

Memórias!

*O corpo fala
O corpo reclama
O corpo sente prazer
Sente nojo
Felicidade...*

*Felicidade é estar com as crianças
Junto
Observando, brincando, registrando
Ensinando
Aprendendo
Pesquisando
Patrícia Leal (2018)*

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PERCURSOS DE UMA PROFESSORA ANDARILHA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

**MESTRANDA: PATRÍCIA REGINA DE CARVALHO LEAL
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO
Políticas e Práticas Educativas**

**JOINVILLE – SC
2019**

PATRÍCIA REGINA DE CARVALHO LEAL

**PERCURSOS DE UMA PROFESSORA ANDARILHA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

Dissertação apresentada por Patrícia Regina de Carvalho Leal ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, da linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Sell Duarte Pillotto.

JOINVILLE – SC

2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

L435p Leal, Patrícia Regina de Carvalho
Percurso de uma professora andarilha na educação infantil: narrativas (auto)biográficas/ Patrícia Regina de Carvalho Leal; orientadora Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto. – Joinville: UNIVILLE, 2019.

108 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação infantil. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Biografia.
I. Pillotto, Sílvia Sell Duarte (orient.). II. Título.

CDD 372.8

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

"Percurso de uma Professora Andarilha na Educação Infantil: Narrativas (Auto)biográficas"

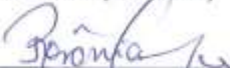
por

Patrícia Regina de Carvalho Leal

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Sílvia Sell Duarte Pilotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosângela Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

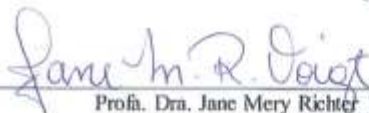
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sílvia Sell Duarte Pilotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto
(UFF)

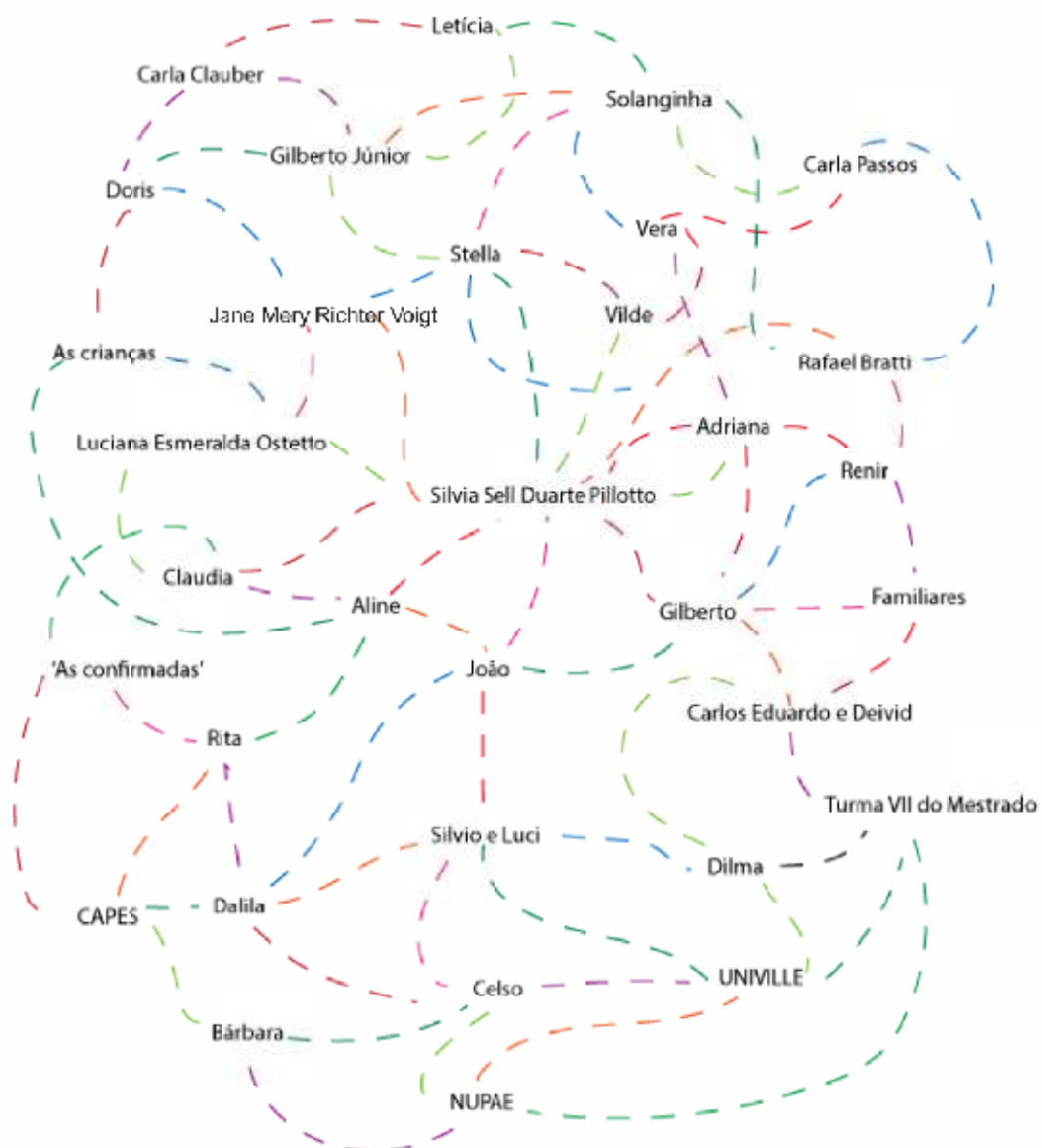


Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Joinville, 21 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Acredito na infância como acontecimento...
Acredito na docência pelos encontros...
Encontros de pessoas queridas
que ajudaram a escrever meus percursos, minhas histórias
Meus sinceros agradecimentos com muito afeto e amor



RESUMO

A pesquisa/dissertação *Percurso de uma professora andarilha na Educação Infantil: narrativas (auto)biográficas* aqui apresentada, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). A partir da minha trajetória docente na Educação Infantil, acompanhada de inquietações referentes às práticas educativas, indago-me: como minha (auto)biografia enquanto professora na Educação Infantil pode contribuir para a reflexão sobre minhas práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje? Com base na questão, o objetivo desta pesquisa/dissertação é o de refletir sobre as práticas educativas na Educação Infantil a partir das narrativas sobre a minha (auto)biografia docente, destacando as experiências de ontem e de hoje como imprescindíveis para uma educação pelo sensível. O suporte teórico se fundamenta na pesquisa narrativa em Clandinin e Connelly (2015) e em Benjamin (2012); com relação às experiências de vida e formação, Josso (2004) foi fundamental; sobre o método cartográfico, busquei Kastrup (2014); para as discussões sobre as práticas educativas e Educação Infantil, baseei-me em Ostetto e Leite (2004); para as trajetórias docentes, Kohan (2015a) e Cunha (2012); no que diz respeito às experiências sensíveis, fundamentei-me em Meira e Pillotto (2010) e Duarte Jr. (2010). A abordagem proposta para melhor compreender a temática investigada foi a cartografia em diálogo com as narrativas (auto)biográficas. Para a produção dos dados biográficos, utilizei fotos, registros docentes e narrativas da infância e da docência, destacando as memórias que me auxiliaram na constante reflexão e na análise dos dados, a qual ocorreu durante o percurso desta pesquisa/dissertação. Ao visitar as memórias vividas, compreendi que essa relação com o meu fazer docente hoje, se dá no momento em que priorizo a arte como um fio condutor das minhas práticas educativas bem como o afeto e as experiências sensíveis vividas com as crianças. Ou seja, são considerações de uma professora que se faz andarilha pela Educação Infantil, um continuum...

Palavras-chave: Práticas Educativas; Experiências Sensíveis; Educação Infantil; Trajetórias Docentes; Narrativas (Auto)biográficas.

ABSTRACT

The research/dissertation Pathways of a female teacher in pre-school education: biographical narratives presented here, is part of the Graduate Program in Education of the “Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)”, in the research line Policies and Practices in Education and in “Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE)”. From my educational background in early childhood education, accompanied by concerns about educational practices, I ask myself: How can my (self) biography as a teacher in early childhood education contribute to reflection on my educational practices and sensitive experiences with children today? Based on the question, the objective this research/dissertation is to reflect on educational practices in early childhood education from the narratives about my self teaching biography, highlighting the experiences of yesterday and today as essential for an education by the sensitive. The theoretical support is based on narrative research in Clandinin and Connelly (2015) and in Benjamin (2012); with respect to life and training experiences, Josso (2004) was fundamental; on the cartographic method, I sought Kastrup (2014); for discussions on educational practices and early childhood education, I have based myself on Ostetto and Leite (2004); for the teaching trajectories, Kohan (2015a) and Cunha (2012); as far as sensitive experiences are concerned, I grounded myself in Meira and Pillotto (2010) and Duarte Jr. (2010). The proposed approach to better understand the thematic investigated was the cartography in dialogue with (auto) biographical narratives. For the production of the biographical data, I used photos, teaching records and narratives of childhood and teaching, highlighting the memories that helped me in the constant reflection and analysis of the data, which occurred during the course of this research/dissertation. In revisiting the lived memories, I understood that this relationship with my teaching today is when I prioritize art as a guideline of my educational practices as well as the affection and sensitive experiences lived with children. That is, they are considerations of a teacher who walks around through Early Childhood Education, a continuum ...

Key-words: Educational Practices; Sensitive Experiences; Child education; Teaching Paths; Biographical (Auto) Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encontro no NUPAE – sentidos, afetos, sentimentos e afetações pelo viés da cartografia.....	15
Figura 2 - Inquietações docentes.....	27
Figura 3 – Potencializando a curiosidade dos bebês.....	48
Figura 4 – Fragmentos do projeto institucional “Inventando Moda nos Espaços do CEI”	62
Figura 5 - Fragmentos do projeto institucional “Inventando Moda nos Espaços do CEI”. Cantos das plantas e espaço da horta.....	63
Figura 6 – Singularidades.....	71
Figura 7 - Criando um ‘Caderno mágico’ a muitas mãos.....	73
Figura 8 – A singularidade e a arte nos espaços.....	81
Figura 9 – O movimento das crianças.....	82
Figura 10 – As escolhas.....	83
Figura 11 – Encontros.....	83
Figura 12 - O mergulho na natureza.....	84
Figura 13 – As interações e a brincadeira.....	84
Figura 14 - Cada criança ou grupo busca seus interesses.....	86
Figura 15 - Um mundo a ser explorado para além da sala de aula.....	87
Figura 16 - As coleções e as peculiaridades de cada criança.....	89

SUMÁRIO

1. INICIANDO A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA QUE VAI SE CONSTITUINDO ANDARILHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
1.1 “Percurso narrativos pela cartografia em diálogo com abordagens narrativas (auto)biográficas — eu no outro e o outro em mim”	14
1.2 Memórias - Infâncias: minha, tua e nossa	19
1.3 Experiência sensível	25
1.4 Sobre os caminhos metodológicos.....	31
2. SEGUNDO PERCURSO — MINHA TRAJETÓRIA COMO PROFESSORA ANDARILHA: ‘UM COMEÇO...’	37
2.1 Pés descalços com os bebês: uma aventura que se deu na contramão da rotina instituída.....	40
2.2. Aprendendo com e sobre as crianças da pré-escola, assim vou me fazendo professora andarilha na Educação Infantil	49
2.3. “Inventando moda nos espaços do CEI”	59
3. TERCEIRO PERCURSO E ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS HOJE.....	66
3.1. As singularidades das crianças como disparadoras das reflexões sobre minhas práticas educativas.....	68
3.2. O ‘caderno mágico’: reflexões sobre as práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje.....	71
3.3 Do registro no ‘caderno mágico’ para o vivido.....	75
3.4. Arte, afeto e educação, diálogos possíveis com as crianças: o que as fotografias revelam sobre minhas práticas educativas?	82
REFERÊNCIAS.....	92

Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou
é maior do que a cidade.

A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre
que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade
que temos com as coisas.

Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores
do que as outras pedras do mundo.



Justo pelo motivo da intimidade.

Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal
é outra coisa.

[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.

[...] Vou meio dementado e enxada às
costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos
que fomos

(BARRROS, 2008, p. 59).

1. INICIANDO A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA QUE VAI SE CONSTITUINDO ANDARILHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Narrar a própria história significa “[...] poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira” (BENJAMIN, 2012, p. 240)

Por que narrar a própria história em vez de ir a campo pesquisar a prática cotidiana de outros professores que atuam na Educação Infantil? Talvez porque:

elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal (JOSSO, 2004, p. 60).

Quando me desafiei a narrar e registrar a minha própria história, iniciei um processo de autoria em que escolhi alguns momentos vividos na infância e na minha trajetória docente como professora na Educação Infantil.

Os trajetos escolhidos têm possibilitado a reflexão sobre o meu trabalho com as crianças hoje, e serão apresentados durante o percurso da pesquisa/dissertação, assim como fez Madalena Freire (2007) nos anos 1980, nos relatos da sua prática cotidiana na Educação Infantil, em seu livro *A paixão de conhecer o mundo*.

Nesse livro, a autora compartilha experiências vividas com crianças, destacando processos que ultrapassavam uma educação tradicional¹, buscando uma prática pautada no diálogo e na construção mútua do planejamento com as crianças. Inspirada também por suas histórias, optei por narrar e registrar minha trajetória docente, acreditando que a pesquisa/dissertação pudesse criar movimentos de mudanças em minhas práticas educativas, uma vez que estamos sempre no papel também de aprendizes.

¹ Com base na leitura da obra intitulada “*O mestre inventor*”, nas discussões e reflexões do grupo de pesquisa denominado Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE, compreende-se que uma educação tradicional é aquela em que o professor é o mero transmissor de conhecimento. O termo tradicional não é utilizado na pesquisa/dissertação para se referir ou criticar determinada tendência ou ‘escola’ nos estudos de educação, mas para pensar sobre práticas educativas que envolvam o diálogo com as crianças pela via do sensível. No livro, o educador viajante, na figura de Simón Rodríguez, aprende com os estudantes e segue seu caminho pela via do sensível, do olhar atento para cada um, para além do contexto escolar, rompendo com uma educação tradicional, do ensinar como um desafio e como um projeto inacabado (KOHAN, 2015a).

Para minha pesquisa/dissertação, (re)significo minha docência hoje, tendo como base minhas narrativas (auto)biográficas, da compreensão sobre o vivido e das experiências e relações estabelecidas com a minha trajetória docente na Educação Infantil. Ao mesmo tempo que construo as narrativas a partir de fios condutores, vou tecendo considerações acerca do vivido e meus modos de aprender e ensinar com as crianças hoje.

As memórias de minha infância são pistas iniciais para que eu entenda a minha relação tão estreita de estudo sobre os percursos docentes e sobre a docência hoje. Nos primeiros esboços da pesquisa/dissertação, foi inevitável a reflexão sobre a infância vivida, sobre minha relação com a escola e a relação vivida para além dos muros dessa instituição (escola).

Para tecer as narrativas, optei por percursos não lineares. Retomo algumas memórias para refletir sobre minhas práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças, trazendo-as para minhas práticas hoje.

Aproximo-me das memórias do ano de 1983, na cidade de Joinville, Santa Catarina. Aos sete anos, percorria diariamente um trajeto a pé, não tão distante de casa. O trajeto era curto, mas interessante. O destino era uma escola municipal do bairro Escolinha, zona sul da cidade. Todos os dias fazia o mesmo percurso, passava pela casa de uma amiga que me acompanhava até a escola. Todo o trajeto despertava a curiosidade de crianças ávidas pelo conhecimento, e diferentes assuntos surgiam, fatos sobre a família, fatos políticos da década de 1980 que assistíamos pela TV e coisas de crianças.

Finalmente, chegava à escola, todos os dias do mesmo jeitinho; na sala de aula a mesma rotina, abria a cartilha *Caminho suave*² para aprender a 'juntar as letras e sílabas e a formar palavras'. A professora transmitia informações sobre as letras, os números e os desenhos, que não podiam ser pintados fora da linha definida.

Nas conversas diárias, muitas histórias e um mundo sendo descoberto pelo olhar, pelo sentir e pela conversa com a amiga paciente. Ficava escutando minha

² A cartilha *Caminho suave* foi produzida por Branca Alves de Lima e publicada pela primeira vez em 1948, pela editora que levou o nome de Caminho Suave Limitada, criação da própria autora. A cartilha integrou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até 1996. Baseava-se no processo de alfabetização pela imagem.

amiga falar da relação que tinha com seu irmão mais velho, do afeto que sentia por ele e outras tantas histórias e sentimentos.

Memória revisitada que compartilho, pois foi essencial para pensar sobre a educação hoje, sobre minhas práticas educativas. É formativo porque consigo perceber que aprendemos pelas interações, aprendemos para além do espaço escolar e aprendemos pelo diálogo. De lá para cá, outros trajetos, encontros e histórias até chegar à pesquisa “*Percursos de uma professora andarilha na Educação Infantil: narrativas (auto)biográficas*”, que surgiu das inquietudes ‘de ser criança’, ‘de ser professora’ e ‘de ser pesquisadora’.

Em especial, a partir da minha trajetória docente³ na Educação Infantil, acompanhadas de inquietações referentes às práticas educativas, indago-me: *como minha (auto)biografia enquanto professora na Educação Infantil pode contribuir para a reflexão sobre minhas práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje?*

Como objetivo geral da pesquisa busquei refletir sobre as práticas educativas na Educação Infantil a partir das narrativas sobre a minha (auto)biografia docente, destacando as experiências de ontem e de hoje como imprescindíveis para uma educação pelo sensível.

Os objetivos específicos, desdobramentos do objetivo geral, estão assim definidos:

- Revisitar minhas memórias de infância, compreendendo-as como processo de constituição também docente.
- Articular, por meio das minhas narrativas e dos autores que conversam comigo, a importância de uma educação pelo sensível, especialmente no espaço da Educação Infantil.
- Identificar a partir das narrativas sobre a minha (auto)biografia, práticas educativas que me constituíram a docente que sou hoje.

³ Nos percursos da pesquisa/dissertação, as narrativas sobre minha trajetória docente são importantes porque me possibilitam olhar para aquilo que fiz como professora e aquilo que não fiz. São 15 anos dedicados à docência. O quadro-referência da trajetória docente para reflexividade biográfica (2003 a 2010) compreende sobre a experiência como professora de uma turma de berçário, a docência na pré-escola, meu olhar docente atuando na função de coordenadora pedagógica na educação infantil e como docente na educação infantil hoje (2018).

