviram para construir as documentações pedagógicas, material que organizou os dados que foram discutidos/construídos com elas. Por conta da nossa última conversa, acabou sendo necessário mais um momento que serviu para expor e dialogar com suas mães sobre o percurso que

desenvolvemos juntos nesta pesquisa, ato que demonstrou a abertura desta pesquisa ao que o fenômeno pede e intenciona.

Dessa forma, durante todo esse período, artesaneamos palavras, olhares, gestos e encontros com as linguagens poéticas juntos. Em vários momentos, sinto que foram as crianças que direcionaram as trilhas a serem caminhadas. Com suas indagações, fui me motivando a explorar mais, tentando subsidiar que suas expressões poéticas pudessem ser mais e mais externalizadas. Por isso, percebo que estar atento aos momentos de chegada, roda de conversa, parque e das experiências diversificadas foram importantes janelas de acesso, testemunho e percepção sobre as suas linguagens poéticas.

Com as crianças, pude ver como orquestravam materialidades, intercambiavam linguagens, desenvolviam suas parcerias poéticas, narravam como tudo ia as atravessando e percebiam a atuação desse professor/pesquisador de maneira tranquila e companheira. Estar dedicado a esses momentos favoreceu que eu estivesse mais próximo das crianças em suas escolhas, meios de se ser, imaginar e expressar sentidos. Ainda, pude perceber particularidades, interesses, desejos e singularidades de cada participante desta pesquisa. Fui notando o ser-no-mundo-de-modo-poético que as constituíam, deparando-me, assim, com cinco modos únicos de ser e existir poeticamente na vida.

Tudo isso só foi possível por meio do respaldo ético com as crianças e com suas mães. Para as primeiras, desenvolvi a história *O menino grande Leandro*, que, dessa forma, estruturou o TALE, tentando realizar essa pesquisa com crianças com total espontaneidade e interesse delas para fazer parte disso. Já para as mães, criei o TCLE, no qual elas oportunizaram a participação dos(as) seus(suas) filhos(as). Posteriormente, tive que criar outro TCLE para as mães, em que elas participaram no retorno sobre o processo realizado durante a pesquisa com suas crianças, pedindo que suas falas e os registros durante a exposição e roda de diálogo pudessem ser utilizados neste texto.

Dessa maneira, apresentando todo esse percurso até aqui e como cada elemento se reverberou na prática, vamos agora adentrar mais especificamente no que emergiu durante a pesquisa em campo. Espero que você, leitor(a), ainda esteja mobilizado(a) em sua mente no que capturamos durante os atos da observação participante, documentação pedagógica e do ADC, permitindo-se ainda estar poematizado pela sublimidade que as crianças manifestaram e apreenderam sobre as linguagens poéticas.

Vivemos semanas nas quais pudemos acompanhar as expressões infantis que se lançaram nos espaços, tempos e objetos que coadunávamos na pré-escola. Pois isso, por entender a complexidade e a naturalidade de como elas iam aparecendo não/nunca tive o

objetivo de separar e pensar cada linguagem em específico, já que sempre entendi que as linguagens poéticas, por vezes, vão sendo “puxadas” uma para outra, como um apoio, uma base. Assim, sempre me pareceu importante percebê-las em sua extensionalidade, e não em separabilidade.

Por exemplo, várias vezes uma criança iniciava sua manifestação poética por meio da construção de blocos, linguagem projetual, e depois iam para a fantasia, linguagem lúdica. Em outro momento, pudemos notar a criança começar pela linguagem projetual e ir para a linguagem do desenho. Outras iam para a linguagem da leitura; depois, para a brincadeira, linguagem lúdica. Isso é visível nos dados construídos, principalmente nos momentos da observação participante, etapa importante que serviu para investigar e identificar as linguagens poéticas utilizadas pelas crianças em seus cotidianos.

No entanto, compreendo que essas costuras poéticas languageiras foram sendo possíveis pelos diferentes recursos e espaços possibilitados, principalmente, na sala referência. Com as ambiências do desenho, da leitura, da cozinha, dos brinquedos, dos objetos não estruturados, entre outros espaços itinerantes que as crianças criavam no dia, foram viabilizados um estímulo e uma sensibilidade nelas, para com as potencialidades e os interesses que tinham em relação aos materiais disponibilizados e que poderiam oferecer nesses “cantinhos”.

Assim, cada elemento físico, nas mãos das crianças, transformava-se em utilidades que serviam para compor suas necessidades expressivas, seja em fazer uma sopa de cenoura, seja uma salada de frutas, uma casa para *hamster*, ler uma história com seus(suas) amigos(as), brincar de fantasia, fazer letras e castelos com os blocos de madeira, ler imagens do livro, criar a brincadeira pega-abelha, gestualizar um voar com asas de abelha, e tantas outras possibilidades que elas nos apresentaram durante os dias observados.

Nessas ações constituídas, acompanhei o desenrolar das linguagens poéticas, notando o quanto as crianças, de maneira individual e/ou coletiva, vão emergindo experiências vividas não só em dias anteriores na pré-escola, mas também as vivenciadas em casa. Por exemplo, quando Hemilly me trouxe o potinho de salada de frutas, ação que concateno com outros momentos nos quais também observei essa relação lúdica de preparar comida. Ela já havia falado que gostava de ver a mãe dela cozinhando, trazendo-nos um elemento de sua vida em casa. Isso é transposto no brincar, materializando essa relação afetiva com sua mãe e o cozinhar. Assim, vamos colhendo partes autobiográficas que, como Hemilly, vão sendo compartilhadas na pesquisa.

Outro exemplo é o baú de memórias que um grupo de meninas, inclusive as que participaram do estudo, colecionavam e guardavam objetos (artefatos poéticos) em uma caixa de uma delas, que tinham significado pessoal e representavam alguma experiência vivida por elas, como a concha de Johanna, que materializava a memória dela na praia com sua família. Esse achado demonstra bem esse meio poético que as crianças vão criando para comporem suas histórias que fazem parte de suas vidas. Pois elas estão sempre a amalgamar os seus sentidos, não só de forma individual, mas coletiva, por isso vejo estesia e cumplicidade nesse modo poético de reunir os seus achadouros.

Na roda de conversa, na sala referencial, também vimos muito desses elementos que indicavam memórias e histórias de suas vidas, como no terceiro dia de observação, no qual a curiosidade sobre onde eu morava, iniciada pelos diálogos acerca de como eles chegaram à escola naquele dia de chuva, levou-as a falarem sobre suas próprias moradias. Uma delas foi a Maitê, que nos disse que, como o professor, a mãe dela estava se organizando para comprar uma casa. João também nos contou que vinha para a escola de metrô, falando das sensações que ele tinha durante esse percurso. Falas como essas nos apresentam camadas biográficas dessas crianças, partes do seu dia a dia com a família, com amigos, com o transporte público, entre outras possibilidades.

Outro momento que me marcou durante o campo, que aconteceu na roda, foi quando ainda íamos falar sobre a argila. João e Johanna fizeram um comparativo da amarelinha africana com o tapete em que estavam algumas figuras que coloquei. Essa ligação me colocou a testemunhar essa maneira sensível de as crianças construir suas linhas de raciocínio, muito pela via das imagens, da arte e dos conhecimentos prévios já estabelecidos. Por verem aquela semelhança imagética, os dois entoaram a música “Minuê”, que embala a amarelinha, mobilizando todas as crianças a cantarem também. O resgate dessa experiência anterior agregou sentidos e uma maior participação para o momento que estaria se seguindo. A visão poética deles elevou o momento que vivemos.

Considero, desse modo, o importante papel da escola, no caso aqui da EI, na construção da singularidade de cada criança. É preciso que esse espaço entenda e assuma a sua função de propiciador de situações, vivências e experiências que contribuam na formação da subjetividade desse sujeito, podendo impactar de forma a favorecer uma manifestação plena, criadora, imaginativa, poética e sensível dela no mundo. Pois tudo o que as crianças vivem na creche e na pré-escola fomentam o seu modo de ser e existir na vida.

Por isso, é importante que sejam possibilitadas a elas o exercício das linguagens poéticas, para que possam experimentar, inventar e reinventar seus conhecimentos, saberes,

suas aprendizagens, teorias e hipóteses. Assim, estarão mobilizando uma existência sensível e atravessada pelas potências que a relação consigo, com o outro e com o mundo podem oferecer. Ainda, penetrarão e se colocarão de uma maneira mais estética e sensibilizada ao cotidiano, à natureza, aos animais, às pequenas coisas que vão sendo desveladas pela vida. Dessa maneira, a conexão e o elo com a existência se darão de modo mais fecundo e poético.