- Problematizar minhas práticas educativas, dialogando com os autores escolhidos para essa pesquisa, pensando sobre os percursos trilhados e o lugar da Educação Infantil hoje.

O traçado que vou apresentando a partir de alguns fragmentos da infância e da docência na Educação Infantil são memórias referências escolhidas que pulsam e se materializam nas narrativas e nas impressões da professora que sou hoje. Utilizando um traçado não linear, vou então construindo as narrativas sobre o que foi formativo, essencial e definidor em minha experiência de vida.

As memórias, segundo Josso (2004, p. 64), são chamadas de “momentos-charneira, que representam uma passagem entre duas etapas vida, um divisor de águas [...]”. Ao refletir sobre as palavras da mesma autora, destacando que “para desenhar os contornos da singularidade de um percurso de formação”, trago nas narrativas principalmente os sentidos e significados das práticas educativas de uma professora que vai se fazendo andarilha⁴ pela Educação Infantil.

Busquei pensar sobre uma educação para além do racional e cognitivo, refletindo sobre a importância de humanizar o conhecimento, para que os aspectos cognitivos e sensíveis não sejam mais tratados como separados, mas conectados às práticas educativas, ou seja, pela via do sensível.

Ao ingressar no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE, tive a oportunidade de ter um contato maior com os estudos sobre cartografia e de aprofundar leituras sobre esse método em diálogo com abordagens narrativas (auto)biográficas. A partir do revisitamento das memórias de meu percurso como professora na Educação Infantil, encontrei algumas pistas que me desafiaram a seguir em frente no diálogo com as crianças e sem um caminho único ou preestabelecido.

A abordagem conceitual e metodológica também contribuíram, pois nas palavras de Passos e Barros (2014, p. 17): “a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação”.

⁴ A expressão ‘professora andarilha’ surgiu da conversa com minha professora orientadora Silvia Sell Duarte Pillotto, dos meus percursos pela educação infantil, pelo caminhar não linear, pelas trilhas descobertas. Trilhei vários caminhos com as crianças, vários percursos formativos e nunca parei de me questionar e buscar outros caminhos, sempre aberta. Surgiu das reflexões que tenho feito sobre as práticas educativas hoje a partir das inquietações docentes que se dão como um processo, logo, de uma professora que se faz andarilha pela educação infantil.

Para tais reflexões, apresento **“Percurso narrativos pela cartografia em diálogo com abordagens narrativas (auto)biográficas — eu no outro e o outro em mim”**. Por se tratar da experiência vivenciada nos anos de docência em diálogo com momentos referências de vida, entendo que a cartografia foi um método adequado para minha pesquisa/dissertação.

1.1 “Percurso narrativos pela cartografia em diálogo com abordagens narrativas (auto)biográficas — eu no outro e o outro em mim”

Em 2015, tive o privilégio de participar dos encontros, das conversas e da partilha do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE)⁵. Nos atravessamentos de temáticas, a cartografia foi conduzindo as discussões e as pesquisas do grupo.

Para aprofundar esse método e alguns conceitos como infância e experiência, alguns autores foram fundamentais para dar sustentação teórico-metodológica, como: Kastrup (2014), Kohan (2004, 2015a), Larrosa (2014), Skliar (2014) e Masschelein (2015).

Os encontros no NUPAE ocorrem mensalmente durante o ano, e as pesquisas e temáticas de investigação são discutidas no grupo quando nos encontramos sensibilizados por elas, pelo fascínio de conhecer mais, de aprofundar aquilo que já sabemos ou não sabemos.

⁵ O Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) foi criado e legitimado pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) em 2003 e cadastrado no CNPq no mesmo ano. Tem como objetivo desenvolver pesquisas, socializando-as em produções científicas e eventos na área de da educação. O histórico e ações do NUPAE estão disponíveis em: <http://gruponupae.blogspot.com.br/p/nupae.html>.

Figura 1 - Encontro no NUPAE – sentidos, afetos, sentimentos e afetações pelo viés da cartografia



Fonte: <http://gruponupae.blogspot.com.br/search/label/Encontros> (2017)

Nos apêndices A e B, constam as publicações realizadas pelo grupo de pesquisadores do NUPAE que possuem relação com minha temática de investigação, principalmente nas discussões sobre infância, cartografia, arte e sensibilidade. A leitura dessas produções me ajudou a compreender e a tecer narrativas pelo viés cartográfico nesta pesquisa/dissertação.

Destaco nos apêndices A e B as pesquisas realizadas no grupo não somente como informação, mas como possibilidade de reflexão e aprendizado sobre a cartografia, a partir de diferentes vozes que delimitaram não apenas um caminho, mas vários trajetos.

Entendemos, como grupo, que existem outros modos de expressão e produção de conhecimento e que a cartografia possibilita um percurso não linear. Essa forma de pensar a pesquisa me ajudou a partir das narrativas sobre minha (auto)biografia, identificar práticas educativas que me constituíram a docente que sou hoje.

Assim, teço as narrativas em minha pesquisa/dissertação inspirada também pelas discussões do NUPAE. Mesmo ciente de todos os desafios que enfrentaria, percebi que narrar a própria história não é tarefa fácil; pode-se dizer que acima de tudo é respeitar a voz da professora que vou me constituindo.

Narrar os percursos de uma professora no tempo, nos encontros e desencontros da vida é o que desejo dar visibilidade nesta pesquisa/dissertação. A vida com as crianças que convivo hoje no Centro de Educação Infantil (CEI) traz marcas também de minha infância. A experiência na infância sinaliza sobre minha atuação docente e trajetória acadêmica atual. Em meus percursos como professora que se faz andarilha na Educação Infantil percebo que:

falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extraímos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

Para Josso (2004), a experiência formadora implica uma relação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Portanto, para refletir sobre minhas práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje, apresento algumas experiências de vida, a partir de memórias da minha infância, período que considero importante, porque na minha percepção hoje, os assuntos e o interesse sobre temas do cotidiano como política, família, amizade, respeito, etc., eram vivenciados no caminho até chegar na escola. Na sala de aula, a professora transmitia outros conteúdos, desconsiderando nossos interesses, nossa vida fora da escola.

Para aprender mais sobre a escola e a relação professor e aluno, e para compreender sobre minhas inquietações vividas como aluna, optei pela formação em Pedagogia. Busquei na formação inicial⁶ e nas minhas práticas educativas no início e no decorrer da docência na Educação Infantil⁷, um fazer-se professora constante que requer reflexão atenta sobre as memórias e os tempos vividos.

Mas que tempo é esse? É um tempo que requer: “[...] a atenção que tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir” (KASTRUP, 2014, p. 40).

⁶ Graduada em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino – ACE no período de 1998 a 2000.

⁷ Período escolhido a partir das recordações referências entre o ano de 2003 a 2010.

A minha trajetória docente na Educação Infantil será abordada no decorrer dos percursos da pesquisa/dissertação, a partir de narrativas poéticas constituídas de diálogos entre os autores escolhidos, a produção de dados e minhas reflexões. Os escritos serão elaborados em função das sensibilidades singulares a partir das memórias referências escolhidas. Sendo assim:

colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial (JOSSO, 2004, p. 44).

Para dar sustentação teórica à pesquisa/dissertação, busquei autores que de certa forma têm transgredido e resistido a uma educação mais tradicional, utilizando-se de outras formas de fazer pesquisa em educação. Entre eles estão Clandinin e Connelly (2015), no âmbito da pesquisa narrativa; Benjamin (2012), para reafirmar sobre a importância da narrativa e as experiências de vida; Josso (2004), para reflexões sobre experiências de vida e formação; Kastrup (2014), no que se refere ao método cartográfico; Ostetto e Leite (2004), Kohan (2015a) e Cunha (2012), no tocante às práticas educativas e à Educação Infantil; Meira e Pillotto (2010) e Duarte Jr. (2010), para um mergulho no estudo sobre experiências sensíveis. Saliento que outros autores e conceitos importantes compõem os percursos desta pesquisa/dissertação, constituindo movimentos de pesquisas articulados às minhas narrativas.

A pesquisa narrativa, histórias vividas e contadas, tem possibilitado ampliar as discussões principalmente nas pesquisas qualitativas, como enfatizam Clandinin e Connelly (2015) em suas histórias apresentadas sobre os 20 anos de experiência nesse campo de estudo e pesquisa.

Narrar a própria história possibilita perceber que: “memórias são caminhos andarilhantes que transitam por turbulências e calmarias, dependendo sempre de onde se está, com quem está e o que se faz num instante presente que em segundos se torna passado”⁸.

⁸ Frase contida em “Caixinha de trajetos sem fim”. Trata-se de uma caixa que a professora Silvia Pillotto e a pesquisadora Daniela Viana fizeram, da qual se retiram frases das autoras. Foi inspirada em “Caixinhas de palavras sem pressa”, dos escritores Carlos Skliar e Rosaura Soligo.

E foi assim desde a minha infância, transitando pelos caminhos de calmarias e turbulências, principalmente nas questões que se referem à Educação Básica, às práticas educativas lineares e aos trabalhos prontos que eu apenas reproduzia na escola. Todavia, essas questões só foram percebidas com o exercício da docência. Assim, revisitar o passado se faz importante, pois é por meio dele que melhor compreendo o presente com o desafio de (re)significar minhas práticas educativas com as crianças na Educação Infantil hoje.

A opção pela narrativa (auto)biográfica, no entanto, vai muito além da emissão de relatório de vida. Nela se partilham experiências vividas, impulsionadas por memórias.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele (BENJAMIN, 2012, p. 221).

O filósofo alemão Walter Benjamin, nos textos “Experiência e pobreza” e “O narrador”, ressalta a importância de uma narrativa da memória, como venho tecendo nas narrativas desta pesquisa/dissertação. Ou seja, como elo entre a memória e as experiências pessoais, pois como professora vou me constituindo andariça na Educação Infantil, afinal, são as memórias que me ajudam a dar visibilidade aos tropeços e acertos na docência.

Para dar ênfase às narrativas, utilizo o texto (auto)biográfico que tem sua relevância: “desde que entendamos por ‘auto’, aqui, não a individualidade de uma existência, a do autor, mas a singularidade do modo como atravessam seu corpo as forças de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2014, p. 22).

Clandinin e Connelly (2015, p. 85) auxiliam no entendimento da caminhada narrativa e (auto)biográfica, especialmente quando abordam quatro aspectos relevantes no processo:

[...] introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva. Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro.

Nesse caminhar entre passado, presente e futuro, aquilo que me toca ou me tocou na infância, na formação inicial, no percurso da docência na Educação Infantil e pelo fazer-se narradora no percurso da pesquisa/dissertação, procuro dar visibilidade e importância às experiências, que são ressaltadas nas palavras de Larrosa (2004, p.154) como o “que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca”. Ou seja, pelo viés das narrativas, revelo uma experiência singular.

Enquanto investigava e escrevia esta pesquisa/dissertação, escolhia registros fotográficos também sobre minhas atuais práticas educativas⁹ na Educação Infantil. Ou seja, passado e presente misturavam-se num contínuo (entre)laçamento de ideias, inquietudes e emoções que me ajudam a compor as narrativas (auto)biográficas.

Pelo viés da cartografia, em que o percurso da pesquisa “é constituído de passos que se sucedem sem se separar” (BARROS, KASTRUP, 2014, p. 59), a escrita desta pesquisa/dissertação aconteceu por essa lógica, articulando minhas impressões do que já passou e do que está por acontecer, pois enquanto escrevia descobria pistas instigantes que me levavam a outros caminhos e outros olhares, sentia-me livre para pensar e refletir sobre o que escrevia; sentia-me estrangeira/visitante.

1.2 Memórias - Infâncias: minha, tua e nossa

As memórias e as narrativas me acompanharam nos percursos, me aproximaram das infâncias: minha, tua e nossa, e possibilitaram refletir sobre o vivido. Não sei explicar se é um voltar no tempo ou se o tempo é o agora, pois é algo que está vivo em mim. Algumas memórias da infância não recorro exatamente a idade que tinha, mas aprendi no momento de escrita e no percurso do Mestrado e na qualificação que, ao revisitar memórias, o mais importante é dar visibilidade à poética da minha escrita e o que ela me provoca a refletir.

Instigada por tais questões, para uma maior reflexão sobre infâncias, dialogando com as memórias revisitadas, reporto-me à indagação inicial de pesquisa: como minha (auto)biografia enquanto professora na Educação Infantil

⁹ A rede pública de ensino de Joinville permite ao professor escolher anualmente o local de trabalho e a turma com a qual deseja trabalhar, quando há disponibilidade. Em 2018, assumi uma turma de pré-escola (5 anos) no período matutino, para contribuir sobre as reflexões na minha pesquisa/dissertação.

pode contribuir para a reflexão sobre minhas práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje? Talvez pelas memórias... a que está viva, a que desejo revelar, as que escolhi para refletir e dialogar com minhas práticas educativas hoje. Seriam os “Achadouros” de que fala o poeta Manoel de Barros em sua poesia?

Revisito minhas memórias de infância e me recordo de minha mãe pela janela da cozinha, lavando louça, enquanto eu brincava no quintal de casa. Minha mãe observava atenta, a todo instante observava... enquanto lavava louça. No quintal, eu utilizava tijolos, grelha, gravetos, fósforo, panela com água, azeite e sal para sozinha preparar o macarrão. O sabor do macarrão... lembro-me do gosto de fumaça e pouco sal. E fumaça tem gosto? Tinha fogo, sim, tinha fogo. A mãe observava atenta, a todo instante. Eu sabia que, se precisasse, poderia chamá-la a qualquer momento.

A partir da narrativa e na aproximação com a filosofia, busquei refletir sobre o conceito de infância no diálogo com Kohan (2004), no qual a infância é entendida como uma condição de experiência.

Se há uma condição de experiência, compreendo que há outras relações envolvidas, a do adulto e criança, um adulto que está junto, mas não interfere na brincadeira, ele permite. Minha mãe permitia, era observadora e estava sempre por perto. A partir das narrativas, reflito sobre minhas relações com as crianças na Educação Infantil. E no movimento que faço entre a infância vivida e minhas percepções como professora, busquei suporte teórico em Cunha (2012), para potencializar as narrativas e as descobertas de criança.

A maioria das crianças, em torno dos cinco anos, abandona seus múltiplos processos de elaborar enunciados poéticos e deixa de lado os desenhos, a mistura das tintas, a musicalidade casual, os movimentos corporais, as descobertas por meio das brincadeiras e do faz de conta (CUNHA, 2012, p. 8).

Em outras palavras, percebo a importância em dar espaço para a liberdade, imaginação e criação da criança. Se aos cinco anos, como mencionado por Cunha (2012), a criança abandona seus múltiplos processos de elaborar enunciados poéticos, não seria importante pensar sobre a limitação ou oferta de suportes e materiais que permitam a imaginação, exploração e criação da criança nas instituições de Educação Infantil?

Seguindo as pistas da minha infância vivida, lembro-me: para brincar de casinha e imaginar que ‘éramos ricos’ e tínhamos uma residência de dois andares, o

andaime que os pedreiros utilizavam na construção da nossa casa servia para validar o sonho, enriquecer a brincadeira.

Bastava a imaginação, os amigos da rua, os meninos da casa da frente e as meninas das casas vizinhas para que o sonho se tornasse realidade por instantes. Panos e outros materiais que minha mãe disponibilizava eram suficientes para o momento.

Para refletir sobre as narrativas no diálogo sobre a infância e a filosofia, especialmente sensibilizada e influenciada pelas discussões no NUPAE, reflito sobre o cotidiano escolar, sobre os tempos cronológicos, e percebo, com o exercício da docência, que a infância habita outros tempos, uma infância na qual acredito, de acontecimentos, de perguntas, de curiosidade, exploração e imaginação.

No entendimento de Kohan (2004), a infância como experiência imprevisível e inesperada. Infâncias que habitam outros espaços das instituições de Educação Infantil, para além dos estereótipos, das casas azuis e rosas, mas para a invenção das casas, das galerias, da marcenaria e para os encontros que revelam outros encontros.

Nas relações que teço sobre as narrativas e o contexto da Educação Infantil em que as crianças são divididas por turmas, por faixa etária e com muitos horários preestabelecidos para seguir, como pensar a infância de outro jeito, para além de uma infância majoritária? Para Kohan (2004, p. 62), há duas infâncias:

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. [...] Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da Educação Infantil, as escolas e os conselhos escolares. Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação.

Com base nas reflexões sobre a infância majoritária ou aquela que se educa por modelos, exponho as reflexões sobre alguns Centros de Educação Infantil - CEIs em que trabalhei. Os estereótipos, como azul para meninos e rosa para as meninas, bola para meninos e boneca para as meninas, sinalizavam a cultura dos adultos, não respeitando a vontade infantil. Além disso, em alguns CEIS não priorizavam o

brincar com opções para livre escolha, ou se brincava só com pecinhas, ou só com massinha ou só com os brinquedos.

Então, novamente busco as memórias de minha infância que dialogam com as narrativas anteriores, talvez (re)significadas, mas com marcas muito fortes: com os elementos da construção da nossa residência, projeto que demorou para ser concluído, pois adentrou a adolescência. Continuávamos a brincar, o monte de areia (da construção) no quintal de casa tornava-se um castelo.

Não tínhamos referência de castelo, construíamos todos juntos, meninos e meninas, o que as mãos, os pés, os potinhos de margarina e as flores amarelinhas permitiam. Só lembro dos castelos de areia com imensos jardins de flores amarelinhas. Eram muitas flores amarelinhas que cresciam como mato, muitas.

Nas narrativas que teço e alinhavo com o presente, procuro abordar e compreender sobre os conceitos de 'espaço' e 'ambiente', dialogando com os autores que me sensibilizaram e me instigaram a pesquisar sobre a importância da nossa relação com a vida, com a liberdade e com o espaço que habitamos. Barbieri (2012), quando fala sobre os espaços na educação, sinaliza para o professor que é preciso ter uma intenção e ritmos, pois cada espaço imprime um movimento diferente e são as crianças e suas relações com os espaços que nos apresentam outros ritmos.

Por meio das reflexões das leituras em Barbieri (2012), compreendo que tanto o espaço como o ambiente podem ser educadores. Para compor um ambiente é preciso que haja constantes questionamentos: "Você tem vontade de participar dos espaços? Interagir com os materiais?" (BARBIERI, 2012, p.45).

A criança viva em mim através do tempo e das memórias sinaliza os movimentos e ações a partir das minhas relações com as crianças hoje, me ajuda a organizar os espaços com as crianças, orienta minha ação docente (BARBIERI, 2012).

Ainda com pistas da minha infância, lembro-me que ao misturar água com areia e barro nos divertíamos com várias descobertas. Minha mãe tinha papel fundamental em nossas brincadeiras. Ela disponibilizava as coisas, permitia experimentar, podíamos nos sujar. Sempre estava por perto.

Refletindo sobre as memórias da minha infância, amparada em Barbieri (2012), observo a importância dessas ações quando a autora fala sobre o cuidado e

organização do espaço, enfatizando: “que as crianças possam usufruir, se sujar, se expressar sem tantas restrições — que possam usar aquele espaço de fato” (BARBIERI, 2012, p. 50).

As narrativas delineadas apontam-me sobre a importância de pensar os espaços com intencionalidade, com a disponibilidade de materiais, com os diferentes suportes, com o contato com a natureza, com a liberdade de expressão e com a autonomia, todos importantes para pensar sobre minhas ações docentes hoje.

Seguindo as pistas das memórias, percebo hoje sobre quanta intencionalidade minha mãe tinha quando disponibilizava os materiais para brincarmos em diferentes espaços e na liberdade concedida a nós, não como autoridade, mas com respeito por aquilo que poderíamos inventar, imaginar e criar.

Benjamin (2012, p. 216), afirma que: “o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte”, pois para ele a narrativa traz sempre consigo uma utilidade. Como ouvinte, como estrangeira/visitante, as narrativas nesse contexto da pesquisa/dissertação, me ajudaram a refletir sobre as práticas educativas.

Revisitando as memórias, sem pressa, lembro-me quando minha mãe solicitava a mim e à minha irmã, Claudia, que cortássemos folhas de ‘caninha de cheiro’ e limão da horta. Lembro-me dela preparando um suco, ao qual dera o nome de ‘escocês’, com a caninha de cheiro, limão e melado batido no liquidificador. Todas as refeições envolviam histórias inventadas, de reis e de príncipes. Uma simples refeição se transformava em um banquete.

Como foi e está sendo importante revisitar memórias e narrá-las neste espaço de diálogo, concordo com Benjamin (2012) quando diz que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. E, por isso, desejo deixar registradas minhas memórias, desejo mantê-las vivas, pois acredito, assim como o autor que: “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

A partir das memórias revisitadas, reflito sobre as palavras de Barbieri (2012, p. 50), quando afirma que: “o ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço”. São as experiências sensíveis que minha mãe propunha, são os sentidos envolvidos na relação criança e adulto que me inspiram até hoje.

Experimentávamos todos os alimentos a partir do lúdico, da sensibilidade da minha mãe e do afeto. São as memórias, os espaços revisitados que me ajudaram e

me ajudam a transgredir com as crianças as rotinas pré-fixadas nos CEIs e nos refeitórios, habitando com elas outros espaços para saborear a alimentação.

Revisitando momentos da infância e relacionando as práticas educativas com o vivido, as palavras de Cunha (2012, p. 17) me tocam profundamente ao abordar as relações do adulto com as crianças:

Uma das maneiras de o adulto romper suas formas cristalizadas é resgatar seu próprio processo expressivo, voltando a brincar com os materiais, não tendo medo de mostrar suas próprias descobertas formais, espaciais, colorísticas, lançando-se junto com as crianças na aventura de criar o inusitado, acompanhando o processo expressivo infantil junto com o seu próprio processo.

É o inusitado que me fascina na docência com as crianças hoje. Memórias - Infâncias: minha, tua e nossa, simboliza as diferentes infâncias e a importância do papel do adulto, aqui mais especificamente da docente que fui e que sou e nas relações construídas com as crianças e nossas intervenções pedagógicas desafiadoras. As memórias revisitadas da infância dialogam com a professora/pesquisadora que sou hoje. Aprendi a olhar para o meu entorno, a olhar e escutar as crianças na Educação Infantil, respeitando-as em suas singularidades.

Para Rinaldi (2017, p. 128): “esse contexto de múltiplo escutar, envolvendo educadores e também o grupo de crianças e cada criança, todos capazes de ouvir os outros e a si mesmos” modifica a relação entre professor/criança, pois ambos aprendem nessa relação, é um aprender mútuo. E porque aprendi e estou aprendendo diariamente é que quase nada sei sobre a infância, pois como afirma Larrosa (2001, p. 185):

a infância como um outro é objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas intuições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites.

Ao perceber os não limites da relação professora/crianças, da curiosidade, do inusitado, que me senti mobilizada a pesquisar e aprender sobre a infância. Nesse contexto, procuro me aproximar das Políticas Públicas Educacionais visto que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990) define criança da

seguinte forma: “Art. 2.º – Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]”.

No entanto, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (Brasil, 2010, p. 06), que estabeleceram uma relação maior de aproximação com minhas narrativas de infância, compreendendo que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

Se a criança é sujeito histórico e de direitos, pressupõe-se que nossas ações docentes sejam (re)pensadas e construídas nas relações com elas. Este é um desafio que está em minhas práticas diárias e conseqüentemente na presente pesquisa/dissertação: refletir sobre alguns paradigmas sobre o ser criança para além de uma educação que apenas instrui, ensina e que visa somente preparar a criança para o futuro.

A infância que tenho me aproximado e que nos fala Kohan (2004, p. 63): “é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados”.

Busquei, nas memórias de minha infância, questões importantes para pensar sobre a infância hoje e sobre minhas interrogações sobre docência. E após viajar através de minhas memórias, percebo que aquelas experiências foram e são importantes para delinear outros caminhos da minha trajetória como docente, por via da sensibilidade.

1.3 Experiência sensível

É pelo percurso de uma professora que vai se constituindo andarilha na Educação Infantil, que desejei me tornar mais humana e menos prescritiva na educação. São as memórias da minha primeira experiência como professora da pré-escola¹⁰ que me inquietam.

¹⁰ Crianças com 5 e 6 anos de idade.

Minhas impressões sobre as marcas das crianças nas paredes do CEI me fazem refletir, pois são as referências que eu tinha no contato com outras professoras.

Mas que marcas são essas? Porque escolhi evidenciar o registro fotográfico como memória da minha docência?

Contrastando com minhas experiências vividas na infância ao trabalhar com minha primeira turma na pré-escola, observava nas paredes do CEI as atividades realizadas por outras professoras e o desenvolvimento da proposta.

Os planejamentos eram elaborados com ênfase em datas comemorativas e temas. Ao tecer a narrativa do registro fotográfico das flores das crianças, revisito tais procedimentos: a professora da pré-escola indicava para as crianças a temática, nesse caso a 'primavera'. Levava para a sala palitos de picolé, algumas opções de tintas e cores e copinhos de plásticos para fazer as pétalas das flores. No quadro grande que havia na sala, mostrava para as crianças (o modelo) e como elas deveriam colar o palito de picolé, cortar com a tesoura os copinhos e escolher a partir das poucas opções de cores, a tinta para pintar a flor. Ao expor as atividades nos corredores do CEI, ficavam evidentes as 25 folhas de trabalhos similares.

Mas por que a narrativa sobre a atividade das flores? Por perceber a ausência da produção singular das crianças e refletir sobre as práticas educativas que estamos propondo na Educação Infantil. Barbieri (2012) ao escrever poeticamente sobre as produções das crianças nos convida a pensar: "povoar constantemente a escola com a produção das crianças é mostrar a vida da escola" (BARBIERI, 2012, p.58).

Figura 2 - Inquietações docentes



Fonte: Arquivo da autora (2005)

Não há intuito de questionar ou julgar a prática de outros professores, considerando que o objetivo da pesquisa/dissertação é focar na análise (auto)biográfica. No entanto, minha inquietação docente me levou a refletir sobre outras práticas educativas, pois essas eram as referências que tinha no início do meu percurso como professora. Mas, ansiava por outros caminhos...caminhos desconhecidos, mas que aguçavam minha curiosidade e vontade docente. Como afirma Barbieri (2012, p. 35): “para que nosso trabalho com as crianças seja vigoroso, precisamos manter viva nossa curiosidade, como fazem os viajantes.”

As percepções que temos sobre a educação, sobre a infância, são singulares e ocorrem de formas diferentes para cada pessoa. Não existem regras ou padrões. “Existem decisões que apenas nós podemos e devemos tomar. Cada um de nós é responsável pela própria formação e pela própria biografia” (BARBIERI, 2012, p.35).

Portanto, aqui socializo minhas impressões, que podem conversar ou não com outras impressões. No exercício da docência, relacionando com as memórias vividas na infância, descobri que as experiências sensíveis poderiam servir de apoio

para me auxiliar nos vários caminhos percorridos pela educação, reflexões que me acompanham até hoje.

Nas reflexões sobre a experiência sensível, compartilho o entendimento de Duarte Jr. (2010, p. 181), quando diz que:

uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica. Inevitavelmente, após viajarmos por tais paragens longínquas acabaremos sempre por retornar aos nossos portos do dia a dia, nos quais convivemos com outros marinheiros e companheiros de jornada, tendo de trocar, com eles e com a paisagem ao redor, informações e procedimentos que precisam nos tornar mais humanos e menos predadores.

Se por um lado a vida contemporânea vem privando as crianças do brincar com o outro, do correr, de pular e se divertir, do degustar alimentos naturais e diversificados e de todas as coisas que podemos fazer pelos sentidos (ver, ouvir, falar, cheirar, tocar), não deveríamos dar mais atenção para o que estamos propondo nas instituições de Educação Infantil? Duarte Jr. (2010) sinaliza a importância do toque, do afeto, do encontro entre as pessoas, apontando as pistas para pensarmos uma educação pelo sensível.

Com base nas memórias da infância, nas discussões que aconteciam e acontecem mensalmente nos encontros do NUPAE e nas discussões ocorridas na disciplina “A Sensibilidade na Ação Pedagógica”¹¹, exponho uma das reflexões sobre experiência com contribuições de Larrosa (2004). O autor aponta outra possibilidade de pensar a educação, valendo-se da experiência, proposição na qual acredito e que me desafia constantemente.

Nas instituições de educação, passam-se muitas coisas, muitas informações, e mais, “a informação não deixa lugar para a experiência [...]” (LARROSA, 2004, p. 154). E se quase não damos espaço para a experiência por excesso de informação, pela falta de tempo, porque a prescrição na educação limita a experiência das crianças e o ‘não’ espaço para a criação.

¹¹ Disciplina ministrada por Sílvia Sell Duarte Pillotto, minha orientadora, no segundo semestre do ano de 2015, no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

No processo de constituir-me professora na Educação Infantil, observei a reprodução de atividades pelas crianças nas instituições em que trabalhei. O que me diziam as paredes do CEI? As marcas das crianças seriam das crianças?

A referência que tinha compartilhada por outros professores na Educação Infantil, como exposto logo no início deste subtítulo, acompanhada da cobrança da equipe gestora e dos pais pela confecção de ‘trabalhinhos’ em folha A4 me inquietavam e me mobilizavam para mudanças.

A ideia da quantidade em detrimento das produções infantis significativas ainda hoje perdura em algumas instituições. Existe uma forte cultura conteudista e às vezes de apostilamento que está inserida nas práticas educativas. E fico a pensar: e as crianças, do que precisam? Quais as suas vontades? São ouvidas?

No decorrer desta caminhada, observava atentamente o discurso e as ações de professoras que trabalhavam comigo, equipe gestora e familiares. Mesmo questionando algumas práticas educativas que aconteciam diariamente e muitas vezes não as compreendendo, aprendi com todos, seja na ação compartilhada ou nos conflitos, especialmente os conceituais. Essa inquietude muitas vezes nos limita, empurrando-nos para uma zona de conforto. Por isso, e a partir de algumas inquietações, passei a olhar a educação não mais pelo:

modo genérico e controvertido, consequência de um modelo civilizatório em que a sensibilidade esteve sempre sujeita à função de motivar, preparar ou facilitar o entendimento racional e as lógicas abstratas, consideradas o último, o mais verdadeiro estágio do conhecimento. O tratamento discriminatório do afeto manifesta o preconceito de atribuir-lhe um caráter unidimensional na conexão sujeito/objeto. Algo que muitos educadores buscam superar, sem ter contato com uma educação estética que os preparasse para dar valor e sentido a modos de melhorar as suas interações afetivas (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 14).

Pensar a educação para além do físico e do racional, como trazido pelas autoras, significa também refletir sobre a importância de humanizar o conhecimento para que os aspectos cognitivos e afetivos não sejam mais tratados de forma fragmentada, mas articulados nas práticas educativas. Essa conexão é válida, especialmente se pensarmos numa educação pela via do sensível, como aborda Pillotto (2007, p. 122), ao dizer que esta:

acontece nos níveis da racionalidade (argumentação/reflexão) e do sensível (emoção, intuição, percepção, imaginação, criação). Ambos devem ser considerados nos processos de ensino e aprendizado, pois fazem parte do contexto cotidiano e, sobretudo, da experiência humana.

Essa reflexão é o grande desafio da presente pesquisa/dissertação, uma vez que pelos percursos de uma professora que se constitui andarilha na Educação Infantil, a trajetória docente, a qual apresentarei no percurso 2, tem me mostrado algo além da minha prática, um caminho ainda voltado aos padrões e estereótipos impostos pelos adultos.

No meu trajeto de casa para o trabalho e nos meus trajetos pela cidade observo os muros de alguns CEIs e, no interior do lugar onde trabalho, murais fixados nos corredores e ilustrações nas portas das salas. A maioria construída pelas mãos dos adultos. Pergunto: onde estão as identidades das crianças?

E por que trazer para a discussão reflexões sobre as impressões para além das minhas práticas educativas? Porque as crianças que convivem comigo, convivem também com outras crianças, com outras professoras, com outros adultos e com outras concepções no CEI.

Na pesquisa de mestrado intitulada "*Lugares Educativos como possibilidade para as experiências estéticas na Educação Infantil*", Neves (2016) trouxe para discussão o "espaço físico" (das instituições educacionais), muitas vezes, como apontado em sua pesquisa, como aqueles que prescrevem uma identidade partilhada, ou seja, uma lógica do adulto, suas concepções e seus gostos.

Além disso, percebo que ainda persistem nos CEIs, inclusive onde atuo, apresentações das crianças em datas comemorativas, como danças coreografadas pelos adultos, músicas escolhidas e ensaiadas também pelos adultos, entre outras tantas apresentações, que se descolam das experiências das crianças no seu dia a dia. Para o pesquisador Neves (2016), tais ações caracterizam-se como uma infância que é globalizada, universal ou uma infância que é esvaziada de sentidos, de singularidade das crianças nas diversas produções.

Fico então a pensar: como é possível viver e acompanhar a trajetória da criança no CEI se aspectos como emoção, criação, percepção e sensibilidade pouco estão presentes no cotidiano da Educação Infantil, e se o professor muitas vezes traz consigo um modelo pedagógico que não permite a singularidade da criança? Como então ampliar nossos horizontes para pensar uma educação pelo sensível?

Se o prazer das coisas, do vivido e daquilo que as crianças podem sentir e construir na Educação Infantil foi banido ou interrompido por alguma razão, então seguiremos adiante com as pistas que já nos foram dadas há muito tempo. Trilhemos então pela via do sensível nas palavras de Meira, Pillotto (2010, p.41), quando afirmam que: “ao refletir sobre o sensível e o afeto nas práxis educativas, é importante compreender o conhecimento, não como algo a ser dado, mas como algo a ser construído e sentido, capaz de tocar nosso ser profundamente” (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 41).

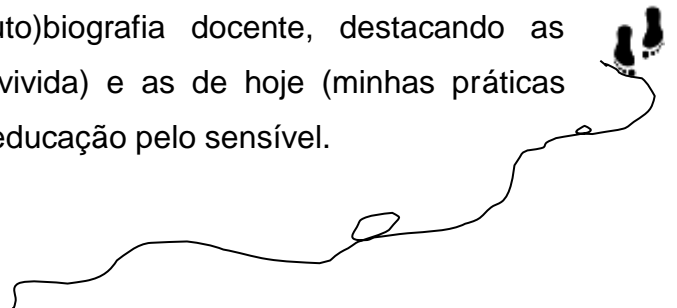
Se continuarmos nas pistas e caminharmos na mesma direção de uma educação pelo sensível, deixaremos de lado o ranço trazido por alguns discursos do ‘senso comum’, de que sensibilidade é algo menos importante no contexto educacional e de que a transmissão de conteúdos é o que realmente interessa. Sobre tais questões, segundo Duarte Jr. (2010, p. 205), a necessidade de:

uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana.

Para superar os desafios do cotidiano na Educação Infantil, compreendo que é preciso dar a devida atenção de como estamos nos relacionando com as crianças: se pela via dos modelos ou se pela via das experiências sensíveis. E seguindo as pistas que nos indicam a segunda opção, Duarte Jr. (2010, p. 185) mais uma vez me orienta no que diz respeito a ficarmos atentos ao desenvolvimento dos sentidos para que: “nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos”.

Nesta pesquisa/dissertação, busco refletir sobre as práticas educativas na Educação Infantil a partir da minha (auto)biografia docente, destacando as experiências sensíveis de ontem (infância vivida) e as de hoje (minhas práticas educativas) como imprescindíveis para uma educação pelo sensível.

1.4 Sobre os caminhos metodológicos



Com base no questionamento inicial desta pesquisa/dissertação: como minha (auto)biografia enquanto professora na Educação Infantil pode contribuir para a reflexão sobre minhas práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje? Busquei como um dos procedimentos metodológicos levantamento bibliográfico existente, com o escopo de aprofundar estudos sobre as práticas educativas, a partir das narrativas (auto)biográficas com fragmentos da minha infância e minhas trajetórias docentes na Educação Infantil.

Como aporte inicial, pesquisei no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que apresentou produções científicas desenvolvidas em consonância com a minha temática. Escolhi o período a partir de 2003 a 2010, ao invés dos últimos cinco ou dez anos de publicações, com intuito de verificar sobre o que estava sendo pesquisado sobre as narrativas (auto)biográficas e as práticas educativas na Educação Infantil que dialogam com o mesmo período escolhido das minhas memórias para reflexividade biográfica.