Pudemos perceber isso acontecer na prática, também, no momento do parque. Esse era um dos tempos mais aguardados pelas crianças no qual testemunhei outras linguagens poéticas se apresentarem enquanto o fenômeno se constituía diante de mim. Elas iam pegando areia, água, pratos, panelas e outros instrumentos para criar diferentes receitas em parceria. Vi suas expressões, os meios de ser com o corpo, com os gestos, os movimentos para preparar as comidas. Capturei as narrativas que entoavam sua imaginação, pois nessas falas elas apresentavam essa linha imaginativa do processo em que estavam imersas ali.

Nas brincadeiras coletivas, no pega-congela e depois no pega-abelha, por exemplo, pude notar a poética no correr, no se esconder, no gritar, na expressão de medo, na gargalhada entoada quando o jogo pegava alguém, nas fugas e nos protestos quando alguém dizia que fulano ou sicrano estava trapaceando. Vi muita beleza, vi muitas anunciações poéticas manifestadas nas personificações físicas das crianças participantes.

Nos momentos das experiências diversificadas, em que tínhamos o tema do reino das abelhas como fio condutor poético/estético, sinto que construímos algo muito especial. Não porque faz parte desta pesquisa, mas pela forma que foi sendo sucedida. Por meio dos interesses das crianças, pude ser o entremeio de ações que ampliaram nossas compreensões sobre esses insetos, oportunizando que elas exercessem diferentes linguagens poéticas, além das que elas já expressavam no dia a dia, como o desenho, a pintura, a esculturação, a colagem, entre outros, pois, no exercício destas, outras linguagens vinham em parceria, como a oralidade, a gestualidade, a corporalidade, a musicalidade e a dramaticidade.

Dessa forma, as abelhas foram mote poético para elas externalizarem suas poéticas languageiras, em contextos pensados, ou não, em parceria com o professor/pesquisador. Nessas ações, tivemos acesso à maneira como as crianças constituem seus sentidos e significados, muito pelas vias da analogia e das metáforas. Elas coadunam conceitos e percepções sobre tudo, para compartilhar os seus conhecimentos e suas concepções. Um exemplo disso é quando Maitê nos diz, no quarto dia de observação, enquanto fazia o seu desenho na “folha mágica”, que ela fez um coração partido e uma flor triste porque a abelha levou todo o seu mel, todo o seu pólen.

Outro ponto interessante nessa fala da Maitê é o quanto tudo o que conversávamos e fazíamos ia sendo acumulado, os conhecimentos estavam se acumulando e se ampliando. Outro exemplo disso é o Thiago, que, nesse mesmo dia, fez um desenho de um grande homem pegando mel, referência que está presente no livro das abelhas, que conversamos na segunda semana de pesquisa. Assim, os elementos estéticos e narrativos foram se agregando durante o tempo em campo. Esse movimento é importante para entender o quanto elas carregam em seus repertórios, reunindo informações que íamos costurando nas conversas e propostas há semanas, que serviam como base de inspiração e referência para a expressão de suas linguagens poéticas nas semanas seguintes.

Todas essas percepções dialogadas até aqui só foram possíveis pelo auxílio dos diários de itinerância, dando-me a oportunidade e a liberdade de ir rabiscando e escrevendo o que observava, sentia e percebia. Com o aparelho celular, pude capturar narrativas e conversas entre as crianças participantes, além de fazer registros, principalmente, fotográficos, dando maior materialidade ao que foi visto e atravessado pelas poéticas languageiras.

Assim, por meio das documentações pedagógicas, pude estruturar e organizar os materiais que foram sendo guardados e refletidos. Esse recurso acadêmico, para além do pedagógico, possibilitou-me dar visibilidade ao que era observado, dando uma maior dimensão de como o fenômeno ia se desvelando. Aqui, pudemos ver toda a capacidade criadora de como as crianças arquitetavam os seus ser-no-mundo-de-modo-poético, tornando mais palpável como as linguagens poéticas seguiam os seus percursos, além de ter sido um meio de tornar acessível para que elas pudessem ver e discutir sobre o acontecido.

Dessa forma, a documentação pedagógica, estruturada em painéis, foi um meio que viabilizou a construção de dados e, ainda, que estes fossem dispostos aos participantes da pesquisa. A partir disso, foram possíveis as rodas de conversa, que depois viraram o ADC. Este, sendo o último ato de cada ciclo (semana), teve como objetivo apreender os sentidos que as crianças atribuem sobre as linguagens poéticas expressadas por elas. Nesse ponto, a documentação teve o papel primordial para democratizar às crianças o que foi sendo constituído a cada semana de pesquisa, além de as sensibilizarem, pois muitas ficavam felizes por se reconhecerem nas imagens. Esse (re)olhar a si e ao outro as faziam reviver o que se passou, o que se experienciou.

Com a disponibilização desse material, elas tiveram a oportunidade de se lançarem, novamente, às experiências vividas. Assim, a cada ADC, testemunhamos um movimento metainterpretativo, no qual as crianças narraram sobre o que aconteceu, não só traçando uma linha do tempo, mas explicando e ofertando novas informações e percepções

que não tinham sido percebidas pelo professor/pesquisador. Por meio do diálogo, nós atersaneamos palavras que evocavam o vivido, colocando uma lupa nos momentos mais marcantes para elas, dando-nos elementos que costuravam os sentidos que elas iam atribuindo às suas poéticas languageiras, vistas na chegada, na roda de conversa, no parque e nos momentos diversificados.

Um exemplo disso é quando travamos um amplo diálogo sobre o cabelo loiro, tema trazido por Thiago no primeiro dia de observação participante. Somente no ADC, quando revisitamos os autorretratos feitos em colagem com materiais naturais, ele explicitou que achava esse tipo de cabelo mais bonito. Com isso, nós tivemos a oportunidade de explorar mais ainda o assunto, deixando mais explanadas as nossas ideias e os nossos sentidos sobre o tema. Outro exemplo foi, quando olhávamos o painel com as produções poéticas feitas no dia da observação, elas sempre traziam outros elementos que não tinham sido entendidos por mim ou percebidos e ofereciam mais explicações, mais matizes.

Isso é possível ser entendido quando as crianças estão falando das casas colmeias feitas na argila. Elas compartilharam histórias sobre o que cada elemento tridimensional faz ali. Um exemplo é o João, que explica que o bebê abelha estava aprendendo a voar e o pai abelha estava ensinando, informação que só foi possível ser registrada a partir do ADC.

Foi também por meio do ADC que os participantes da pesquisa relataram a necessidade de que tudo o que havíamos construído na pesquisa fosse partilhado com suas mães. Essa sensibilidade deles veio como um sopro de alegria e reflexão, pois fiquei pensativo do porquê não tinha tido essa ideia antes, já que um ponto fundamental da documentação pedagógica é que ela seja democratizada para as famílias e a comunidade.

Assim, tivemos um momento rico e fecundo com as mães das crianças, pois senti como se estivesse tendo acesso aos bastidores da pesquisa. Isso me ocorreu porque elas trouxeram muitas informações sobre como a pesquisa estava mexendo com os(as) seus(suas) filhos(filhas) em casa. O compromisso de eles não quererem faltar e de falarem sobre o que fazíamos foi evidente em suas narrativas. Poucas crianças soltaram informações da pesquisa com suas mães, e achei isso muito engraçado, porque desde o começo deixei claro que as mães delas sabiam da pesquisa e que elas podiam falar abertamente sobre o assunto com elas.

Com as falas das mães, também fomos complementando narrativas e observações feitas durante a pesquisa com as crianças. Um grande exemplo disso foi a mãe Nazaré, que viu e leu o painel que tratava sobre a documentação da casa para *hamster* feita por seu filho João. Ela nos disse que todo dia passavam por uma loja que vendia vários animais, inclusive *hamsters*, e João queria muito um, até que um dia ela resolveu comprar. E achou interessante

o seu filho está pensando, projetando essa casa para o animal de estimação na sala referênciada, com os blocos de madeira.

Percebo isso como um dado muito importante, pois aqui tivemos um olhar mais ampliado do que foi observado, concatenando essa experiência real com sua mãe, de ter esse *hamster*, e de depois projetar um lar para ele. Aqui, notamos o quanto a realidade, o interesse, o desejo e a imaginação vão sendo transpostas pela linguagem poética, lúdica, como meio para externar, talvez, uma solução de moradia para o seu *hamster* que havia ganhado há pouco tempo.