Durante o levantamento bibliográfico e no momento da leitura dos resumos, percebi o quanto foram importantes as discussões realizadas nas aulas de Seminários de Pesquisa II, do nosso Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), no segundo semestre de 2017, em que recebemos um roteiro para análise de uma dissertação que tivesse proximidade com nosso tema ou método de pesquisa. O roteiro para análise e reflexão sobre a escrita do resumo foi fundamental para o processo de investigação.

Optei por apresentar nos apêndices C ao F referências das pesquisas que se aproximavam das minhas temáticas. O mapeamento foi importante, pois sinalizou que existem lacunas com relação ao tema da pesquisa/dissertação.

O levantamento bibliográfico contribuiu para a minha análise e reflexão sobre as produções na/e para a educação, dando uma visão das necessidades e dos desafios que precisam ser superados. De todas as pesquisas selecionadas para análise, o enfoque em narrativas (auto)biográficas na trajetória docente no campo da Educação Infantil apresentou a biografia de outros professores como objeto de estudo, e não especificamente a (auto)biografia do pesquisador e suas práticas educativas.

Foi grande, portanto, o desafio de desenvolver uma pesquisa narrativa (auto) biográfica, tendo como objeto de estudo o pesquisador. Para compor minha reflexividade biográfica, as memórias referências da infância, da minha formação inicial e da minha trajetória docente, constituída nesta professora andarilha na Educação Infantil, justificam a temática utilizada na presente pesquisa/dissertação.

Para o pesquisador Elizeu Clementino de Souza (2007, p.63):

quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Para compreender sobre a cartografia, como já mencionado nesta pesquisa/dissertação no percurso 1.1., aprofundi o estudo a partir dos últimos cinco anos de publicações realizadas pelo grupo de pesquisadores do NUPAE, que possuem relação com minha temática de investigação, principalmente nas discussões sobre infância, cartografia, arte e sensibilidade.

Alçando voos para a descoberta sobre as pesquisas narrativas (auto)biográficas no Brasil, além da plataforma do Banco de Teses e Dissertações da Capes, participei de mesas-redondas no XVIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), em agosto de 2017, em que se discutiram pesquisas (auto)biográficas e narrativas, reafirmando o meu desejo de investigar sobre a temática.

Percebi que as pesquisas narrativas (auto)biográficas no cenário internacional e no Brasil, em meados do século XX, foram destacadas nas produções de diferentes autores, nos debates em congressos pelo país e pelo mundo e nas produções científicas de diferentes áreas e com grande importância na educação.

O site da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (Biograph), fundada em 2008, também possui uma considerável produção de livros, artigos e revistas.

Conforme pesquisa realizada por Passeggi e Souza (2017), no artigo intitulado *O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional*, o momento inaugural das pesquisas (auto)biográficas no Brasil aconteceu nos anos de 1990, o que torna minha pesquisa/dissertação relevante,

tendo em vista a importância das discussões sobre as narrativas (auto)biográficas a nível nacional e internacional na atualidade.

Em agosto de 2017, participei do minicurso *A pesquisa autobiográfica*, que aconteceu na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. E em de setembro de 2018, participei do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e Universidade Cidade de São Paulo. Ambos os eventos apontaram que o referencial teórico utilizado nesta pesquisa/dissertação está em consonância com o referencial e discussões que foram enfatizadas nos eventos, reiterando a importância dos caminhos metodológicos trilhados nos percursos da minha pesquisa. Para além da importância do referencial teórico, participar dos eventos me permitiu ampliar o olhar para minhas práticas educativas e para reflexividade biográfica, sendo que tais contribuições valiosas foram reiteradas na banca de qualificação do mestrado.

Não gostaria de encerrar, apenas pausar neste caminho de achados e surpresas que a pesquisa nos revela, pois, quanto mais pesquiso, mais me desafio pelo desejo de escrever, de narrar e de percorrer outros caminhos.

Do trajeto cuidadoso do levantamento bibliográfico, destaco a seguir os instrumentos de pesquisa que foram empregados nesta pesquisa/dissertação: livros, fotos, periódicos, minha história de vida como professora na Educação Infantil, sendo que todos esses elementos auxiliaram na minha constante reflexão, bem como na análise/produção de dados.

Os percursos de uma professora que se constitui andarilha na Educação Infantil, que no meu entendimento são as marcas de uma professora/pesquisadora, observadora e inquieta, se dão em um processo de constituição docente constante e me ajudam a refletir sobre minhas práticas educativas na Educação Infantil hoje.

As marcas iniciam-se das inquietações e controvérsias de menina, nas narrativas da pesquisadora, que partilhou até aqui memórias que pudessem situar o leitor sobre os percursos percorridos adiante.

E como um convite aos percursos seguintes, a pesquisa/dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: No primeiro percurso que já foi apresentado, **Iniciando a trajetória de uma professora pesquisadora que vai se constituindo andarilha na Educação Infantil**, revisei minhas memórias de

infância, como pistas iniciais, para compreendê-las como um processo de constituição também docente.

Pela cartografia, em diálogo com as narrativas (auto)biográficas, articulo as impressões do que vivi, pois, enquanto escrevo, descubro pistas que me levam a outros caminhos e a refletir sobre e enquanto escrevo sobre a importância de uma educação pelo sensível, especialmente no contexto da Educação Infantil. São os caminhos metodológicos apresentados que não me deixam à deriva, evidenciando o rigor científico da pesquisa/dissertação e a relevância da pesquisa.

O segundo percurso, **Minha trajetória como professora andarilha: 'Um começo...'**, versa sobre como me constituí professora andarilha, refletindo sobre a formação inicial e alguns percursos da docência na Educação Infantil, momentos de vivências com as crianças e com outros profissionais da Educação Infantil, as inquietações, os acertos e os tropeços.

O **Terceiro percurso e últimas considerações: Sentidos e significados nas práticas educativas hoje** trata-se do momento de registrar e perceber como se dá minha experiência na docência e seus reflexos hoje. Para além do que se vê, as singularidades na infância, as relações de afeto na Educação Infantil e a importância da narrativa, escrita de si, fundamentais para compreender que cada tempo é um tempo de descobertas e tem sua significância. Mas, cada tempo precisa correr em seu próprio ritmo, na busca de outras experiências e outros saberes docentes. Nesse percurso, portanto, pretendo destacar os sentidos e significados nas práticas educativas e os caminhos para (re)significar experiências na docência, sobretudo na Educação Infantil hoje. São *as considerações de uma professora que se faz andarilha na Educação Infantil, um continuum...*

Formação

Fomos formados no mato – as palavras e eu.
 O que a 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.
 Se a gente recebesse oralidade de pássaros, as palavras receberiam
 oralidades de pássaros.
 Conforme a gente recebesse formatos de natureza, as palavras
 incorporavam as formas de natureza.
 [...] Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das
 cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz.
 Embicamos na metáfora. Tipo assim: Hoje eu vi outra rã sentada
 sobre uma pedra ao jeito que uma garça estivesse sentada de tarde
 na solidão de outra pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu
 acho bela! Eu acompanho

(BARRROS, 2008, p. 145).

2. SEGUNDO PERCURSO — MINHA TRAJETÓRIA COMO PROFESSORA ANDARILHA: ‘UM COMEÇO...’

Andar. Trilhar. Deslocar-se. Mover-se. Inquietar-se. Parar. Olhar. Observar. Fruir. Apreciar. Contemplar. Achar estranho. Encantar-se. Surpreender-se
(MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 7)

Ao refletir sobre as palavras das autoras, percebo um pouco de mim em todas elas e assim me identifico. Inquietar-se amplia sentidos da qualidade de ‘andarilha’. Deslocar-se, achar estranho, são marcas da professora que vai se fazendo pela Educação Infantil.

A abordagem narrativa (auto)biográfica foi minha opção, por considerá-la aberta aos caminhos no que diz respeito às minhas memórias, que no andar dos percursos vou dando sentido e compartilhando com o outro. Neste percurso da pesquisa/dissertação, dou ênfase à formação inicial.

Muito jovem, minha formação no curso de Pedagogia iniciou-se no ano de 1998. O incentivo para ingressar nesse curso surgiu da referência do trabalho das professoras Stella¹² e Dalila¹³, pois são exemplos para mim.

Ao começar na graduação¹⁴, o estudo das disciplinas contidas na matriz curricular, como, por exemplo, História da Educação e da Pedagogia, em minhas percepções eram somente teoria. As relações entre a teoria e o cotidiano da Educação Infantil só vieram com o exercício da docência, seis anos após a conclusão da graduação.

A matriz curricular do curso de Pedagogia na época (década de 1990) ainda apresentava fragilidades para orientar o professor que desejava atuar na Educação Infantil. As disciplinas estudadas eram voltadas apenas para o ensino fundamental e não havia uma disciplina específica para discutir sobre a docência na Educação Infantil.

Essas questões eram bastante frágeis, embora, 10 anos antes do meu ingresso na graduação, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) anunciasse o direito

¹² Stella Maris de Carvalho, graduada em Pedagogia e professora do SESI Escola, atuava na Educação Infantil no ano de 1997 (minha mãe).

¹³ Dalila Rosa Leal, graduada em Pedagogia, professora e diretora escolar (minha sogra).

¹⁴ Período da graduação: 1998 a 2000, na Associação Catarinense de Ensino (ACE Joinville).

das crianças de 0 a 6 anos a serem cuidadas e educadas em instituições públicas dedicadas à infância, sendo reafirmada com a obrigatoriedade e gratuidade no atendimento às crianças dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Sem um suporte teórico consistente, que discutisse sobre a Educação Infantil¹⁵, encontrei nas aulas ministradas pela professora da disciplina Didática da Matemática a importância de trabalhar o corpo e o movimento com as crianças.

A partilha dessa professora, que considero sensível e brincalhona, foi muito importante para minha formação inicial. Ela nos motivava a refletir sobre a educação a partir de outro olhar, mencionando que a primeira atenção do professor deveria ser voltada para as brincadeiras, os jogos e as vivências com o corpo.

E sobre esse movimento de priorizar a escrita de si, as pessoas que foram importantes para o meu processo de constituição docente e as reflexões de minha docência hoje, integram os conceitos de “experiências formadoras” propostos por Josso (2004, p. 48).

Tendo como premissa as considerações da professora de Didática da Matemática, destaco as palavras de Josso (2004, p. 214):

Eu aprendo com o que cria ou criou “experiência” para mim, daí extraio a “alguma coisa”, algo que passo a guardar comigo, cuja evocação me pode permitir uma retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para a minha ação ou pensamento.

Refletir sobre o processo de formação e sobre educação é importante, principalmente nessa relação entre experiência e sentido, como aponta Larrosa (2014).

No decorrer da caminhada pela formação inicial, observava incomodada a ausência das artes na matriz curricular do curso de Pedagogia. Tínhamos como referência apenas uma pasta de atividades mimeografadas com modelos de desenhos, que enfatizavam as datas comemorativas. Essa situação me inquietava, pois não tinha o entendimento e orientação de que outros trajetos poderia percorrer.

¹⁵ Valorizando o aprendizado que tive na disciplina, percebendo a importância de estudar mais sobre a criança e aprofundar meu estudo sobre a educação infantil, no ano de 2005 comecei uma pós-graduação/especialização intitulada Educação Infantil e Ensino Fundamental, que contribuiu significativamente para o entendimento sobre o trabalho do professor na educação infantil.

As referências que tive na infância, do contato com diferentes materiais, elementos da natureza, de poder brincar, de imaginar e de inventar eram as únicas pistas que tinha, por isso me incomodava tanto os desenhos e propostas padronizadas e a ausência da disciplina com enfoque nas artes na Pedagogia.

Como aprendiz-cartógrafa, são as pistas que me cultivam uma posição de estar com a experiência, enquanto narro e aprendo “com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades” (ALVAREZ, PASSOS, 2014, p.143).

Fico então a pensar como os pedagogos podem trabalhar as linguagens/expressões das artes com as crianças sem um mínimo básico de conhecimento e muitas vezes sem eles próprios vivenciarem poéticas e experiências estéticas? Cunha (2012, p. 17), sobre essa questão, alerta:

As instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, esses são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente.

Esse olhar atento, por meio da análise retroativa do percurso de vida e da formação inicial, é também como afirma Josso (2004, p. 215):

um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com esta amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e conhecimento. São os desafios simultâneos da pesquisa e da formação.

Com base nos desafios simultâneos da pesquisa e da formação, me indago, com poucas pistas e com a fragilidade da formação inicial: *quais caminhos percorrer?* As narrativas, a escrita, a reflexão e a retomada sobre as experiências de vida e formação têm me ajudado no percurso de andarilha. Assim, os caminhos de uma professora que vai se fazendo andarilha na Educação Infantil se (entre)laçam e

contribuem nesse processo que não tem fim, pois estamos nos (re)significando sempre.

Ao mergulhar nos estudos sobre a cartografia, compreendo que algumas aproximações minhas com o campo da Educação Infantil são importantes para traçar os percursos que desejo discutir e refletir, não como trajetos lineares, mas, sobretudo, como pistas. E, como nos alerta Kastrup (2014, p.32), a construção dos percursos, “caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”.

A cartografia, em diálogo com as narrativas (auto)biográficas, me auxilia nos percursos, pois, enquanto escrevo e interpele, evidencio minhas experiências formadoras. A seguir, abordarei as trajetórias docentes, os tropeços e acertos que me mobilizam a (re)significar minhas práticas educativas com as crianças hoje.

2.1 Pés descalços com os bebês: uma aventura que se deu na contramão da rotina instituída

Não escrevemos para demonstrar a verdade de uma história, para defender ideias ou conceitos, para render homenagens ou tributos, nem para consagrar pensamentos, ainda que algo de tudo isso também possa habitar essa escrita (KOHAN, 2015a, p. 18)

Importante destacar que a Educação Infantil no Brasil se consolidou com as políticas públicas deliberadas e encaminhadas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996).

Com as deliberações e seus desdobramentos na sociedade, os desafios e as perspectivas demandaram atenção e mudanças nas instituições de Educação Infantil.

Com a Constituição de 1988, pela primeira vez na história, a criança foi reconhecida como sujeito de direitos, uma vez que nas leis anteriores e na concepção de muitas famílias, gestores e professores, ela era vista como um ser frágil, que precisava basicamente de proteção e cuidado.

Então, não era apenas opção da família matricular a criança em uma instituição de Educação Infantil, mas um dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.

Ao compartilhar minhas memórias, reflito sobre o que estamos propondo hoje para as crianças nas instituições de Educação Infantil e qual nossa relação/interação com elas. Ainda temos muito a conquistar para garantir o que já alcançamos com relação às políticas públicas para a educação na infância.

E para estarmos preparados para essa luta sem fim, é necessário a argumentação e nossa inserção na educação, seja atuando nas instituições, seja criando movimentos outros para que possamos garantir os direitos das crianças.

E como se dá a relação desse nosso eu professora/pesquisadora, que se expõe, falando de si para o outro? Clandinin e Connelly (2015, p.165) relatam que: “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos”. Amparada nas ideias dos autores, meu objetivo nesta pesquisa/dissertação foi o de narrar meu percurso e minhas experiências, no intuito de refletir sobre minha constituição docente nas turmas do berçário e na pré-escola, pois me ajudam a pensar que me constituo professora sempre, a cada ano.

A docência se constitui em situações e relações diversas, entendendo o outro como sujeito singular, nutrido de experiências múltiplas. Nas palavras de Ostetto (2012, p.119): “tornam-se singulares naquilo que os marca, humanos, na cultura”.

Meu pensamento assemelha-se também ao de Masschelein (2015, p. 51), quando define a escola como um lugar “onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas”. Ou seja, quando abrimos espaço para as crianças se ocuparem das coisas do mundo, estamos contribuindo para que elas ampliem o interesse e a curiosidade para com seu entorno.

Esse interesse abre portas para o desconhecido e para as experiências, sejam sensoriais ou cognitivas e sensíveis. Isso reforça meu entendimento de que, como professora/pesquisadora observadora e inquieta não posso pensar a escola¹⁶ do mesmo jeito, com proposições predeterminadas ou pelos currículos fechados.

Com essas breves indagações, socializo neste percurso experiências na docência a partir do ano de 2003, marcando a primeira atuação como professora na Educação Infantil. Revisito momentos com profissionais que convivi e que me

¹⁶ Exponho o termo “escola” nas palavras do autor (Masschelein) e durante a pesquisa refiro-me ao termo como as instituições de educação infantil.

ajudaram a refletir sobre minhas práticas educativas, a relação com as crianças e meu contato com os documentos norteadores que tínhamos como orientação pedagógica (elaboração do planejamento, registros, avaliação, etc.).

Deste modo, como cartógrafa, sigo dialogando com Alvarez e Passos (2014, p. 149), e entendo que é importante ter a cartografia como parte do meu processo de pesquisa/dissertação, considerando que: “a cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação”.

Revisito minhas memórias docentes, em especial aquelas que deixaram marcas em minha atuação com as crianças. Iniciei minha docência na Educação Infantil, concursada pela rede municipal de Joinville, com uma turma de berçário¹⁷. Não foi uma tarefa fácil, pois minha formação inicial teve muitas lacunas, especialmente com relação à metodologia de trabalho para essa faixa etária.

Ao optar por trabalhar na Educação Infantil, a primeira sensação experimentada foi insegurança. Ao escrever o primeiro planejamento, utilizava de minha intuição e a consulta em poucos documentos disponibilizados pela instituição em que trabalhava e pela rede municipal de ensino.

Ao consultar o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição para me auxiliar na elaboração do planejamento, percebi que constavam diretrizes semelhantes aos da Proposta Pedagógica de Educação Infantil (JOINVILLE, 2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) afirmam que a proposta ou projeto pedagógico, assim denominado pela LDBEN (BRASIL, 1996), é o ponto de partida para a conquista da autonomia de uma instituição educacional ou de uma rede de ensino e que a base das propostas pedagógicas deve prever a identidade da instituição.

Importante salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 13) definem proposta pedagógica ou projeto político pedagógico como:

plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

¹⁷ Crianças com idade entre 4 meses e 1 ano.

Ao encontrar poucos subsídios para elaboração do planejamento no PPP da instituição, estendi minha pesquisa à Proposta Pedagógica de Educação Infantil (JOINVILLE, 2003).