Ainda, com a presença das mães, tivemos elementos narrativos que demonstram a importância que elas dão à arte, à estética, na vida de suas crianças. Como Tatiana, que nos diz que percebe que Johanna, sua filha, desenha o que tem dentro do coração dela, indicando que essa maneira de expressão, por meio da linguagem poética do desenho, oportuniza que sua filha materialize ao mundo o que ela sente e percebe sobre ele. Nisso há beleza e uma sensibilidade, por entender que a mãe acompanha os meios dos quais Johanna se utiliza para se manifestar na vida. Isso é visível nos relatos de outras mães também.

Considero ainda, mesmo não tendo sido objetivo desta pesquisa, a dimensão pedagógica que este trabalho traz, já que podemos perceber o quanto emerge não só as linguagens poéticas das crianças, mas também as linguagens e aprendizagens que o professor/pesquisador, no caso eu, foi transparecendo e se trançando com as aprendizagens infantis, constituindo uma pesquisa no campo da pedagogia, lançando elementos e pontos de partidas para se pensar e nutrir as práticas pedagógicas desse ser docente na EI.

Dessa forma, fechando o zum-zum-zum escrito até aqui, considero que essa pesquisa buscou e encontrou as linguagens poéticas, por meio das asas das crianças-abelhas que foram férteis no exercício de seus modos poéticos de se presentificarem no mundo. Com Thiago, Johanna, João, Maitê e Hemilly, atravessei meses intensos e sensíveis que já se eternizam na minha história de vida. Fecho os olhos agora e as vejo voando em busca de mel para nutrir suas existências. Abro os olhos e testemunho, do parapeito da janela da casa de alvenaria da escola, elas correndo, brincando, fugindo e rindo. Como é bom viver perto das crianças, estando suscetível a entrar nas suas trilhas sublimes, autobiográficas e poéticas.

Por fim, sinto-me carregado, nutrido e mobilizado! Andei nesse caminho em busca de fontes poéticas e achei. Com as crianças, (trans)vi e (des)vi tudo. Fui entendendo que estava faminto das raízes, das bases fundantes da vida, do início das palavras e dos gestos. Por meio dos lançamentos poéticos languageiros das crianças, eu avancei, pois entendi que a poética, como uma estética de se mover no mundo, oportuniza-nos sermos mais sensíveis e

abertos às inaugurações subjetivas de cada sujeito. Nesse modo singular de se presentificar e compartilhar a existência com o mundo, percebo a fecunda relação com o outro, em caminho dialógico, para pensar, (re)construir e devir um mundo mais poético, mais humanamente possível de se viver.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Introdução: panorama atual da Educação Infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 13-51.
- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- ALMEIDA, B. A.; REIS, F. P. G. Um mergulho nas poéticas das infâncias: percursos e Percalços metodológicos da pesquisa com crianças. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 9, n. especial, p. 651-678, 2021. DOI: 10.14295/DE.V9IESPECIAL.12683. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12683>. Acesso em: 8 maio 2024.
- AMARAL, D. **A expressão criativa da argila com crianças**. São Paulo: Ed. da Autora, 2020.
- ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana: Adonis, 2013.
- AQUINO, P. **As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica**. 2020. 412 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- ARAÚJO, J. D. A. B. “Tia, deixa eu falar!” Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa em um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza. 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/29096>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ARAÚJO, J. D. A. B.; COSTA, R. R. A.; FROTA, A. M. M. C. De chrónos à aión: onde habitam os tempos da infância? **Revista Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-24, maio 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v17/1984-5987-childphilo-17-e56866.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.
- ARAÚJO, J. D. A. B.; GOLDBERG, L. G.; PEREIRA JUNIOR, L. S. Das rodas de conversa ao desenho infantil: a documentação pedagógica como prática testemunhal das narrativas gráficas e orais com crianças em uma escola pública em Fortaleza-CE. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1039-1056, jul./dez. 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94372. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/94372/54801>. Acesso em: 8 maio 2024.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M.; SILVA, M. (org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. cap. 1, p. 23-54.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis:

Vozes, 2019.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: WMF, 2018.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liberlivro, 2007.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBIERI, S. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BARBOSA, M.; CAMPOS, R. O mito de sísifo e a educação infantil: inconformismo, resistência e luta. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papirus, 2018. cap. 5, p. 151-174.

BARBOSA, M.; FARIA, A.; MELLO, S. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BARBOSA, M.; RICHTER, S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.; FARIA, A. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leituras críticas, 2015. cap. 3, p. 185-198.

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

BARROS, M. **Memórias inventadas**. São Paulo: Leya, 2010b.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo: antologia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010a.

BATISTA, G. S. Compreensão, fusão de horizontes e filosofia prática. **Pensando - Revista de Filosofia**, Teresina, v. 6, n. 12, p. 94-109, 2015. DOI: 10.26694/pensando.v6i12.4543. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/3295>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BEBER, I. C. R.; BARBOSA, M. C. S. Pesquisa com crianças: entre a experiência no campo e a escrita do texto. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 63-83, jan./abr. 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i67.3764. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3764>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BOMBASSARO, M. **A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar**. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

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: 10 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990>. Acesso em: 9 mar. 2024.

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. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **Sobre o conhecimento**: ensaios da mão esquerda. São Paulo: Phorte, 2008.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CLUBE da Esquina nº 2. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento, Márcio Borges e Lô Borges. *In*: ANGELUS. Intérprete: Milton Nascimento. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1993. 1 disco vinil, faixa 8 (5 min).

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In*: VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. XVII-XXXVI.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2013&jornal=1&pagina=59&totalArquivos=140>. Acesso em: 6 abr. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CORRÊA, C. A. Sobre arte, desejos e formação docente: (re) animar caminhos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos [...]**. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_5. Acesso em: 8 maio 2024.

CORTEZ, M. D. **Arte e educação**: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/22-2022>. Acesso em: 8 maio 2024.

COSTA, A. **Ludicidade, estética e formação em contexto**: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis 2017. 237 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

COUTINHO, A. Consentimento e assentimento. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1, cap. 10, p. 98-103.

CRITELLI, D. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CRUZ, S. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. cap. 7, p. 73-81.

CUNHA, S. **Arte/educação, infância e cultura visual**: territórios da docência e pesquisa. Porto Alegre: Zouk, 2023.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2, cap. 12, p. 229-234.

DALLARI, D.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

DÁRIO JR., I. R.; SILVA, L. F. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan (The school as an experience: interview with Walter Omar Kohan). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. DOI:

10.14244/198271992297. Disponível em:
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297>. Acesso em: 6 fev. 2024.

DE CONTI, L. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa na infância. *In*: EGGERT, E.; FISCHER, B. **Gêneros, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. cap. 6, p. 147-169.

DEL PRIORE, M. **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia: vol. 4**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: processo epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M.; PASSEGGI, M. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica Tomo I**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012b. cap. 2, p. 71-93.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 51, set./dez. 2012a. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DERDYK, E. Papel em branco. *In*: GOBBI, M.; PINAZZA, M. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. cap. 6, p. 127-135.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2000.

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

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 149-153, 2005. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263/54376>. Acesso em: 8 maio 2024.

FAZENDA. Intérprete: Milton Nascimento. Compositor: Nelson Ângelo. *In*: GERAES. Intérprete: Milton Nascimento. Londres: EMI, 1976. 1 disco vinil, faixa 1 (2 min).

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216639. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44475>. Acesso em: 2 fev. 2024.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FIALHO, F. A. N.; DIAS, I. M. A. V.; REGO, M. P. C. M. A. Termo de assentimento: participação de crianças em pesquisas. **Revista Bioética**, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 422-433, abr./jun. 2022. DOI: 10.1590/1983-80422022302538. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/2836. Acesso em: 2 fev. 2024.

FINCO, D.; BARBOSA, M.; FARIA, A. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leituras críticas, 2015.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 8 maio 2024.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?**: documentando ações de comunicação, de autonomia, e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70616/000878275.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 maio 2024.

FOCHI, P. S. **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019b.

FOCHI, P.; PINAZZA, M. A. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

FORÇA estranha. Intérprete: Gal Costa. Compositor: Caetano Veloso. *In*: GAL tropical. Intérprete: Gal Costa. Rio de Janeiro: Philips, 1979. 1 disco vinil, lado B, faixa 1 (3 min).

FORMAN, G.; FYFE, B. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2, cap. 14, p. 249-271.

FORTALEZA. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – 2023**. Fortaleza: Prefeitura, 2023. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1R9NtyfFGyYBGLE7ZEazyuAp1GtDHUn_u/view. Acesso em: 4 fev. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Book, 2020.

FROTA, A. M. M. C. Infância, filosofia da educação e fenomenologia: aproximações necessárias. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. XXIV, n. 1, p. 84-90, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v24n1/v24n1a10.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

FROTA, A. M. M. C. O rigor na pesquisa fenomenológica de orientação heideggeriana. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 4., 2010, Rio Claro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio Claro: SIPEQ, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/11.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

FROTA, A. M. M. C. Origens e destinos da abordagem centrada na pessoa no cenário brasileiro contemporâneo: reflexões preliminares. **Revista Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 168-178, jul./dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2024.

FROTA, A.; DUTRA, E. Proposições para um método fenomenológico hermenêutico para a pesquisa de campo. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 21, n. spe, p. 1-12, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692021000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2024.

FURLANETTO, E.; PASSEGGI, M.; BIASOLI, K. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

FURTADO, A. **A Documentação Pedagógica como uma possibilidade de transformação da Pedagogia na Educação Infantil**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

GADAMER, H. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, S. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. *In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. Infância e Pós-estruturalismo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. cap. 4, p. 113-130.

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e236978, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nRFqxjr3fNkYyPCBkvGPQnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GANDINI, L.; HILL, L. CADWELL, L.; SHWALL, C. (org.). **O papel do ateliê na**

educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBI, M.; PINAZZA, M. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOLDBERG, L. G. A aventura do “espalha-brasa”: arte na Pedagogia na Universidade Federal do Ceará. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117511. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117511>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GOLDBERG, L. G. **Autobiografismo:** biografização e desenho infantil com crianças em acolhimento institucional. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GOLDBERG, L. G.; BEZERRA, L. R.; PEREIRA JUNIOR, L. S. Autorretrato: reflexões e reflexos de si na disciplina de arte e educação na UFC. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE E EDUCADORES DO BRASIL, 28.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES, 6., 2018, Brasília, DF. Anais eletrônicos [...].* Brasília (DF): Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018. p. 1984-1996. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Anais-XXVIII-ConFAEB-Brasilia-2018.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

GOLDBERG, L. G.; FROTA, A. M. M. C.; SALES, A. C. S. Contribuição da prática do “desenho escuta” para pesquisa (auto)biográfica com crianças. *In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 7., 2021, Natal. Anais [...].* Natal: UFRN, 2021.

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D. O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, Niterói. Anais eletrônicos [...].* Niterói: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.

HERWITZ, D. **Estética:** conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HOLM, A. **Baby-art:** os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM, 2007.

HORN, M.; BARBOSA, M. **Abrindo as portas da escola infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

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

HOYUELOS, A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2014. cap. 2, p. 57-76.

JOSSO, M. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KISHIMOTO, T. Prefácio. *In*: GOBBI, M.; PINAZZA, M. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-9.

KOHAN, W. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 20 jul. 2023.

KOHAN, W. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. **Alea**: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2024.

KOHAN, W. Prefácio: a devolver (o tempo) a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 11-14.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, A.; MOMM, C. (org.) **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. cap. 2, p. 21-38. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

LAGE, L. L. L. **Fios que conectam docência e infância**: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35544/35544.PDF>. Acesso em: 8 maio 2024.

LANI-BAYLE, M. **A criança e a sua história**: por uma clínica narrativa. Natal: EDUFRN, 2018.

LANI-BAYLE, M. Vantagens do procedimento clínico-dialógico para a pesquisa com crianças. *In*: OLINDA, E.; GOLDBERG, L. **Pesquisa (auto)biográfica em educação**: afetos e (trans)formações. Fortaleza: EdUECE, 2017. cap. 9, p. 189-209.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, J. (org.). **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 229-246.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LÓPEZ, M. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. São Paulo: Instituto Família, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LURIA, A. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2019. cap. 3, p. 39-58.

MACKAY, S. A criatividade no centro da aprendizagem. *In*: GANDINI, L.; HILL, L. CADWELL, L.; SHWALL, C. (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2019. cap. 12, p. 153-168.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1. cap. 3, p. 57-98.

MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MATA, J. O direito das crianças de sonhar. *In*: GOBBI, M.; PINAZZA, M. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. cap. 3, p. 45-72.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, A. **Educação estética em práticas antropofágicas na ampliação do repertório artístico-cultural de estudantes de pedagogia (UECE)**. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86549>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NEVES, B. P. **Relatos de experiências e estética no ateliê: narrativas e o processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216027>. Acesso em: 21 jun. 2023.

NUVEM cigana. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Ronaldo Bastos e Lô Borges. *In*: CLUBE da Esquina. Intérpretes: Milton Nascimento e Lô Borges. Londres: EMI, 1972. 1 disco vinil, faixa 5 (3 min).

OLINDA, E. **Círculo Reflexivo Biográfico: reflexões epistemo-metodológicas sobre tessituras**

coletivas das narrativas de si. *In:* OLINDA, E; PAZ, R. **Narrativas autobiográficas e religiosidade**. Fortaleza: EdUECE, 2020. cap. 1, p. 15-43.

OSTETTO, L. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na Educação Infantil. *In:* OSTETTO, L.; LEITE, M. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004. cap. 5, p. 79-96.

OSTETTO, L. E. Formação, pesquisa e prática docente pelos territórios da arte: (re)conectar sensibilidades, (re)inventar linguagens. *In:* OSTETTO, L.; SILVA, G.; BIBIAN, S. **Educação Infantil, formação e prática docentes nas tramas da arte: diálogos com Anne Marie Holm e Veia Vecchi**. Curitiba: Appris, 2021. cap. 1, p. 23-36.

OSTETTO, L. E. Habitar o museu, redescobrir a natureza, fazer à mão: formação docente além dos espaços escolares e universitários. *In:* OSTETTO, L. **Formação, educação e arte: tessituras em pesquisa e prática docente**. Campinas: Papirus, 2023. cap. 13, p. 237-258.

OSTETTO, L. E.; FOLQUE, M. A.; BEZELGA, I. Além de um programa curricular: a formação estética de professoras/educadoras das infâncias. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 23-35, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12609>. Acesso em: 8 maio 2024.

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, 2018. DOI 10.5935/2238-1279.20180077. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4701>. Acesso em: 21 jul. 2023.

OSTETTO, L.; LEITE, M. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OURIQUE, M. L. H.; BUENO, T. I.; ALMEIDA, A. L. A sub-existência das sensibilidades na educação infantil: detalhes à margem na relação pedagógica. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1144-1167, 2022. DOI 10.5007/1980-4512.2022.84660. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/84660>. Acesso em: 8 maio 2024.

PAGNI, P. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010.

PASSEGGI, M. Nada para a criança, sem a criança. *In:* PASSEGGI, M.; LANI-BAYLE, M.; FURLANETTO, E; ROCHA, S. **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 103-122.

PASSEGGI, M.; ROCHA, S. Infâncias e narrativas autobiográficas: cenários, subjetividade e experiências escolares. *In:* DERMATINI, Z.; NOVAES, A.; PASSEGGI, M. **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativa**. Curitiba: CRV, 2018. cap. 3, p. 57-66.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In:* DEL PRIORE, M. **Histórias das**

crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2021. cap. 13, p. 347-375.

PAULA, B. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil:** vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-29092020-154243/publico/5891709_BIANCA_BRESSAN_DE_PAULA_rev.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

PIMENTA, S. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, [s.l.], v. 5, p. 9-22, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001467946>. Acesso em: 07 mar. 2024.

PINAZZA, M.; SANTOS, M. Crianças, educação infantil e obrigatoriedade. *In:* ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. **Educação Infantil:** a luta pela infância. Campinas: Papirus, 2018. cap. 3, p. 109-124.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFERN, 2014. cap. 4, p. 91-109.

PINEAU, G. Gêneros, gerações, infâncias e famílias: perspectivas (auto)biográficas. *In:* EGGERT, E.; FISCHER, B. **Gêneros, geração, infância, juventude e família.** Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. cap. 8, p. 197-218.

PONTES, G. M. D. **Arte na educação da infância:** saberes e práticas da educação estética. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70604>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PRADO, P.; PAULA, B. D. Poeticidade e estesia: narrativas languageiras em contextos acontecedores da educação infantil. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 34, n. 110, p. 113-126, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4578/3951>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil:** repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/9123>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. **As 7 aulas de L. S. Vigotski:** sobre fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

PSIU. Intérprete: Liniker. Compositora: Liniker. *In:* INDIGO Borboleta Anil. Intérprete: Liniker. São Paulo: Estúdio Brocal, 2021. 1 álbum, faixa 4 (4 min).