Até o ano de 1999, na cidade de Joinville, os Centros de Educação e Recreação Infantil (CERIs) estavam sob a responsabilidade da Secretaria do Bem-Estar Social. Depois desse período, passaram a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEIs), integrando-se à Secretaria de Educação. A partir dessa transição entre as instituições, um grupo de estudos formado por professores, gestores e técnicos da Secretaria de Educação de Joinville elaborou, em 2003, a Proposta Pedagógica de Educação Infantil (JOINVILLE, 2003).

A Proposta está pautada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e dividida em áreas do conhecimento: Formação Pessoal e Social (Identidade e Autonomia e Linguagem Oral e Escrita) e Conhecimento de Mundo (Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Linguagem Visual e Linguagem Musical). Ressalto que não participei de nenhuma formação continuada para professores iniciantes que nos orientasse na utilização desses documentos e suas articulações com a prática educativa, por isso minha primeira experiência veio acompanhada de muitos tropeços.

Mesmo com os desafios enfrentados, segui estudando os documentos que tínhamos. As práticas educativas para crianças até 3 anos, tais como previstas na Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Joinville (2003, p.38), estão assim definidas:

Rotina do Berçário:

- Chegada e recepção das crianças e famílias;
- Organização da sala e dos materiais;
- Higiene/alimentação/higiene;
- Atividades didático-pedagógicas;
- Banho de sol – parque;
- Alimentação/higiene;
- Repouso;
- Atividades alternativas para crianças que estão acordando;
- Troca de roupas/higiene/alimentação;
- Atividades didático-pedagógicas;

- Higiene/jantar/higiene;
- Jogos e brincadeiras;
- Saída.

Ao analisar a Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Joinville (2003), não há nenhuma diretriz ou conceito sobre o que são atividades didático-pedagógicas. Encontrei apenas um texto que destaca as atividades dirigidas na Proposta (2003, p.39) orientando:

As atividades dirigidas para a criança pequena precisam respeitar seu tempo e espaço, oportunizando-lhe maior número possível de experiências e descobertas, sem com isso, estabelecer rotinas rígidas ou atitudes disciplinares que retirem, limitem a alegria ou a espontaneidade própria da criança.

O texto sinaliza uma abertura no planejamento que respeite o tempo da criança, no entanto, a diretora da instituição onde eu trabalhava nos cobrava outra prática educativa.

Para Barbosa (2006, p. 36), essa organização do trabalho pedagógico “torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado”. Para a mesma autora, “a presença significativa das rotinas nas práticas da Educação Infantil acabou por constituí-la como categoria pedagógica central, mas muito pouco estudada e explicitada” (BARBOSA, 2006, p.36).

A partir das reflexões propostas pela autora, eu buscava organizar o planejamento com as demais professoras que trabalhavam comigo, respeitando os tempos e as necessidades individuais dos bebês.

Nessa linha de pensamento, Barbosa (2006, p.37), em seu estudo, busca construir um olhar diferenciado sobre os conceitos de rotina e cotidiano, enfatizando que o cotidiano: “é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontece as atividades rotineiras [...]”, como o inesperado nas ações com as crianças.

Conforme orientação da diretora na época, as atividades de rotina no berçário deveriam ocorrer todos os dias do mesmo jeito e com pouca alteração, mas as auxiliares de professoras e eu entendíamos que se seguissemos as orientações dadas pela diretora e as previstas na Proposta Pedagógica da Educação Infantil de

Joinville (2003), nossas práticas educativas com as crianças culminariam em ações fragmentadas.

Sem minha participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e com pouca familiaridade sobre o projeto da instituição, indagava-me: e agora? A turma era composta por 15 bebês, uma professora e três auxiliares de professora. Muitos questionamentos surgiam ao pensar no planejamento para o berçário; ou me aventurava por um caminho novo e desconhecido ou me acomodava com a referência das práticas cotidianas existentes. Sobre questionamentos semelhantes ao que enfrentei, Pillotto (2007, p. 25) comenta:

Acomodar-se com o cotidiano ou agitar-se no movimento de mudanças, de descobertas? Percorrer o já conhecido ou se aventurar no universo do desconhecido? Seguir obedientemente todas as orientações institucionais ou argumentar, analisar, criticar e principalmente fazer-se presente nas mudanças? Essas são decisões difíceis, mas definitivas para que possamos contribuir para o desenvolvimento infantil.

Os questionamentos e as tomadas de decisão sobre o que fazer não foram simples, mas meu senso crítico e minha paixão pelas crianças e pela Educação Infantil me impulsionaram a prosseguir. Então, na vontade de me aventurar pelo universo desconhecido e assim ampliar minhas percepções para uma educação pelo sensível, passei a revisitar minhas memórias de infância, relacionando-as com os suportes teóricos das aulas na graduação. Ao atuar no berçário com mais três auxiliares de professoras, busquei pensar as práticas educativas e a elaboração do planejamento de forma integrada com elas que compartilhavam do mesmo pensamento que eu.

A organização apresentada pelos documentos anteriores ativou meu sinal de alerta logo no primeiro ano da docência, pois não compreendia como planejar ações para os bebês dividindo o planejamento por áreas de conhecimento.

A professora e pesquisadora Ostetto (2000) faz uma reflexão sobre o planejamento organizado por áreas de conhecimento. A autora comenta que vários currículos para Educação Infantil datados dos fins dos anos 1980 e início dos anos 1990 traziam consigo essa marca de planejamento. Segundo ela, se por um lado foi pensado um planejamento para a pré-escola, ficou a desejar o direcionamento do trabalho com os bebês.

Busquei uma troca de experiências com minha mãe, que era docente na Educação Infantil, sobre suas práticas educativas envolvendo artes, natureza, reaproveitamento dos alimentos e dos materiais, etc. Sua prática docente, de certa forma, contribuiu para me sensibilizar a olhar para a Educação Infantil e para as crianças de outro jeito. Como afirma Josso (2004, p. 240):

as mutações culturais que vivemos à escala internacional e local colocam os sistemas, as organizações e as instituições educativas no centro de uma tormenta para a qual não estavam preparados. Então, mesmo que a reflexão sobre o ato de aprender se incline cada vez mais para uma individualização do processo educativo, os percursos de formação devem ser concebidos para responder às necessidades de uma sociedade que não sabe ela mesma para onde vai. Assim, o aprendente deve gerir de forma coordenada a sua lógica pessoal e a dimensão social do seu empenho. *Formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se e transformar-se como profissional e/ou ator sociocultural.*

Esse início não foi um período fácil e tranquilo, pois se fazer presente nas mudanças exige esforço e determinação. A direção da instituição em que trabalhava nos orientava (eu e os demais professores) que havia horário preestabelecido para as atividades permanentes, também chamadas de rotina, que eram: alimentação, higiene, saúde, banho e sono, e que as atividades didático-pedagógicas¹⁸ não poderiam prejudicar os horários das atividades de rotina.

Para Ostetto (2004a, p. 92), “na educação infantil, aprendemos que ‘tudo é pedagógico’”. Ou seja, desde que a criança chega ao CEI até o momento em que volta para casa, todas as ações necessitam ser pensadas pelo professor como ato pedagógico.

Inquietava-me com a orientação dada pela direção da instituição para o uso das salas, que recebiam o nome de ‘sala de estimulação’¹⁹ ou ‘espaço para atividades’²⁰, além do solário, isto é, um pequeno espaço externo anexo à sala onde os bebês tomavam seu banho de sol diário.

¹⁸ A Proposta Pedagógica de Educação Infantil (JOINVILLE, 2003) não deixa claro para os professores o que são atividades didático-pedagógicas. Supõe-se que são as atividades dirigidas, específicas para a faixa etária, além das atividades de rotina.

¹⁹ Sala onde havia espelho e colchão grande — no CEI os professores conheciam a sala por esse nome.

²⁰ Um dos cinco espaços recomendados pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Para romper com uma educação tradicional e diária com os bebês, ou seja, uma educação que seguia uma agenda predeterminada e pouco flexível²¹, levávamos²² os bebês para explorar outros espaços externos do CEI, como os parques, espaços com areia, grama, outros. Logo, não seguíamos o horário predeterminado para as propostas, talvez uma forma de rebeldia.

Ostetto (2004b, p. 122) provoca-nos a pensar sobre esse contato com os bebês, nossa relação de afeto, sobre as relações que temos com o corpo. “O corpo do professor, que convive com outros corpos — das crianças, no cotidiano educativo –, o que diria?”.

Brincávamos na areia com os pés descalços²³, professoras e bebês, sem nos preocupar com o tempo. Os bebês sinalizavam a hora de parar com o seu tempo para a alimentação, higiene e banho. Pretendíamos potencializar sua curiosidade explorando o desconhecido para eles. Corroboro com o pensamento de Pillotto e Clauber (2017, p. 119):

É possível explorar os espaços externos em ações interessantes que possibilitem aos bebês o contato visual, sonoro e olfativo com a natureza: terra, areia, água, animais, pássaros, grama, pedras, etc. O bebê é todo corpo e sentidos, desvendando espaços, objetos e pessoas.

²¹ Os discursos de gestores, professores e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Joinville apontam para a flexibilização e diversidade de atividades com as crianças, mas no cotidiano isso não acontecia.

²² Juntamente comigo estavam três auxiliares de professora envolvidas no planejamento.

²³ A coordenadora da Educação Infantil escolheu o registro fotográfico para compor o banco de imagens da Proposta Pedagógica para Educação Infantil (JOINVILLE, 2003, p. 38) por considerar nossa prática educativa sensível com os bebês e diferente das ações cotidianas já vistas na época.

Figura 3 – Potencializando a curiosidade dos bebês



“É no cotidiano que acontece as atividades rotineiras, como também é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar “O extraordinário do ordinário”

(Lefebvre, 1984, p.51).

Fonte: Joinville (2003)

Meu objetivo ao tecer essas narrativas apresentadas não é o de destacar as ausências oficiais ou institucionais, mas afirmar minhas presenças processuais, pois com, sem, e apesar de, eu sigo como professora que se faz andarilha na Educação Infantil. Concordando com Barbosa (2006, p. 38) que afirma que a vida cotidiana é:

assim, a vida dos sujeitos por inteiro, da qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias, ideologias.

Nossa prática pedagógica com os bebês aos poucos foi sendo pautada nos tempos e espaços, nas relações e nas interações com outras crianças da instituição, procurando nos distanciar dos automatismos pedagógicos respeitando os diálogos dos bebês com as professoras, com as famílias e com a instituição, de pés descalços com os bebês e de corpo inteiro para o inesperado.

2.2. Aprendendo com e sobre as crianças da pré-escola, assim vou me fazendo professora andarilha na Educação Infantil

Sentia-me diferente das outras professoras. Enquanto passava a maior parte do tempo com as crianças da pré-escola explorando os espaços, brincando, desenhando, apreciando a natureza do CEI, as demais professoras dedicavam tempo aos inúmeros ‘trabalhinhos em folha A4’, todos do mesmo jeito e com os mesmos materiais. A criança não tinha opção de expressar o pensamento.

Foi uma época em que a valorização da linguagem verbal (escrita e falada) e da alfabetização era o que contava nos anos iniciais, começando já na Educação Infantil. As linguagens/expressões das artes eram pouco valorizadas e, quando desenvolvidas, materializavam atividades estereotipadas, ou seja, na escola “fixadas normas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito” (CUNHA, 2012, p. 16).

Semelhantemente às vivências citadas por Cunha (2012), nos meus primeiros anos de docência na Educação Infantil, algumas professoras utilizavam modelos, pois em suas concepções trabalhar artes na Educação Infantil significava apenas pintar em folha sulfite, fazer colagens e utilizar imagens de obras de arte como modelo para que as crianças copiassem (como se isso fosse possível).

Nas palavras de Cunha (2012, p. 16): “as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem [...]”. Observava nas paredes do CEI em que lecionava que os trabalhos desenvolvidos pelas crianças de outra professora eram praticamente similares. Então percebi que poderia percorrer outro caminho com as crianças.

Ao andarilhar pela Educação Infantil, conhecendo a realidade de diferentes bairros da cidade, pelas turmas de berçário, pela pré-escola, percebi que o professor não precisa ser o transmissor das coisas, pois “professor que está atento intervém, brinca, acaricia, participa, observa, sugere, fotografa, fala com os familiares, medeia, troca fraldas. Ele não dirige ou conduz, mas age o tempo todo baseando-se no diálogo [...]” (LEITE, 2004, p. 28).

Durante esse percurso da docência e da realidade que tínhamos no CEI, me indagava: como é possível ampliar o repertório das crianças disponibilizando os mesmos materiais e suportes? A pesquisadora Pillotto (2007 p.26) sinaliza que:

as crianças desvelam-se e revelam-se por meio de manifestações expressivas. Materializam em formas, movimentos, sons, os repertórios de que vão se apropriando de um universo de histórias, situações e percepções. Cabe, então, às instituições de educação infantil possibilitar a ampliação desses repertórios, oportunizando às crianças criar, compreender, imaginar e ressignificar.

Tendo algumas incertezas, busquei leituras que pudessem auxiliar minhas práticas educativas com a pré-escola, me senti inspirada pela leitura da obra de Madalena Freire (2007): *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*.

Na década de 1980, Madalena Freire vivenciou e documentou suas práticas educativas com as crianças da Educação Infantil, socializando conosco o protagonismo delas. Ao ser influenciada por seus relatos, comecei a olhar mais atentamente para as crianças, observando e registrando os momentos do cotidiano no CEI.

A partir de tais pistas, ao olhar atentamente para as crianças, iniciei meu caminho de busca e organização de ideias. Como nos coloca Freire (2007, p. 21), organizador é alguém que “observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos, que não podem ser puros objetos da ação do professor”.

A leitura afetou minha prática docente e pude refletir sobre a contribuição do professor na vida das crianças, não como transmissor daquilo que sabe, mas como provocador de afetos.

A rede de ensino, nossa base, nosso sistema orientador, oferece encontros de formação para os professores, mas com pouca periodicidade²⁴.

Como seguir rompendo alguns paradigmas e ampliando novos percursos? Pillotto (2007) adverte-nos sobre a importância de buscarmos outros caminhos para a Educação Infantil e tal caminho pode ser repleto de ludicidade e liberdade de criação. “Se entendermos o processo de construção de conhecimento da criança

²⁴ As formações de rede acontecem geralmente com os coordenadores pedagógicos, que repassam as orientações aos professores, mas por serem poucos os encontros de discussões não há tempo hábil para os professores refletirem sobre as práticas educativas.

pela via do lúdico, do jogo e das relações entre o brincar, abriremos um grande espaço para a arte e suas possibilidades de leituras e interação” (PILLOTTO, 2007, p. 19).

A inquietação e o conflito nos instigam a pesquisar, discutir e olhar diferente, com mais calma e cuidado para nossa ação pedagógica. A referência que tinha de algumas práticas educativas na instituição em que trabalhava era de propostas sempre direcionadas pelo professor; às crianças cabia apenas a execução das ações solicitadas²⁵. Como bem nos diz Pillotto (2007, p. 20), na maioria das escolas, e poderíamos incluir aqui alguns CEIs, podemos observar:

espaços empilhados de mesinhas e cadeiras, armários encostados ao fundo das paredes e, neles, as crianças, geralmente sentadas, desenvolvendo atividades direcionadas, com metodologias e procedimentos únicos, que não respeitam suas vontades e necessidades.

Então, para romper com esse tipo de prática, construía o planejamento com as crianças, que sugeriam várias possibilidades de brinquedos e brincadeiras. Estava aprendendo com as crianças. Registrava no quadro as sugestões e percebia que nessa relação de aprendizado havia a escuta, ou seja, o respeito pela opinião das crianças.

A partir do ensaio no ato de registrar, citado anteriormente, e sobre a documentação, nos diz Ostetto (2017, p. 21): “ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar”.

As outras possibilidades de registros vieram mais tarde, como o caderno em que anotava o que havia sido significativo e o que deveria ser (re)pensado no planejamento; registros sobre as particularidades das crianças e suas relações com o grupo, fotos, entre outros. O registro é fundamental para (re)significarmos nossas práticas e, como alerta Ostetto (2017), é fundamental como possibilidade para reflexão e ação docente.

Ao destacar, nas narrativas anteriores, sobre a importância da documentação e a escuta com crianças, esse termo definido por Rinaldi (2017, p. 124), significa,

²⁵ Todas as crianças brincando de massinha no mesmo momento. Durante a semana seguia-se a mesma rotina mudando-se as opções: em um dia, só peças de encaixes, no outro dia, só jogos, só desenho na folha sulfite...

que: “por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções”.

Quando registrava no quadro os brinquedos e brincadeiras sugeridos pelas crianças, elas acompanhavam atentas a escrita da professora e sua função social, e assim era organizada nossa rotina. Imediatamente me vem à lembrança as palavras de Ostetto (2004a, p. 85):

É preciso, antes de tudo, não esquecer que a escrita está dentro da escola porque está fora dela, no mundo: a escrita não é um objeto escolar! É necessário pensar na função social da escrita: para que ler e escrever? [...] Para cumprir um objetivo escolar, destituído de sentido?

Explorávamos a linguagem oral e escrita no contexto das práticas educativas, rompendo aos poucos com um planejamento fragmentado. Ao discutir sobre o planejamento na Educação Infantil, no meu início de docência, partia da minha percepção de mundo, levando em consideração as contribuições das crianças, isto é, suas opiniões, gostos e necessidades.

O planejamento então deixou de ser um instrumento burocrático ou um suporte dos registros de atividades, na verdade, passou a ter outra função ou significado, tornando-se vivo, um processo reflexivo da ação docente (OSTETTO, 2000).

Em consideração ao protagonismo da turma, ao elaborar nosso planejamento e revisitar meu arquivo com fotografias das brincadeiras das crianças²⁶, lembro-me das crianças se organizando para brincar e fazendo suas próprias escolhas, como: livros de histórias para manusear (que estavam à disposição), jogos de mesa, massinha, brinquedos, fantoches.

Na sala, haviam 6 mesas com 24 cadeiras, sendo que essa disposição de móveis me inquietava. Dava liberdade para as crianças, elas viravam as mesas, organizavam as cadeiras como numa plateia e brincavam com os fantoches (atores e espectadores participavam), assim o ambiente era construído por elas.

Barbosa (2006, p.119), ao diferenciar os conceitos de espaço, lugar e ambiente indica que:

²⁶ Teço as narrativas pois não tenho autorização do uso de imagem da época em que ocorreu a experiência.

o lugar é a segurança e o espaço é a liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários

Outros grupos optavam por brincar no pátio ao lado da sala com cordas, bambolês, tecidos e brinquedos. Ao encerrar a brincadeira, sem um tempo pré-fixado, todos colaboravam na organização dos materiais conforme combinado no grupo. Como professora, observava as crianças nas diferentes atividades e interagia quando necessário. Como afirma Pillotto (2007, p. 25):

a imaginação nasce do interesse, do entusiasmo, da nossa capacidade de nos relacionar. Por isso as instituições educacionais precisam estar atentas ao currículo, propondo ações voltadas ao interesse das crianças. Ações que permitam o inesperado, a surpresa, o movimento, as interações socioculturais.

Assim, me constituo professora a cada ano, permitindo que as crianças se deparem com o inesperado na Educação Infantil. Masschelein (2015) traz sua contribuição sobre o mesmo assunto e, no meu entendimento, a Educação Infantil precisa ser ativa e com múltiplas possibilidades. Não há mais espaço para um único caminho.

A educação para crianças deve proporcionar espaço e tempo para que elas possam exercitar o pensamento e sua capacidade de amar, criar e reinventar. Para Ostetto (2007, p. 33), a reflexão está centrada nas discussões sobre que espaço é esse da Educação Infantil. A autora comenta:

Se hoje estamos discutindo o conhecimento na educação infantil é porque, na prática, ainda não conseguimos romper com algumas posturas que lembram o tempo em que a pré-escola “queria ser” escola...Tempo em que falar de conhecimento era falar de conteúdos, noções a serem trabalhadas com a criança, atividades dirigidas, principalmente desenvolvendo aspectos cognitivos ou a chamada “pré-alfabetização”.

A partir das pistas evidenciadas pela autora, me desafio na docência, procurando romper com posturas prescritivas. Busquei formação continuada fora do ambiente de trabalho para auxiliar minha caminhada docente.

Das oportunidades que surgiram no decorrer da docência, participei de uma formação continuada sobre projetos de trabalho²⁷. A formação ocorreu fora do ambiente profissional e subsidiada com recursos próprios, com encontros que eram quinzenais, no período noturno, e tiveram duração de um ano. Participaram comigo algumas professoras, diretora e auxiliar de direção do CEI em que lecionava. Essa experiência ampliou meu olhar e direcionou algumas de minhas práticas educativas.

Tais reflexões me permitem destacar as trajetórias docentes pelas narrativas e a importância da formação continuada para esse percurso, concordando com Nóvoa (2001), ao dizer que:

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. [...] A formação é um ciclo que abrange a experiência docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Os estudos e textos reunidos no livro sobre o método (auto)biográfico e a formação, organizados por Antônio Nóva e Mathias Finger (2014), permitiram-me, a partir da leitura atenta, a compreensão de como me apropriei de elementos formadores durante minha caminhada docente.

Nesse movimento formativo, aprendi a questionar minha prática pedagógica e transformá-la. Identifiquei minhas próprias demandas, buscando formações fora do ambiente profissional. Em uma das demandas identificadas, busquei a proposta de formação continuada a partir do trabalho por projetos, que teve como suporte teórico o educador espanhol Fernando Hernández (2007), indicando que os trabalhos por projetos apelam à inventividade, à imaginação e à aventura de ensinar e aprender.

Durante a formação continuada, a professora Doutora Carla Clauber da Silva enfatizou questões importantes para o trabalho a partir dos projetos como: diagnóstico sobre o que as crianças sabem sobre o assunto a ser pesquisado, interesse das crianças pelo tema, o que querem saber e por que querem saber. Primeiramente, define-se o problema, em seguida o produto e qual o sentido do

²⁷ A formação sobre projetos de trabalho aconteceu com a professora Doutora Carla Clauber da Silva, que atualmente é pesquisadora do NUPAE.

projeto para as crianças. Após esse percurso, elaboram-se os objetivos de ensino e aprendizagem para então definir o tempo de realização do projeto e o percurso a ser trilhado com as crianças.

Sobre a relevância dos projetos compartilhados, Ropelato e Pereira (2007, p. 69) tecem o seguinte comentário:

Nos projetos, tanto os professores como as crianças experimentam o exercício do pensamento [...] a partir de um problema, pode-se, eventualmente, criar, gerar acontecimentos. O projeto de trabalho é uma das possibilidades de organizar e garantir as condições para a aprendizagem na educação infantil, pois favorece o exercício do pensar, da descoberta, da experiência.

Em 2007, lecionava na pré-escola e participava da formação continuada que me auxiliou a romper com uma educação que considerava tradicional, ou seja, aquela em que o professor determina solitariamente seu planejamento e a criança apenas o absorve, reproduzindo determinados saberes.

Ao refletir sobre esses períodos importantes, em especial a formação que tive sobre projetos, sobre as mudanças que ocorreram no meu fazer docente, como um divisor de águas, e sobre as articulações entre os períodos da vida, identifico os “momentos charneiras”, conceituados por Josso (2004, p.64).

Corroborando com as pesquisas de Josso (2004, p. 234), ao identificar as experiências de vida como formadoras, a partir daquilo “que foi aprendido [...], em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se”, segui então por outro caminho na trajetória docente: primeiro observando com mais atenção as crianças, depois construindo vínculos afetivos e confiança com elas e, por fim, juntamente com elas criando o projeto²⁸ intitulado: “*Do valinho da casa da vovó até a olaria. O que iremos descobrir?*”²⁹.

Antes de iniciar o projeto, a direção da instituição onde trabalhava solicitou que todas as turmas do CEI pintassem pequenos vasos de argila (industrializados) para presentear as mães. Lembro-me de ter questionado a direção sobre tal

²⁸ Infelizmente não participei dos desdobramentos finais do projeto, pois fui convidada para assumir uma outra função como coordenação pedagógica, necessitando imediatamente deixar a turma em que trabalhava.

²⁹ O projeto escrito encontra-se em arquivo pessoal e foi orientado pela professora Doutora Carla Clauber da Silva.

proposta, pois me inquietava com atividades pré-estabelecidas, com ideias que não estivessem conectadas com o trabalho de nossa turma.

Muitas vezes questionava, nem sempre a opinião dos professores era ouvida, então para refletir sobre a relação com os outros profissionais e com a direção, me aproximo das tocantes palavras de Skliar (2014, p. 148,149), quando o autor nos fala sobre os outros desconhecidos:

Alguém fala, alguém escuta — ou alguém explica, alguém compreende: isso já não é suficiente. [...]. Estar no mundo e estar na poesia talvez supunham, desse modo, algo parecido: desestimar qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de hábito, do encolhimento de ombros que significa que *as coisas são assim mesmo*. Ali é onde morre parte do mundo e, também, parte de nós mesmos.

Mesmo desconsiderando a proposta, mas como as turmas teriam que fazê-la, a diretora levou então os vasos para a nossa turma e conversou com as crianças, explicando que seriam o presente para as mães (semana do dia das Mães).

Ao começar a pintura dos vasos com as crianças, a curiosidade foi despertada, surgindo vários comentários como: ‘Que gostoso pintar este vaso!’; ‘Precisa pintar tudo?’; ‘Do que é feito este vaso?’. Uma criança comentou que era de barro, outra disse: – ‘É argila. Mas, professora, por que, quando nós usamos argila nos trabalhos quebra e este vaso é duro e não quebra?’.

Trata-se de um exemplo de como é importante ampliar possibilidades nas práticas educativas a partir da escuta das crianças e pelo viés de uma educação pelo sensível, no contexto da proposta realizada, e nas palavras de Rinaldi (2017, p. 125) compreendo a:

Escuta como premissa de qualquer relação de aprendizado – aprendizado que é determinado pelo “sujeito aprendiz” e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca.

A partir da escuta das crianças, uma escuta da empolgação, da opinião, da curiosidade que me possibilitou pensar em um projeto que ampliasse o repertório cultural e artístico das crianças e que permitisse a manifestação e expressividade delas, nesse caso por meio da modelagem e pintura e não apenas da pintura de

algo pronto (industrializado). Assim como nos diz Rinaldi (2017, p. 124): “escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido — ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos [...]”.

Para a construção do projeto “*Do valinho da casa da vovó até a olaria: O que iremos descobrir?*”, alguns questionamentos iniciais fomentaram nossos pensamentos: O que já sabemos? O que queremos saber? O que iremos descobrir? E como faremos para descobrir? Seguindo as pistas de Ostetto (2007, p. 42):

a partir de uma pergunta, uma provocação, uma dúvida das crianças, no grupo, um não-sei-quê no seu fazer, vai rumando para uma aventura de múltiplas possibilidades. No mergulho, precisa da imaginação, para poder seguir levantando hipóteses, recolhendo indícios, tecendo nexos, trazendo à luz porções desconhecidas do mundo que nos envolve e que é repleto de mistério. Então o professor, na relação com as crianças, pode ser o técnico, o cientista ou o poeta...

E foi uma pergunta, uma curiosidade, que mobilizou o projeto e seu desenrolar. Isso me permite uma reflexão sobre a educação tradicional, da qual destaco os projetos pré-elaborados nas instituições educativas, como por exemplo: “Projeto Alimentação”, “Folclore”, “Resgate de Brincadeiras Antigas”, “Trânsito”, “Meio Ambiente”, entre tantos outros.

Pensar em projetos com um destino sabido e final reduz a possibilidade do encontro com o inesperado, pois a rota já está traçada antecipadamente. Sabe-se o trajeto a percorrer e aonde chegar. As crianças deixam de ser autoras e se tornam reprodutoras, seguindo orientações dadas pelos professores.

Trilhando tais pistas, as práticas educativas, a partir de projetos que surgem dos interesses das crianças, e não aqueles com as temáticas predeterminadas, sinalizam para mim, um dos caminhos que buscam romper com uma educação tradicional, seguindo pela via do sensível.

Escutando o que as crianças têm a dizer e o que querem descobrir, seguindo pela via do sensível, fui rompendo, aos poucos, durante a trajetória docente, com algumas práticas educativas tradicionais. Em vez de trazer modelos prontos de atividades para as crianças, seguíamos pelos caminhos da pesquisa.

No desenrolar dos projetos desenvolvidos com as crianças, outras pesquisas aconteciam em nossa turma. Ao observá-las, suas produções e os registros gráficos que faziam, os troncos das árvores eram pintados sempre na cor marrom, copas

sempre arredondadas e com as folhas pintadas com o mesmo tom de verde e com o mesmo formato, casas, flores e nuvens do mesmo jeito.

Com base em tal observação, propus para a turma um passeio pelo CEI. Escolhemos uma árvore que floria na primavera, informação que só eu sabia, pois as crianças só descobriram pesquisando. O trabalho ocorreu durante o ano todo, acompanhando as quatro estações.

Nesse percurso, as crianças perceberam que nem sempre o tronco das árvores era marrom e que há uma variação de cores e formatos de folhas. As crianças descobriram que o tronco de uma árvore pode ser cinza ou de qualquer outra cor que desejassem, afinal a pintura é apenas a representação de algo, nunca a coisa em si mesma.

No fim do ano, as crianças tinham quatro pinturas da mesma árvore observada ao ar livre, com liberdade, em papéis grandes, com tintas que podiam ser misturadas e pincéis de diferentes espessuras.

Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos da incerteza de ser educador e acrescentamos, aos pólos competências e compromisso, o pólo sensibilidade — que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, ousando desenhos para o dia a dia. Novas paisagens... (OSTETTO, LEITE, 2004, p. 12).

O encantamento mobilizou as crianças para a valorização de suas produções e as dos colegas. No decorrer do ano e na socialização do trabalho, comentavam sobre suas produções e os avanços com relação ao início do ano.

Refletindo sobre esse percurso, sigo apoiada nas palavras de Barros e Kastrup (2014, p. 59): “Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes”.

Como cartógrafa, sigo escrevendo, posicionando-me, analisando os dados no decorrer da pesquisa/dissertação, encontrando pistas instigantes, delineando meu percurso da infância vivida, pela formação inicial e continuada e pela docência na Educação Infantil. “Não há neste exercício de escrita a pretensão de alcançar a verdade, mas sim de provocar sentidos, e estes são afirmados a cada leitura, naquilo que a escrita é capaz de provocar em seus leitores” (KOHAN, 2015a, p. 22).

Assim, sigo escrevendo, acreditando na potência da escrita e na reflexão sobre as pistas que vou encontrando.

2.3. “Inventando moda nos espaços do CEI”³⁰

Educares. Sentidos do educar. Ensinar a viver. Educar como ensaiar. Educar como singularidade. Educar como dar tempo. Educar como conversar. Conversar entre diferenças. A leitura pedagógica entre diferenças. Cenas do geral e do particular. Do amor educativo. Gestos mínimos e educação. Hospitalidade e educação (SKLIAR, 2014, p.183)

Como um convite e pensando sobre as palavras de Skliar (2014), são os sentidos do educar, o de educar a todos, a cada um, que ajudam a pensar sobre a narrativa que vou construindo, e como um diálogo sobre o me constituir docente, como um processo. Neste percurso, destaco, em especial, um fragmento como auxiliar de direção e coordenadora pedagógica de um CEI de Joinville.

O que essas funções me ensinaram? Por que é importante pensar outros momentos de minha trajetória docente? A intenção é responder as questões enquanto narro ou nas entrelinhas.

Trabalhei como professora na Educação Infantil até 2008 e ao ser indicada para trabalhar como auxiliar de direção e coordenadora pedagógica fui transferida para outro CEI. Em 2010, retornei para o CEI em que trabalhava com a pré-escola, convidada pela diretora Vera Lucia Rossi³¹. Na ocasião, Doris Aparecida Sell Arndt Meneghelli³² assumiu a função de diretora e passei a reintegrar a equipe como auxiliar de direção e coordenadora pedagógica.

Não eram apenas diretoras, mas também amigas que me sensibilizaram e me encantaram com a docência, dando-me abertura para o trabalho com os professores e crianças, período em que aprendi a olhar para o meu fazer docente e refletir sobre a importância do trabalho coletivo, ou seja, uma grande possibilidade de

³⁰ Projeto Institucional intitulado: Inventando moda nos espaços do CEI, desenvolvido no CEI Mundo Azul na rede municipal de Joinville.

³¹ Graduada em Educação Física e diretora do CEI Mundo Azul no período de 2006 a 2009, aposentando-se após esse período.

³² Graduada em Pedagogia e diretora do CEI Mundo Azul a partir de setembro de 2009 até o momento.

(re)significar o Projeto Político Pedagógico da instituição com a participação das crianças e de toda a comunidade escolar³³.

Como pesquisadora cartógrafa, esse ato de olhar atenta para os acontecimentos, que auxiliam a refletir sobre a docência hoje, me aproximo das palavras de Alvarez e Passos (2014, p. 147) para compreender sobre o aprendizado da cartografia, que vai além de um aprendizado de regras: “implica ambientação aos espaços do campo, onde realmente podemos treinar nossa paciência e atenção aos acontecimentos”.

São pistas que no decorrer da docência vou encontrando e me sensibilizando com elas, pois afinal o aprendiz-cartógrafo mais encontra do que busca algo, “vai sendo provocado e contagiado pelas experiências de habitação, abandonando as formas rígidas, as regras fixas” (ALVAREZ, PASSOS, 2014 p. 147).

Como coordenadora pedagógica, foco maior do trabalho na época, recebi da diretora a tarefa para darmos início a um Projeto Institucional. A Secretaria de Educação de Joinville, a partir de um Seminário intitulado: ‘Construindo espaços significativos na e para a educação infantil’, em 2010, lançou o desafio que consistia na elaboração de Projeto Institucional, a partir da temática do seminário, para todos os CEIs da rede municipal de Joinville. Durante o evento, houve orientação e sensibilização de todos os passos para a elaboração do projeto.

A equipe de trabalho do CEI em que atuava já havia participado de discussões anteriores com a diretora Vera Rossi. Dando continuidade às discussões, e ao visitar meu portfólio com todo o percurso do trabalho sobre o Projeto Institucional intitulado: “Inventando Moda nos Espaços do CEI”, socializo o meu registro de como nos envolvemos com o projeto:

³³ Crianças, professores, funcionários, associação de pais e professores, famílias e comunidade que estão envolvidos direta e indiretamente com o CEI e gestão escolar.



Joinville, fevereiro de 2010.

Muitas ideias foram lançadas pelo grupo, que foram se modificando durante este percurso. Na formação em fevereiro de 2010, planejamos como seriam essas mudanças envolvendo as crianças, a Associação de Pais e Professores-APP, famílias e os demais funcionários do CEI. Na assembleia geral com os pais, em abril deste ano, também socializamos algumas ideias, ouvimos sugestões e incentivamos a participação de todos. Antes dos encontros, entendíamos que alguns espaços tinham apenas a finalidade de embelezar o CEI, após os encontros pela Secretaria de Educação e formação com os envolvidos, observando o que as crianças gostam e como brincam e no contato com as famílias, percebemos que poderíamos proporcionar espaços diferentes do que tínhamos, para tantas outras experimentações e vivências.

O ato de documentar nosso projeto institucional e sua execução nasceu da observação das crianças. Como diz Ostetto (2017), o ato de observar é um ato interpretativo, e “interpretar é atribuir significado ao que dizem e fazem as crianças e por isso a observação e a documentação são instrumentos que contribuem para valorizar suas experiências” (OSTETTO, 2017, p.27). Valorizar as experiências das crianças no projeto institucional permitiu evidenciar a autoria de cada turma.

Envolvemos as famílias nos encontros (reuniões), por meio de bilhetes, entrevistas com os familiares e pelas avaliações constantes com questões que se referiam a cada etapa do projeto.

O título do projeto, “Inventando Moda nos Espaços do CEI,” foi escolhido a partir da votação das crianças e famílias que sugeriram vários nomes. Uma avó do CEI disse que a ideia para o nome do projeto se referia às crianças que só inventam moda em casa e na escola

O projeto institucional seguiu vários caminhos, sem uma linearidade. Havia um planejamento, formação continuada com os professores e funcionários do CEI e com a participação da comunidade escolar. O projeto seguiu se concretizando por meio de movimentos, ação e reflexão constante.

Refletimos sobre os espaços existentes no CEI e planejamos ações com toda a comunidade escolar para (re)significá-los a partir dos gostos, do toque, sons, palavras e experiências sensíveis.