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In:*

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2, cap. 13.
RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Phorte, 2014. cap. 4, p. 80-91.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafio conceituais. **Revista o social em questão**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 21, 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: SARMENTO, M.; VASCONCELLOS, V. (org.). **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, T. Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise. *In*: PASSEGGI, M.; LANI-BAYLE, M.; FURLANETTO, E; ROCHA, S. **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** Natal: EDUFRN, 2018. cap. 5, p. 123-143.

SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHWALL, C. A gramática dos materiais. *In*: GANDINI, L.; HILL, L. CADWELL, L.; SHWALL, C. (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2019. cap. 6, p. 49-63.

SILVA, A.; SOUZA, R.; VASCONCELLOS, V. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e 37452, set. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Acessos em: 12 jul. 2023.

SOCHA, P. **Abelhas.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

TEBET, G. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. *In*: ABRAMOWICZ, A. **Infância e Pós-estruturalismo.** São Carlos: Pedro & João, 2019. cap. 5, p. 133-151.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

ULIANA, D. **Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a arte.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1340>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VECCHI, V. A curiosidade do entender. *In*: ZERO, P. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Phorte, 2014. cap. 10, p. 160-215.

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

VECCHI, V. Poéticas da aprendizagem. *In*: GANDINI, L.; HILL, L. CADWELL, L.; SHWALL, C. (org.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2019. cap. 3, p. 15-19.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2019. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, L. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VILAREJO. Intérprete: Marisa Monte. Compositores: Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte e Pedro Baby. *In*: INFINITO particular. Intérprete: Marisa Monte. Londres: EMI, 2006. 1 CD, faixa 2 (3 min).

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) RESPONSÁVEIS

Senhores Responsáveis,

Estou realizando uma pesquisa intitulada **As linguagens poéticas das crianças na Educação Infantil: seus meios de ser, imaginar e expressar sentidos**, cujo objetivo principal é analisar as linguagens estéticas expressas pelas crianças na escola. Para atingir esse objetivo, pretendo realizar observações e análises dessas formas de expressão das crianças, sob minha responsabilidade. Ninguém precisará pagar nada, porque todas as despesas serão de responsabilidade do pesquisador. Informo também que o(a) diretor(a) e coordenador(a) e eu, o professor/pesquisador, concordamos com a realização da pesquisa.

Gostaria que os senhores permitissem que a(s) criança(s) sob sua responsabilidade participasse(m) desta pesquisa e que o pesquisador/professor possa fotografar e filmar a(s) criança(s). É necessário esclarecer que essas fotos e filmagens poderão ser utilizadas em textos e palestras.

Caso os senhores concordem com a participação da(s) criança(s) sob sua responsabilidade nesta pesquisa, por favor, assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com os senhores e a outra com o pesquisador. Além do pedido da permissão do senhor ou da senhora, também será conversado com as crianças se elas desejam ou não participar da pesquisa.

Esclarecemos que: 1º) os senhores podem aceitar ou não a participação da criança; 2º) caso o senhor aceite, a criança não correrá nenhum risco nem será prejudicada nas atividades aqui da pré-escola; 3º) caso a criança desista de participar no meio da pesquisa, ninguém será prejudicado; 4º) estou disponível para tirar qualquer dúvida sobre esta pesquisa; 5º) os senhores só assinarão este papel quando tiverem entendido o que lhe expliquei.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador, Leandro da Silva Pereira Junior, residente na Rua Eusébio de Queirós, nº 1591 - Parangaba, CEP: 60.421-102, Fortaleza-CE, celular: 99689.2015, e-mail: leandro.junior@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

Fortaleza-CE, 25 de outubro de 2023.

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

Leandro da Silva P. Junior.

Leandro da Silva Pereira Junior
Pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS – HISTÓRIA *O MENINO GRANDE LEANDRO*

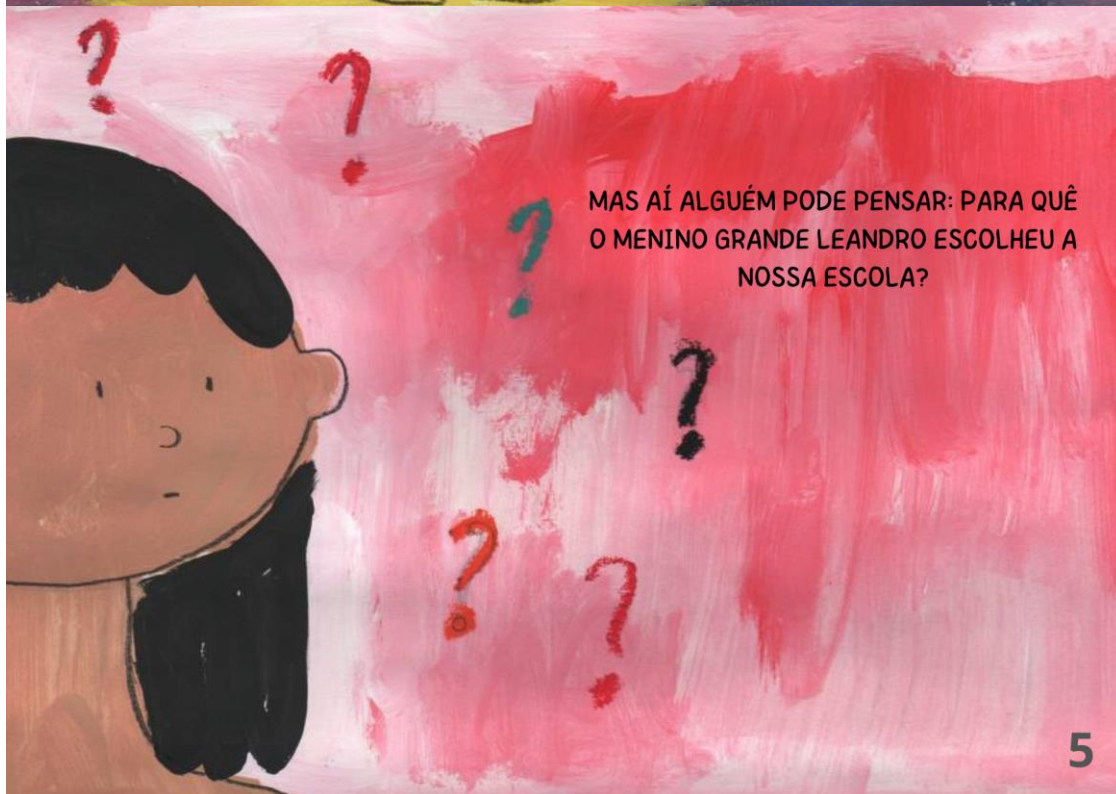
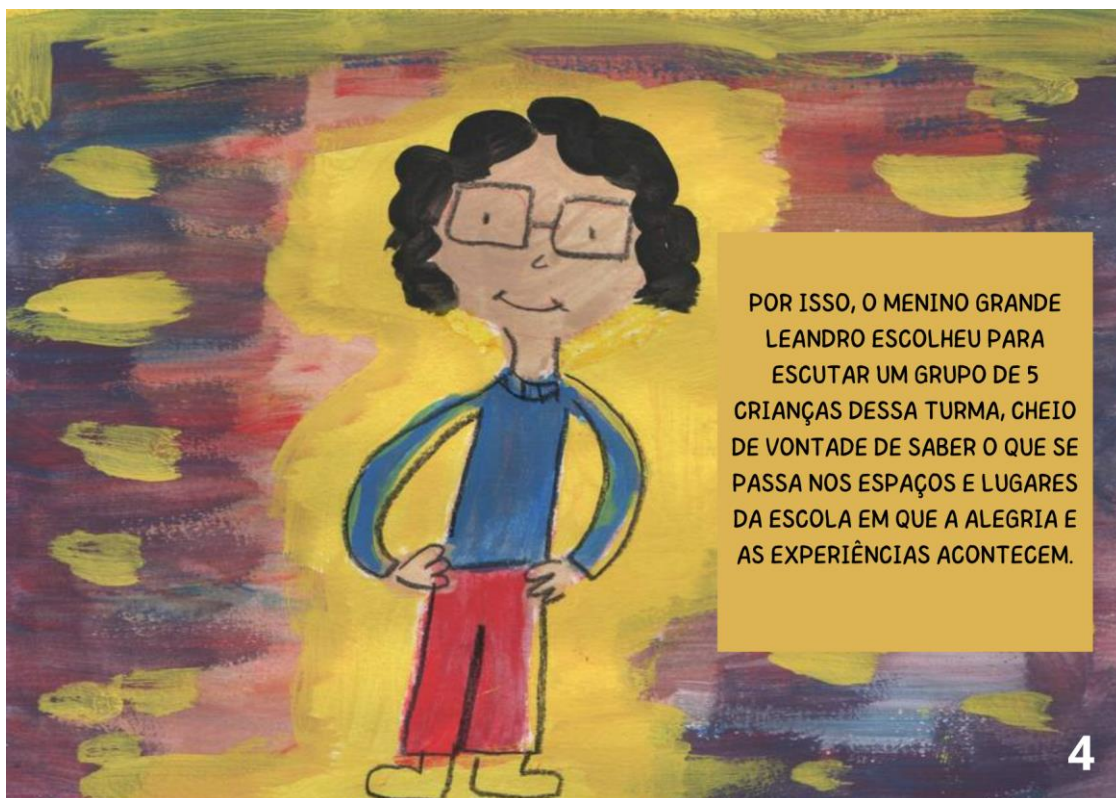