Como já havia mencionado neste percurso, ao revisitar minhas memórias, os espaços externos, principalmente na concepção da comunidade escolar antes de iniciar o movimento do projeto institucional, serviam apenas para “embelezar” o CEI. Para Barbosa (2006, p. 122):

Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas do conhecimento.

Trilhando na mesma linha de pensamento da Barbosa (2006), ao abordar sobre a importância das diferentes experiências que podemos propor na Educação Infantil, o projeto institucional desencadeou projetos singulares, de cada turma, intitulados: “Descobertas na piscina”, “Canto das plantas”, “Espaço da horta”, dentre outros. A síntese do projeto foi contada por meio de um artigo escrito por mim e pela professora Regiane Cristina Casagrande³⁴ e publicado na revista Experiências do Cotidiano na Educação Infantil em Joinville: Projetos Institucionais (JOINVILLE, 2013).

Figura 4 - Fragmentos do projeto institucional “Inventando Moda nos Espaços”



A temática do canto foi sugestão da turma. A pintura na parede foram as mães que fizeram para que as crianças pudessem inventar moda no CEI.

Fonte: JOINVILLE, 2013

³⁴ Professora do CEI Mundo Azul.

Para a construção do projeto de cada turma, organizei encontros de formação continuada com as professoras³⁵ e profissionais envolvidos que trabalhavam no CEI (cozinheira e profissionais da limpeza). Os encontros ocorriam quinzenalmente e sempre que necessário. Houve envolvimento das crianças e famílias, desde a escolha dos materiais até o encaminhamento das etapas do projeto.

Figura 5 - Fragmentos do projeto institucional “Inventando Moda nos Espaços do CEI”. Cantos das plantas e espaço da horta



Fonte: JOINVILLE, 2013

Para Barbosa (2006), o espaço físico pode desencadear diferentes concepções infantis, tanto como um lugar de vigilância ou de controle, para disciplinar corpos e mentes ou como um espaço desafiador. O projeto institucional do CEI sugeriu espaços de liberdade e de pertencimento dos envolvidos.

A comunidade escolar do CEI passou a perceber o espaço físico durante a concretização do projeto institucional com outras perspectivas. Nas palavras de Barbosa (2006, p. 120), o espaço físico como um:

³⁵ Para as discussões sobre a criança e o cotidiano na educação infantil, os projetos de trabalho e os espaços na educação infantil, estudamos: Madalena Freire (1983); Hernández e Montserrat (1998); Barbosa e Horn (2001); dentre outros.

lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

O trabalho coletivo de toda a comunidade escolar se deu em um processo, em parceria, em construção e a partir de desafios permanentes aos que habitavam os espaços do CEI.

Aprendi com o trabalho de coordenadora pedagógica que o Projeto Político Pedagógico – PPP não é apenas um documento para ficar no armário da instituição, pois é vivo nas ações que ocorrem no cotidiano da Educação Infantil, no envolvimento de toda a comunidade escolar e no movimento constante de reflexão sobre o vivido. Sempre me foi abstrato compreender como era possível mobilizar a comunidade escolar na elaboração do PPP, pois nunca havia me envolvido como professora na elaboração de um projeto, não efetivamente.

Compreendi a importância da documentação e do registro, não somente sobre as diferentes possibilidades do registro em sala de aula, mas sobre o que a documentação pode revelar a partir do projeto, “a identidade de uma instituição no conteúdo e na forma de seus registros” (OSTETTO, 2017, p.31).

Entendi que um projeto institucional, quando instituído pela Secretaria de Educação, ou qualquer outra instância, ao ser elaborado no CEI com a participação de toda a comunidade escolar se torna singular e sedutor.

E porque aprendi e estou aprendendo, sigo produzindo conhecimento ao longo da pesquisa/dissertação, com Kastrup (2014), cartografando por lugares que até então não havia habitado.

Fontes

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a pré-ciência da natureza de Deus. Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero — o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam as estradas, mas inventavam caminhos. Essa é a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza. [...] Aprendi com os passarinhos a liberdade. [...] E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes

(BARRROS, 2008, p. 126-127).

3. TERCEIRO PERCURSO E ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS HOJE

No exercício de voltar-se para si, mediado pelo convite-ato de “fazer à mão”, rememorando e refletindo sobre os caminhos e repertórios estéticos vividos, o narrador-professor alinhava pontos, cheios e vazios, dando visibilidade às marcas do sensível — ao cultivo ou à interdição da beleza, da inteireza do ser. Pela mão: acolhida; com a mão: autoria (OSTETTO, 2016, p. 142).

O exercício de voltar-se para si, delineado a mão neste percurso, trata-se do momento de registrar e perceber como se dá minha experiência na docência e seus reflexos hoje. Para além do que se vê, as singularidades na infância, as relações de afeto na Educação Infantil e a importância da narrativa e da escrita de si, são fundamentais para compreender que cada tempo é um tempo de descobertas e tem sua significância. Mas, cada tempo precisa correr em seu próprio ritmo, na busca de outras experiências e outros saberes docentes.

Neste percurso, portanto, pretendo destacar os sentidos e significados nas práticas educativas e os caminhos para (re)significar experiências na docência, sobretudo, na Educação Infantil hoje. Ao rememorar e refletir sobre a infância vivida, a formação inicial e os primeiros anos da docência, percorro outros momentos importantes, que ajudam a compor minhas narrativas e me permitem dar visibilidade às marcas do sensível com as crianças.

As memórias referências que foram marcantes³⁶ em minha vida ajudam a refletir e a (re)significar as práticas educativas que se devem às seguintes inquietações: como minha (auto)biografia enquanto professora na Educação Infantil pode contribuir para a reflexão sobre minhas práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje?

Alguns teóricos escolhidos para esta pesquisa/dissertação auxiliaram-me a refletir sobre o meu agir cotidiano na Educação Infantil. Nas palavras de Duarte Jr. (2010, p. 125): “fundamenta-se nesse saber corporal básico, primitivo em sua origem, mas com potencial para ser desenvolvido e lapidado, ou seja, educado”. E esse saber corporal é movido pelas relações com as crianças com as quais convivo. “Nosso corpo (e toda a sensibilidades que ele carrega) consiste, portanto, na fonte

³⁶ Momento-charneira (JOSSO, 2004).

primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida” (DUARTE JR., 2010, p. 130).

Duarte Jr. (2010) explica que “emprestar sentido ao mundo” quer dizer “estar atento”, é o captar e interpretar no seu modo carnal. A modernidade, para o autor, “veio primando por operar um apartamento entre o corpo e a mente” (DUARTE JR., 2010, p. 131). Nos estudos do autor essa visão começa a mudar.

Tais mudanças têm a ver com a pesquisa/dissertação e a educação, que muitas vezes está centrada no professor e no conhecimento inteligível, na linearidade/engessada, motivo inicial de minhas inquietações como pesquisadora/professora. Para que houvesse uma reflexão sobre uma educação pelo sensível, amparei-me nos estudos de Duarte Jr. (2010, p. 136), quando explica sobre alguns conceitos que foram importantes para a esta pesquisa/dissertação:

conceito de *estesia*, definido pelos dicionários como “faculdade de sentir”, como “sensibilidade” [...], o termo *estesia* [...] apresenta-se hoje como irmão da palavra *estética*, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo [...]. A “estesia” diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos.

Com base em minha (auto)biografia e nas possíveis contribuições das práticas educativas que dou visibilidade neste percurso, concordo com Duarte Jr. (2010) quanto a sua reflexão sobre o sujeito, quando diz que não basta apenas colocá-lo no “centro das nossas considerações, especialmente educacionais”, mas também considerar que a “educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise educá-lo e fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade” (DUARTE JR., 2010, p. 139).

Para o mesmo autor, uma educação pela sensibilidade se dá pelo fazer, sentir e experimentar, ou seja, pelas “experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos)” (DUARTE JR., 2010, p. 184). Na minha percepção, uma relação mais sensível com as crianças e com o mundo me ajuda a seguir numa direção inversa a de práticas educativas lineares. É a sensibilidade que me ajuda a focar a atenção aos detalhes e aos movimentos das crianças na Educação Infantil, quando me olham de um jeito diferente, sem necessariamente verbalizar o que sentem. Ao

escolherem os materiais e os brinquedos em diferentes situações cotidianas sem pedir minha permissão, quando me procuram e falam sobre suas opiniões e descontentamentos, nesses momentos, percebo que eu e as crianças estamos sintonizadas com as mesmas práticas educativas.

Narrar sobre “Experiência na docência: sentidos e significados nas práticas educativas hoje” me permite tecer algumas das ponderações daquilo que estou vivendo, do que estou aprendendo, daquilo que me torna mais atenta e sensível aos acontecimentos em volta, “tomando melhor consciência deles” (DUARTE JR., 2010, p. 185) e pela oportunidade e capacidade de refletir sobre o que vou encontrando.

3.1. As singularidades das crianças como disparadoras das reflexões sobre minhas práticas educativas

Tenho pensado sobre as palavras autografadas³⁷ por Luciana Ostetto (2017) nos livros que passeiam por aí, especialmente nos encontros da autora com os professores em diferentes cantos do Brasil. Recebo as palavras como um sussurro, que me inspiram na trajetória docente. Cito algumas delas: histórias compartilhadas, inspiração para o registro, marcas de experiências minhas com as crianças, fiar e confiar histórias, beleza e autoria.

Assim, encontro na pesquisa/dissertação uma possibilidade de dar visibilidade aos percursos vividos na docência da Educação Infantil, possibilitando aproximação do meio acadêmico com a instituição escolar a partir das minhas narrativas.

Produzir uma escrita de si, narrar a trajetória docente, consiste em documentar a prática e refletir sobre o próprio trabalho, compartilhando experiências vividas na docência, como apontado por Soligo e Nogueira (2016).

Na escrita de si, como cartógrafa, acompanhei o trabalho de perto, envolvi-me, não fiz julgamentos, não fiquei de fora, “conhecendo o que se faz através do modo que é feito, acompanhando de perto” (BARROS, KASTRUP, 2014, p. 60). Ou seja, pelas conquistas alcançadas e fragilidades encontradas nos percursos andarilhantes na Educação Infantil tenho conseguido (re)significar minhas práticas educativas hoje.

³⁷ Palavras autografadas por Luciana Ostetto para mim no livro *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica* (2017).

Selecionar o que é importante para a pesquisa/dissertação reitera o que Soligo e Nogueira (2016) expressam sobre experiência, como aquilo que nos toca e que “tem em nós um efeito pessoal”. “Isso requer disponibilidade para interrogar o vivido e refletir sobre ele, constituindo uma forma implicada de agir, que não admite as coisas irem se passando simplesmente, que pressupõe pensar-se em relação ao que acontece” (SOLIGO, NOGUEIRA, 2016, p. 112).

Na mesma linha de pensamento, reporto-me às palavras da Ostetto (2016, p. 151), pois é de “encontros e reencontros” que a escrita narrativa “se realiza na sequência de um trabalho expressivo, feito à mão, o processo de nomear o vivido é potencializado, oferecendo oportunidade para a rearticulação de experiências, ampliando sentidos”.

A partir da inquietação sobre o vivido, observei durante minha trajetória docente a ausência da singularidade das crianças em diversas representações nas instituições de Educação Infantil, como também a inexistência de suas marcas nas paredes, corredores e em algumas práticas educativas. Nos espaços internos e externos, observava apenas a ‘mão do adulto’, inquietação que me mobilizou a escrever e que suscita movimentos internos e externos em minhas práticas educativas hoje.

Tenho percebido que alguns questionamentos surgidos no início da docência, persistem ainda hoje, carregados de marcas centradas no adulto e que pude vivenciar no início do ano letivo de 2018. A Secretaria Municipal de Educação orientou a nossa gestão para que ‘decorássemos’ portas, paredes e corredores utilizando a temática “amor”.

Antes de receber as crianças e famílias no CEI, o primeiro contato visual delas com os espaços aconteceu com os painéis decorativos e personagens já conhecidos. Ao observar a “decoração”³⁸, percebi que havia muita informação nas paredes. Ou seja, a cada início de ano ocorrem as mesmas práticas e os mesmos modelos são apresentados a toda comunidade escolar.

Para Cunha (2005, p.175):

a autoridade escolar tem o poder de dizer, tanto para as crianças quanto para os pais e para a própria comunidade escolar, que alguns modos de ser configurados nos personagens expostos, são melhores do que outros. Estas

³⁸ Para evidenciar a temática “amor”, proposta pela Secretaria de Educação, fomos incentivadas a “decorar” (palavra utilizada pela gestão) as paredes e portas com corações grandes e pequenos.

imagens dominantes negam outras formas singulares, outras identidades, confinando as crianças a modelos de ser e de se representar. Nestes ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário.

A autora nos provoca a refletir sobre os cenários da educação e reitera que não só as imagens midiáticas são soberanas, mas também alguns estereótipos utilizados como símbolos e cores designadas para meninos e meninas, o que ainda prevalece em algumas instituições.

Para acolher as crianças e famílias no primeiro dia no CEI, conversei com a gestão e optei por um caminho diferente, sem “decorações” nas paredes e portas da nossa sala. A conversa com a gestão partiu do meu desejo de compor com as crianças o espaço em que elas habitam com suas próprias produções, desenhos e pinturas e que vai de encontro com as leituras que tenho feito sobre o mundo visual em que as crianças estão inseridas, discutidas pelas autoras Barbieri (2012) e Cunha (2005).

Para Barbieri (2012, p. 56), existe um questionamento importante a se fazer: “as paredes da escola falam”? Foi a partir desse questionamento que fiz a reflexão no início do ano letivo, bem como a reflexão sobre quais as implicações dos painéis decorativos com imagens estereotipadas e midiáticas para as crianças? Nesse viés, em vez de “decorar” a sala para receber as crianças, como sugerido pela gestão, organizei o espaço com diferentes brinquedos, jogos dispostos para livre escolha, papéis de diferentes cores³⁹, tesouras, giz branco de quadro, giz de cera, lápis de cor e canetinhas, lápis de escrever e borracha. A partir do diálogo com as crianças, do movimento que elas produziam no espaço, da curiosidade que expressavam, a sala foi ganhando vida. Nossa porta aos poucos recebeu cor com os desenhos das crianças e as paredes ganharam vida com suas produções, desenhos individuais e coletivos. Durante os meses seguintes, outras produções foram expostas nas paredes e nos corredores, permitindo o diálogo com a comunidade escolar e a visibilidade da produção e dos projetos realizados pelas crianças junto com a

³⁹ A falta de materiais e papéis de diferentes texturas e opções no CEI limita meu trabalho. No decorrer do ano, utilizo papelão, isopor, materiais trazidos pelas crianças, elementos da natureza e outros materiais alternativos que pesquisamos. Há momentos em que precisamos do material à disposição e, nessas situações, o que temos no CEI (folha sulfite de cores variadas, cartolinas, celofanes e papel craft) não é suficiente, e fica inviável ampliar o repertório artístico das crianças com poucas opções de materiais e suportes.

professora. Por esse caminho, identifico que as marcas das crianças contam histórias delas próprias, da professora, dos amigos e dos familiares.

Figura 6 - Singularidades



Fonte: Da autora (2018)

Sendo assim, a temática “amor”, sugerida pela gestão, foi explorada não pelos códigos visuais, pelos modelos expostos na parede, e sim pela partilha, pela construção coletiva, como proposto por Meira e Pillotto (2010, p. 61), em que “o amor faz pensar em partilhas sensíveis, parcerias, enredos, versões, imagens”. Segundo as autoras, o amor pode ser vivido como uma composição de melodias, como inspiração e aproximações.

No lugar das decorações prontas no início do ano letivo, foi possível observar as primeiras pistas de que as crianças fazem parte do CEI e o quanto a instituição pode ser acolhedora construindo diferentes narrativas com as crianças.

3.2. O ‘caderno mágico’: reflexões sobre as práticas educativas e experiências sensíveis com as crianças hoje

Além das paredes e dos corredores, o espaço da sala de aula é um dos ambientes educadores que precisa ser pensado e explorado com as crianças já no início do ano letivo. Ao escolher narrar sobre minha turma da pré-escola, destaco questões que considero importantes para compor as narrativas e refletir sobre elas,

e ao mesmo tempo em que escrevo, percebo o que impulsiona e mobiliza minha ação docente pela via do sensível.

Ao iniciar o ano letivo em 2018, revisito minhas memórias como mestranda a partir dos estudos e pesquisas recentes e as discussões no NUPAE, porque são as memórias que contribuem para pensar sobre caminhos possíveis para (re)significar minhas práticas educativas com as crianças. Ao conhecer minha sala de aula, indago-me: o mobiliário favorece a mobilidade das crianças, as escolhas e a imaginação da turma? Como as crianças podem explorar diferentes materiais, brinquedos e demais espaços do CEI? Como elas podem participar do cotidiano?

Minha prática educativa segue o mesmo pensamento de Barbieri (2012, p. 45) sobre planejar a organização do espaço escolar, tendo em vista que o “espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço também. Como povoamos um lugar? Com plantas? Com trabalhos das crianças?”.

Com o desafio de construir um planejamento com a participação das crianças e para elas, tendo a arte como fio condutor, a brincadeira de faz-de-conta e as experiências sensíveis, inspirei-me a produzir um caderno de registros que não fosse só meu. O caderno é valioso e nele cabe grandes produções — palavras, textos, sentimentos e percepções. Não houve intenção de definir uma linearidade na escrita ou enfatizar uma cronologia. Nas palavras de Ostetto (2008, p.21): “registrar tem a ver com criação. Criação de histórias, de enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo. Reivencção do cotidiano”.

No início do ano, o caderno não tinha capa e nome. Ao registrar uma história inventada pelas crianças, durante uma brincadeira no deck do CEI, eles disseram que o nome do caderno deveria ser ‘caderno mágico’⁴⁰ e que precisava de uma capa com brilho, pois se o ‘caderno é mágico precisa de brilho’.

⁴⁰ Nome dado pelas crianças ao caderno. “O caderno é mágico, porque tudo que a professora escreve nele acontece”.

Figura 7 - Criando um 'Caderno mágico' a muitas mãos



Fonte: Da autora (2018)

Ao revisitar as memórias de minhas primeiras aproximações sobre à prática do registro, no início da docência, identifico o quanto avancei. Registrava os interesses das crianças, os acertos e tropeços do planejamento, mas compartilhava pouco com elas o que havia escrito.