ELE GOSTA MUITO DE VER AS CRIANÇAS DESENHANDO, PINTANDO, DANÇANDO, BRINCANDO NA NATUREZA, E, PRINCIPALMENTE, ESCUTANDO-AS FALAREM O QUE GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA COM O PROFESSOR DELAS.



QUAIS SÃO AS EXPERIÊNCIAS QUE ELAS ADORAM FAZER JUNTO COM O SEU PROFESSOR? ELE FICA PENSANDO.

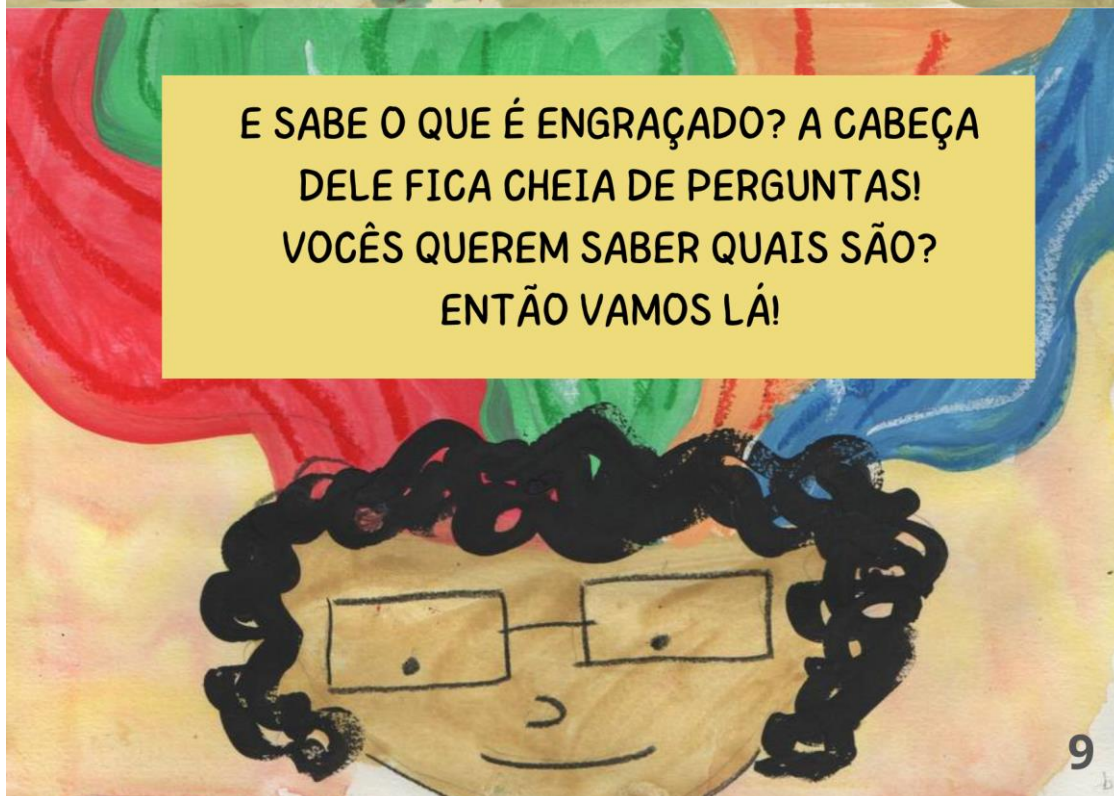


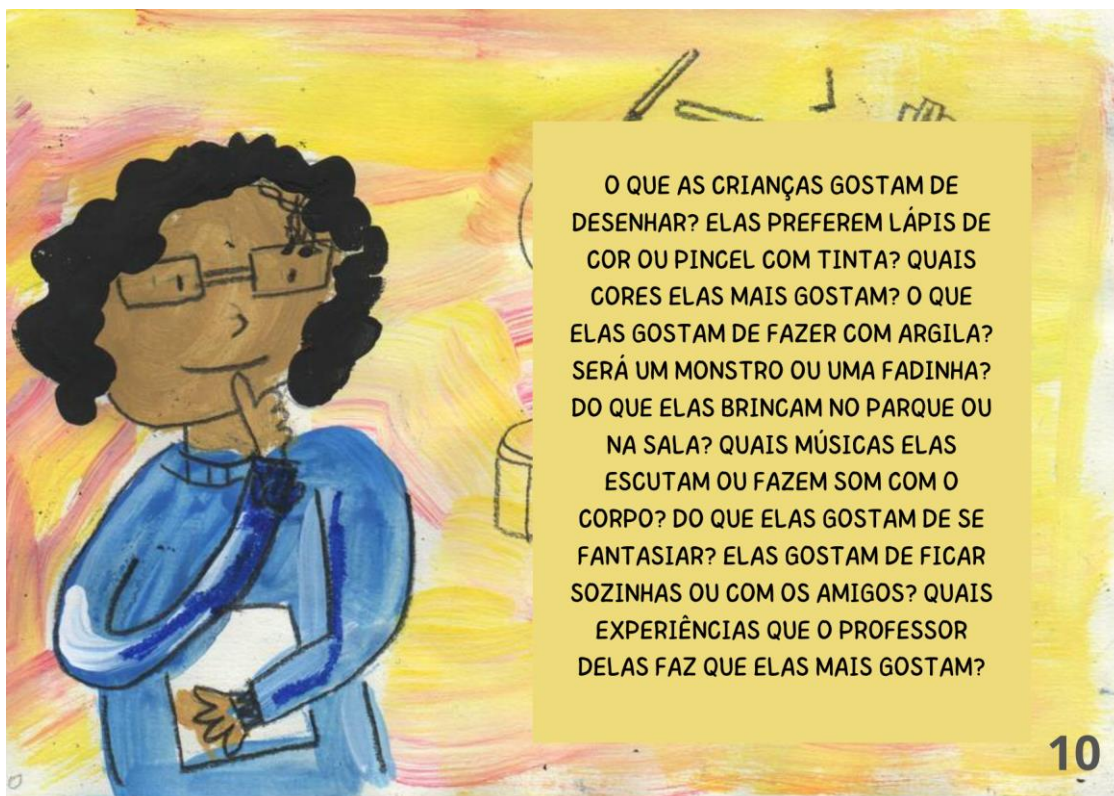
E ELE RESPONDE: PARA CONHECÊ-LAS E VÊ-LAS AINDA MAIS, VENDO-AS BRINCAR ENTRE ELAS, DESENHAR NO PAPEL OU NA AREIA COM UM GRAVETO, VER O CÉU, DANDO UMA CAMBALHOTA OU UMA ESTRELINHA, VESTINDO-SE DE BRUXA OU DE PALHAÇO, CANTANDO UMA MÚSICA OU FAZENDO UMA DANÇA, MEXENDO COM ARGILA OU MASSINHA, DANDO UM SORRISO OU UM ABRAÇO, PINTANDO COM VÁRIAS TINTAS, ENTRE OUTRAS COISAS.



ENFIM, VER AS CRIANÇAS VIVENDO O DIA A DIA, SEJA NA SALA REFERÊNCIA, SEJA NO PARQUE OU EM OUTROS LUGARES NOS QUAIS ELAS GOSTAM DE ESTAR NA ESCOLA.





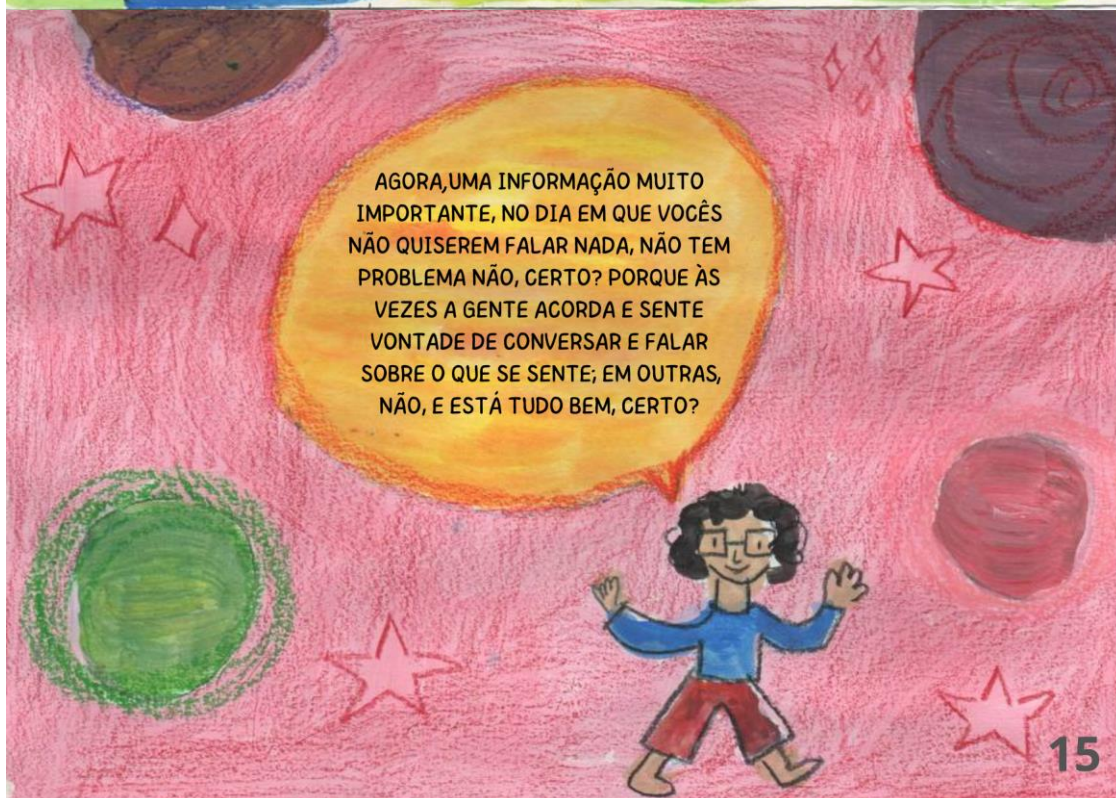
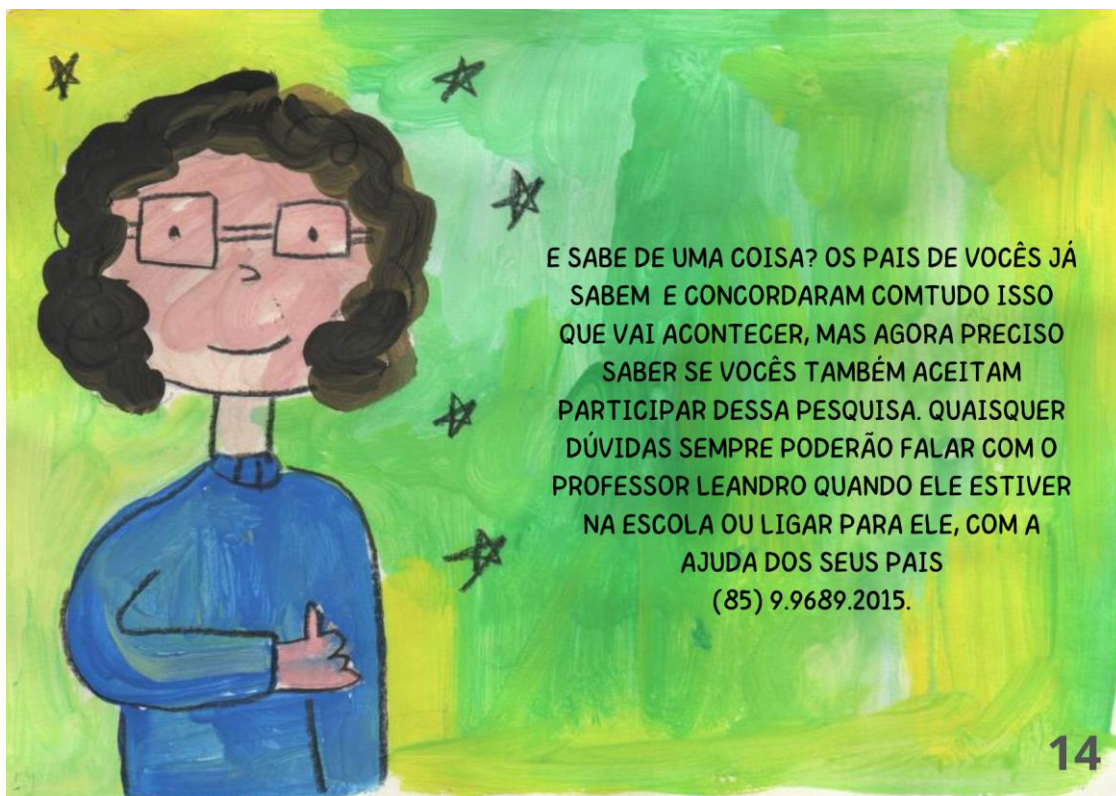


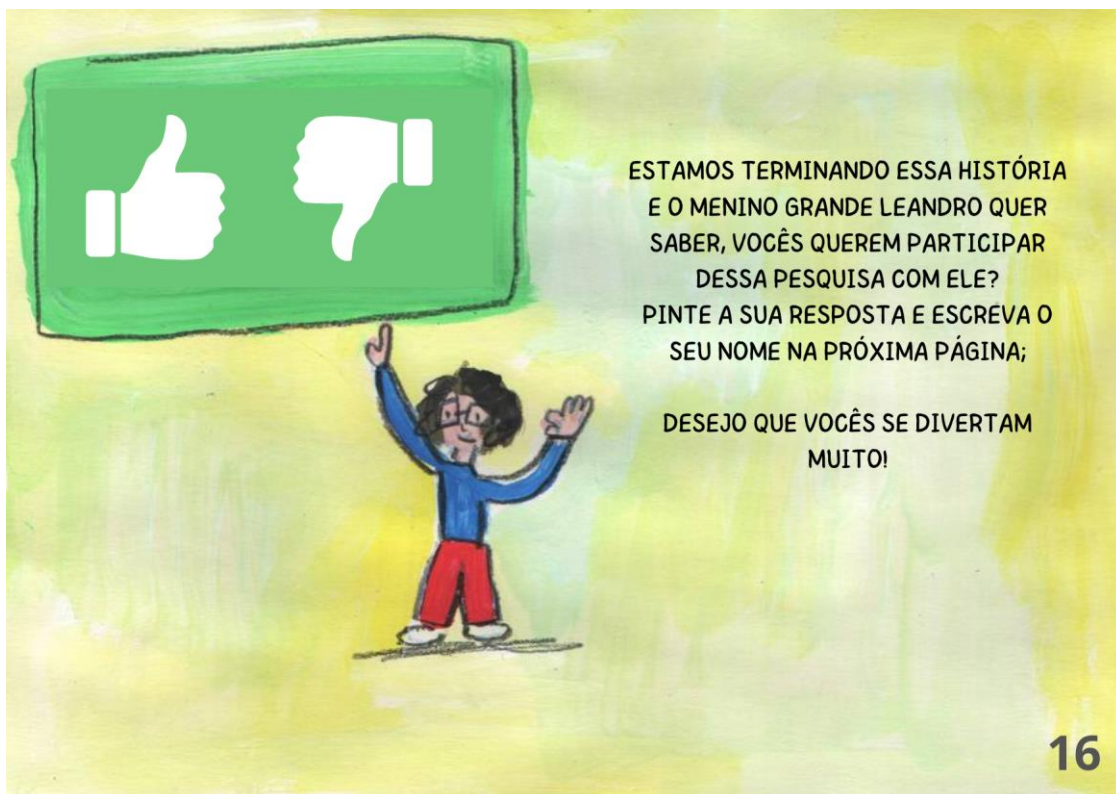


ASSIM, ELE VAI FICAR UM
TEMPO A MAIS COM VOCÊS,
VIVENDO E ANOTANDO TUDO,
USANDO SEU CELULAR PARA
CAPTURAR ALGUMAS
IMAGENS E SONS.



DEPOIS, ELE VAI PREPARAR RODAS DE CONVERSA PARA FALAR
SOBRE O QUE ELE VIU, ESCUTOU E ANOTOU NO CADERNINHO
COLORIDO DELE. AINDA, VAI TRAZER VÁRIOS MATERIAIS, COMO
PAPEL, PANO, LÁPIS, PINGEL, TINTA E ARGILA PARA ELAS
CONTAREM ATRAVÉS DO DESENHO, DA PINTURA OU DA
ESCULTURA O QUE ELAS PENSAM E SENTEM.

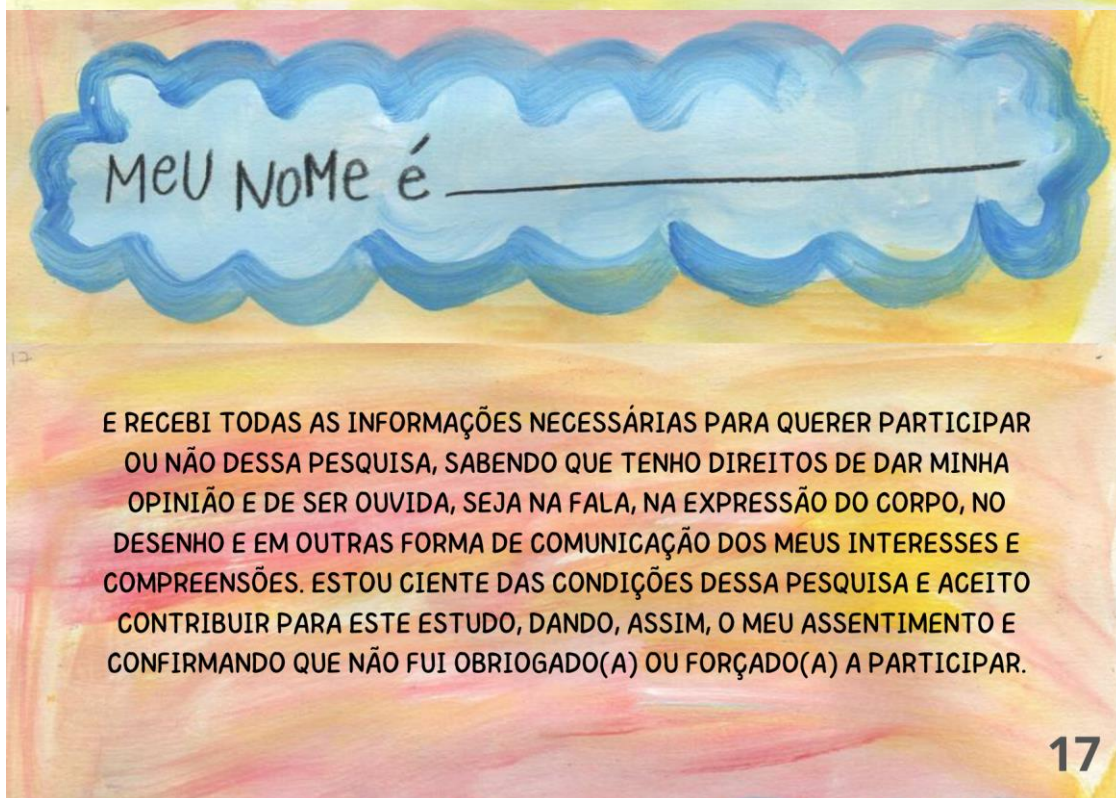




ESTAMOS TERMINANDO ESSA HISTÓRIA
E O MENINO GRANDE LEANDRO QUER
SABER, VOCÊS QUEREM PARTICIPAR
DESSA PESQUISA COM ELE?
PINTE A SUA RESPOSTA E ESCREVA O
SEU NOME NA PRÓXIMA PÁGINA;

DESEJO QUE VOCÊS SE DIVERTAM
MUITO!

16



E RECEBI TODAS AS INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA QUERER PARTICIPAR
OU NÃO DESSA PESQUISA, SABENDO QUE TENHO DIREITOS DE DAR MINHA
OPINIÃO E DE SER OUVIDA, SEJA NA FALA, NA EXPRESSÃO DO CORPO, NO
DESENHO E EM OUTRAS FORMA DE COMUNICAÇÃO DOS MEUS INTERESSES E
COMPREENSÕES. ESTOU CIENTE DAS CONDIÇÕES DESSA PESQUISA E ACEITO
CONTRIBUIR PARA ESTE ESTUDO, DANDO, ASSIM, O MEU ASSENTIMENTO E
CONFIRMANDO QUE NÃO FUI OBRIGADO(A) OU FORÇADO(A) A PARTICIPAR.

17



APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS MÃES PARTICIPANTES

Senhora,

Estou realizando uma pesquisa intitulada **As linguagens poéticas das crianças na Educação Infantil: seus meios de ser, imaginar e expressar sentidos**, cujo objetivo principal é analisar as linguagens estéticas expressas pelas crianças na escola. Para atingir esse objetivo, pretendo realizar observações e análises das formas de expressarem das crianças, sob minha responsabilidade. Ninguém precisará pagar nada, porque todas as despesas serão de responsabilidade do pesquisador. Informo também que o(a) diretor(a) e coordenador(a) e eu, o professor/pesquisador, concordamos com a realização da pesquisa.

No entanto, ao fim da pesquisa com seu(sua) filho(a), será necessário dar um retorno sobre o que construímos durante todo o percurso com ele(a) a você, compartilhando as documentações pedagógicas, os materiais estéticos e as narrativas produzidas por ele(a).

Com isso, irei organizar uma exposição com todas essas materialidades, a fim de que, em seguida, possamos construir uma roda de conversa com as mães das crianças participantes, tendo como objetivo acessar as suas impressões, percepções, sentimentos, emoções, lembranças, memórias e conhecimentos despertados por esse momento.

Dessa maneira, gostaria de sua participação nesse fechamento, sob minha responsabilidade, em que possa fotografá-la, filmá-la e gravá-la. É necessário esclarecer que essas fotos e filmagens poderão ser utilizadas em textos e palestras.

Esclarecemos que: 1º) a senhora pode participar ou não desse momento; 2º) caso a senhora aceite, não ocorrerá nenhum risco nem se prejudicará em suas atividades; 3º) caso desista de participar no meio desse momento, ninguém será prejudicado; 4º) estou disponível para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 5º) a senhora só assinará este papel quando tiver entendido o que lhe expliquei.


Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador, Leandro da Silva Pereira Junior, residente na Rua Eusébio de Queirós, nº 1591 - Parangaba, CEP: 60.421-102, Fortaleza-CE, celular: 99689.2015, e-mail: leandro.junior@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

Fortaleza-CE, 11 dezembro de 2023.

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura da mãe participante: _____


Leandro da Silva Pereira Junior
Pesquisador

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GESTÃO DA ESCOLA

Sr. Diretor/Coordenador ou Sr.^a Diretora/Coordenadora,

Estou realizando uma pesquisa intitulada **As linguagens poéticas das crianças na Educação Infantil: seus meios de ser, imaginar e expressar sentidos**, cujo objetivo principal é analisar as linguagens estéticas expressas pelas crianças no contexto de uma pré-escola pública de Fortaleza-CE. Para atingir esse objetivo, pretendo realizar na turma do Infantil V B, no turno da manhã desta instituição, observações das crianças pertencentes a esses agrupamentos, que serão registradas em diário de campo e por meio de fotos e filmagens (com a prévia autorização das famílias), e fazer análises com as professoras.

Com essas informações, gostaria de solicitar a sua autorização para que esta pesquisa seja realizada nesta pré-escola. É importante destacar que a turma preterida para a pesquisa é a mesma turma do professor que também é/será o pesquisador.

Caso autorize, por gentileza, assine este documento, que possui duas vias: uma ficará com o senhor ou a senhora e a outra com o pesquisador. Além do pedido da permissão do senhor ou da senhora, também será conversado com as crianças se elas desejam ou não participar da pesquisa.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 4º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados na pesquisa em pauta; 5º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com o pesquisador, Leandro da Silva Pereira Junior, residente na Rua Eusébio de Queirós, nº 1591 - Parangaba, CEP: 60.421-102, Fortaleza-CE, celular: 99689.2015, e-mail: leandro.junior@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

Fortaleza-CE, 14 de agosto de 2023.

Nome do(a) professor(a): _____

Assinatura do(a) professor(a): _____

Leandro da Silva P. Junior

Leandro da Silva Pereira Junior

Pesquisador