Hoje, minhas práticas educativas estão pautadas no que fala Rinaldi (2017, p. 129): “a documentação, portanto, é vista como uma escuta visível, como a construção de traços”. O registro é realizado como uma construção do vivido pelas crianças, o que fazem, como se relacionam, como são suas escolhas, suas narrativas, os processos coletivos e individuais, as curiosidades que surgem e o que sinalizam para mim sobre o que pode ser escrito.

Em minha compreensão, o ‘caderno mágico’ é visto como escuta visível, pois “além de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças, também os tornam possíveis por serem visíveis” (RINALDI, 2017, p. 129). Na percepção das crianças, se torna vivível porque ‘tudo que a professora escreve no caderno acontece’ e são os registros que me permitem construir os planejamentos das semanas seguintes.

Ao compartilhar com as crianças o que escrevo no ‘caderno mágico’, muitas vezes enquanto estão brincando nos pequenos grupos ou em rodas de conversas

com todo o grupo, permito que elas observem “a si mesmos de um ponto de vista externo enquanto estão aprendendo (tanto durante quanto após o processo)” (RINALDI, 2017, p. 130). Elas acham graça do que foi vivido e se surpreendem com a importância e a atenção dada pela professora sobre o que estão vivenciando.

Essa relação com as crianças aguça minha intuição e percepção, como por exemplo, em um certo dia enquanto as observava brincando no deck⁴¹. Sentamos, em seguida na roda, e propus que me contassem a história curiosa que havia escutado de um grupo delas enquanto brincavam. Após aceitarem minha proposta, o grupo em questão narrou a história ‘O bichinho rei’, e as outras crianças ouviram atentas com deliciosas gargalhadas, enquanto eu registrava no ‘caderno mágico’.

Após prestigiar com as crianças uma apresentação do momento cultural no CEI, que ocorre bimestralmente com a participação de todos os estudantes, minha turma perguntou se poderia apresentar a história ‘O bichinho rei’, quando chegasse a vez deles participarem do momento cultural.

Na minha percepção, participar de uma produção cultural coletiva com as crianças reitera meu pensamento de como é possível romper com uma educação centrada no professor a partir de modelos e coreografias prontas, seja por meio da música, da dança ou das artes cênicas. Nesse sentido, Cunha (2012, p. 160) aponta que:

é justamente dessa linguagem específica, expressa pela teatralidade, que se pretende que a criança pequena se apodere, com o intuito de prover seu desenvolvimento global pela aquisição de conhecimento sensível, capaz de fazê-la criar sentido, elemento imprescindível na união entre arte e vida.

Para a mesma autora, e corroborando com sua ideia de unir arte e vida, o espaço escolar passa a ter uma maior importância para as crianças, desde que:

possa constituir num grande “palco” no qual os diversos atores possam atuar com espontaneidade e alegria, renovando a estrutura escolar, tornando-a menos reprodutiva de ideologias que visam a restringir a liberdade de pensamento e ação [...] (CUNHA, 2012, p. 190).

Nas semanas seguintes, as pequenas narrativas tecidas por um grupo de crianças no deck, foram ganhando forma e a história foi reelaborada com a

⁴¹ O Deck fica no espaço externo e possui várias caixas de madeiras, contendo bobinas utilizadas em gráficas, de diferentes tamanhos e cones (usados como suporte de fios de lã e linhas), madeiras (marcenaria) de diferentes tamanhos, formas e espessuras para as crianças brincarem.

participação da turma toda. Surgiram então dramatizações com cenários produzidos pelas crianças e professora com caixas de papelão, consolidando o processo criativo do grupo. No meu entendimento, é nesse momento que os pontos de vista do que é vivido durante e após o processo são também evidenciados (RINALDI, 2012).

Ao refletir sobre minha prática educativa com as crianças, identifico essa memória do registro como momento-charneira (JOSSO, 2004), fundamental na minha docência hoje, pois ao escutar as crianças — escuta que se deu pela observação atenta de suas brincadeiras — me transformo junto com elas e, ao registrar no ‘caderno mágico’, reflito sobre a importância da documentação no meu fazer docente. Para Rinaldi (2017, p, 129):

por meio da documentação, o pensamento — ou a interpretação — daquele que documenta se torna material, isto é, tangível e capaz de ser interpretado. As notas, as gravações, os *slides* e as fotografias representam fragmentos de uma memória que parece, assim, se tornar “objetiva”. Ao mesmo tempo que cada fragmento está imbuído da subjetividade interpretativa dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido, criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção de conhecimento.

Há outras formas de documentação que utilizo em minhas práticas educativas, como por exemplo, as filmagens, fotografias e áudios que produzo com as crianças. Para este percurso da pesquisa/dissertação, são as memórias do ‘caderno mágico’ que escolhi para narrar, pois percebo que evidencia a identidade da nossa turma e os sentidos e significados que o caderno tem para as crianças e para minha docência.

Nesse momento, a cartografia me ampara nas reflexões e análise sobre os sentidos e significados da docência, pois “a mera presença no campo da pesquisa expõe o cartógrafo a inúmeros elementos salientes, que parecem convocar a atenção” (KASTRUP, 2014, p. 39). Essa narrativa é compreendida como “redireção”, não como atenção a tudo, mas uma atenção para aquilo que me remete sempre a minha inquietação docente e ao meu problema de pesquisa.

3.3 Do registro no ‘caderno mágico’ para o vivido

No ‘caderno mágico’ o ‘que a professora escreve acontece’ — são experiências sensíveis com as crianças que acontecem a partir da “*Escuta* das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e comunica com aqueles que sabem ouvir” (RINALDI, 2017, p.124). É importante destacar a observação atenta da professora enquanto as crianças brincam, escolhem com o que querem brincar, a partir das suas narrativas e dos seus movimentos. O registro no ‘caderno mágico’ se concretiza nas semanas seguintes, como uma marca da infância da qual acredito, como um acontecimento.

Com base na observação, pelas opiniões e indagações das crianças, o esboço do nosso planejamento do mês de fevereiro e dos meses seguintes, foi acontecendo, rompendo aos poucos com uma educação tradicional ou centrada no professor, isto é, uma educação que segue a mesma agenda todos os anos na Educação Infantil.

Um exemplo de uma educação centrada no professor é o projeto de acolhimento das crianças, que acontece anualmente no CEI, elaborado por uma equipe de professores no final do ano anterior. O projeto apresentou uma lista de atividades e brincadeiras para o mês de fevereiro. Na minha percepção, são proposições que pouco contribuem para ampliar o repertório das crianças nas diferentes linguagens, pois se já estão organizadas, não há o que descobrir, o que inventar.

Em conversa com a gestão, percorri outro caminho e não utilizei o projeto pré-elaborado do CEI. A primeira pergunta que fiz para as crianças e registrei no ‘caderno mágico’ foi sobre o que gostariam de descobrir no IIº período (turma de 5 anos) e que ainda não haviam descoberto nos anos anteriores.

Seguindo nessa linha de pensamento, minha proposição é fundamental e está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e o Projeto Político Pedagógico da Instituição – PPP que está pautado nas DCNEI, nas quais se busca envolver e priorizar de tal modo as **interações** e a **brincadeira**⁴² nas práticas educativas cotidianas.

Autoras como Barbieri (2012), Ostetto (2004), Pillotto (2007) e Cunha (2012) apontam que muitas práticas educativas na Educação Infantil são pautadas em

⁴² Eixos norteadores do currículo na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.25).

proposições escolarizantes. Em minhas percepções, tais práticas desconsideram o que propõem as DCNEI (BRASIL, 2010), em seu artigo 9º, que trazem as **interações** e a **brincadeira** nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

As **interações** e a **brincadeira**, como previstas nas DCNEI, acontecem no cotidiano com as crianças em suas relações com a turma, mas também no convívio com crianças de diferentes idades de outras turmas, com os funcionários do CEI, com outros adultos, com a professora, com a família, com a comunidade do bairro e outras classes sociais, em diferentes momentos.

Para além das interações entre as crianças, as DCNEI propõem “práticas pedagógicas na Educação Infantil, experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações culturais e artísticas” (BRASIL, 2010, p. 27). Em nosso CEI, por exemplo, estão presentes, em alguns momentos, a roda de capoeira e grupos teatrais que apresentam a regionalidade local.

Dando continuidade nas discussões sobre as interações e a brincadeira e ao enfatizar sobre a importância da brincadeira na escola, Zoia Prestes (2011, p. 2) adverte que: “é comum ouvirmos a expressão de que a criança aprende brincando, assim como é comum percebermos nessa expressão certa desvalorização da infância e dos espaços de educação infantil”. Na contramão dessa prática, ao elaborar o planejamento com a participação das crianças, minhas escolhas não são aleatórias, priorizo a brincadeira e em especial a brincadeira de faz-de-conta, pois conforme nos faz refletir Zoia Prestes (2011, p. 4):

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade. Por isso, hoje, quando as crianças estão sendo cada vez mais cedo inseridas em espaços coletivos de educação, um grande desafio surge para todos que trabalham em creches e pré-escolas. A brincadeira de faz-de-conta, como campo de liberdade da criança não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Para exercer seu papel de atividade-guia a brincadeira de faz-de-conta precisa ser levada a sério, pois desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança.

Com base no diálogo com as crianças e na minha observação atenta enquanto brincam, surgiu o interesse da turma em ‘fazer uma cozinha na sala e brincar de cabelereiro’. A partir das ideias das crianças, foram criados os cantos da

cozinha e do cabelereiro. Eles não são inéditos, mas o percurso que tenho vivido com as crianças é singular e sem pressa. Encontro apoio para tal prática educativa no entender de Barbieri (2012, p. 46), em que “a organização de um canto para o faz de conta envolve pensar como as crianças podem ter acesso aos materiais e quais são as possibilidades de transformação do próprio ambiente”.

E como construir uma cozinha na sala e um canto de cabelereiro? Com a troca de ideias com as crianças, surgiu a opção de usar caixas de papelão, tal como proposto por Barbieri (2012), quando enfatiza sobre a importância de utilizarmos uma diversidade de materiais e suportes para a criação das crianças. Em minhas práticas educativas, permito que as crianças “se soltem, se conheçam melhor, se expressem” (BARBIERI, 2012, p. 71).

A voz das crianças soa no cotidiano e no imaginário da brincadeira, explorando as caixas trazidas de casa, brincando com caixas de diferentes tamanhos. Ora constroem prédio, prestando atenção em qual caixa vai na base e qual vai no topo, ora abrem as caixas e observam suas formas, ora imaginam um robô e outras representações. Todas essas ideias foram aparecendo durante as conversas das crianças comigo.

A partir dessa relação com as crianças, tenho claro sobre minha concepção de criança que está impregnado de afeto e sentidos em minhas práticas educativas. Essa atenção especial às características da criança e o respeito que tenho aos seus direitos, movimentos, gostos, gestos também é enfatizado pela Resolução nº 5 de 2009, que fixa as atuais DCNEI (BRASIL, 2010, p.12), que considera a criança como:

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.

Na mesma direção das orientações previstas nas DCNEIs (2010, p.19 e 20), que tratam sobre a “organização de espaço, tempo e materiais”, e acreditando nesse trabalho que respeite a criança e sua participação, para dar vida à cozinha e ao canto de cabelereiro, perguntei às crianças: Do que precisamos além das caixas? Com essa indagação, pintar as caixas foi outra proposta delas, sem a necessidade

de encapá-las com papel craft ou outra folha, por exemplo, como tenho percebido em várias práticas educativas nas instituições de Educação Infantil.

A caixa é um dos suportes e a base para uma ação poética. “Os lugares onde o suporte pode ser colocado também variam. A parede, o chão, a mesa, o próprio corpo da criança” (BARBIERI, 2012, p. 65). Assim, as crianças habitam os espaços quando necessitam manusear os diferentes suportes para suas vivências, utilizando as mesas da sala, os muros do CEI, a área externa, o piso, a área do parque, o chão, outros.

Para romper com uma educação linear/engessada, é preciso fazer perguntas, inquietar-se, mover-se. No entender de Meira e Pillotto (2010, p. 82): “através do sensível, pode-se perguntar de que modo somos afetados por aquilo que interfere em nosso estilo de ser, por aquilo que nos encanta ou desencanta, pelo que ainda surpreende ou não mais”.

Para me surpreender no cotidiano da Educação Infantil, tenho um olhar atento e sensível para minhas práticas educativas e para os espaços, com todo cuidado, pois é: “através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, texturas e odores [...]” (DUARTE JR., 2010, p. 13). E para aprender com o mundo vivido, permito-me imaginar com as crianças e transpor a ideia de que a sala, o pátio, são os únicos lugares permitidos para as vivências com as crianças.

A fim de atender à proposta das crianças de pintura das caixas de papelão, me deparei com a dificuldade de encontrar um espaço para tal vivência. O CEI em que trabalho tem uma área externa incrível, com extensões de muros excelentes e que nunca haviam sido usados antes. Ao observar atentamente os espaços externos, propus para a direção que instalasse um varal nos muros. Seria uma oportunidade do encontro das crianças com a arte e as experimentações, um lugar fantástico em que as crianças pudessem fixar diferentes suportes para pintar. Os muros estavam lá há muito tempo, sem que outras crianças e professores os tivessem percebido ou utilizado.

São essas narrativas do vivido, sobre o lugar da arte na infância, que me aproximam do pensamento de Duarte Jr. (2010, p.23), quando assinala que:

a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas

de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.

Sem um espaço amplo no CEI para pintar as caixas de papelão, que depois se transformaram na cozinha e no canto do cabelereiro, os muros permitiram liberdade e interação entre as crianças, professora e os materiais.

Da pintura das caixas de papelão até a concretização do canto do cabelereiro e da cozinha, muitas histórias, vivências e pesquisas aconteceram. E para que os espaços propiciem a pesquisa e os encontros, é importante refletir, como aponta Barbieri (2012, p. 50), sobre o ambiente e o que ele pode despertar nas pessoas que o frequentam.

O ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço: a maneira como os materiais estão dispostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que frequentam. O ambiente nos desperta para a ação e organiza nosso deslocamento.

Concordando com Barbieri (2012), é importante cuidar do espaço e da organização do ambiente, de maneira que as crianças possam se expressar sem tantas restrições. Isso só é possível quando as crianças são as protagonistas da vivência e participam da organização do ambiente junto com a professora.

Espera-se das instituições de Educação Infantil, o que me conduz novamente às DCNEI (2010), em seus eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**, pensar em práticas pedagógicas que promovam o conhecimento de si e do mundo. Além da imersão das crianças nas diferentes linguagens da arte; proposições que respeitem o individual e o coletivo, que incentivem a autonomia da criança; curiosidade, exploração; indagação; acessibilidade; organização de espaço, tempo e materiais.

Para organizar os cantos, as crianças decidiram o que faria parte da cozinha e do canto do cabelereiro e onde ficariam dispostos na sala o freezer, pia, armários e a geladeira. Fizeram alguns desenhos dos móveis para identificá-los, pois dividimos a nossa sala com outra turma no período oposto. A participação da família, separando embalagens vazias para os cantos, foi importante em todo o processo.

Figura 8 – A singularidade e a arte nos espaços



Fonte: Da autora (2018)

Minha (auto)biografia da docência, em cada percurso vivido, tem apontado que a contribuição da pesquisa/dissertação se dá pela intensidade das pistas que vou encontrando e registrando. Essas pistas me auxiliam a (re)significar as práticas educativas a cada semana e também contribuem para aproximar alguns professores que trabalham comigo nesse movimento, de olhar para as práticas educativas de um jeito diferente, como não haviam feito antes.

Neste terceiro percurso da pesquisa/dissertação, a intenção inicial era de registrar as percepções da professora que vai se constituindo na Educação Infantil e algumas observações das crianças sobre as práticas educativas. No entanto, os apontamentos de outros professores também ajudaram nas minhas reflexões.

Alguns professores me procuraram durante o ano para dialogar sobre novos caminhos (como os que percorri) na intenção de criar outros movimentos para as práticas educativas. Esse diálogo reitera a urgência de mudanças e a necessidade de uma educação pelo sensível, que priorize a experiência e a liberdade de criação.

Para as pesquisas cartográficas, o cartógrafo pesquisador não delimita o seu roteiro e tampouco sabe o que vai encontrar no percurso. Assim, vou pincelando a singularidade dos movimentos e das pistas, que são as minhas percepções como professora, as observações das crianças sobre as práticas educativas e os apontamentos dos profissionais da educação que convivem comigo.

3.4. Arte, afeto e educação, diálogos possíveis com as crianças: o que as fotografias revelam sobre minhas práticas educativas?

Ao documentar a prática pedagógica com as crianças por meio da fotografia, outra possibilidade de registro, permito o diálogo com os envolvidos, crianças e comunidade escolar. São os materiais, os espaços e os movimentos das crianças no espaço e nas relações que estabelecem com outras crianças e suas escolhas, que permitem refletir sobre minha ação docente. Ou seja, o registro como possibilidade de “formação e autoformação do professor” (OSTETTO, 2008, p. 28), como potente instrumento de diálogos, e como uma “escuta visível” (RINALDI, 2017, p. 129), a partir do testemunho do vivido.

Figura 9 – O movimento das crianças



Fonte: Da autora (2018)

Figura 10 – As escolhas



Fonte: Da autora (2018)

Figura 11 – Encontros



Fonte: Da autora (2018)

Figura 12 - O mergulho na natureza



Fonte: Da autora (2018)

Figura 13 – As interações e a brincadeira



Fonte: Da autora (2018)

Ao refletir sobre minhas práticas educativas com as crianças hoje, percebo o quanto é importante construir afetos no contexto da Educação Infantil. Para compreender sobre o termo afeto, encontro a definição nas palavras de Meira e Pillotto (2010, p.13): “como qualquer espécie de sentimento e emoção relacionada a ideias ou a complexos de ideias”. Uma das coisas que me afetam nas práticas educativas com as crianças são os modos como se relacionam comigo.

Ao observá-las atentamente enquanto brincam, consigo perceber em que momento posso atuar como interlocutora nas brincadeiras ou não. As crianças chegam no CEI e escolhem dentre as inúmeras possibilidades de suportes, brinquedos e materiais com o que querem brincar, quais grupos irão interagir ou ao optarem por brincar sozinhas. Meira e Pillotto (2010, p. 17) ressaltam sobre o importante papel do docente e apontam que é: “importante considerar como acontecem essas relações e qual o grau de significância delas nos processos cognitivos e afetivos para que o professor possa de fato contribuir de forma significativa para os processos de aprendizagem”.

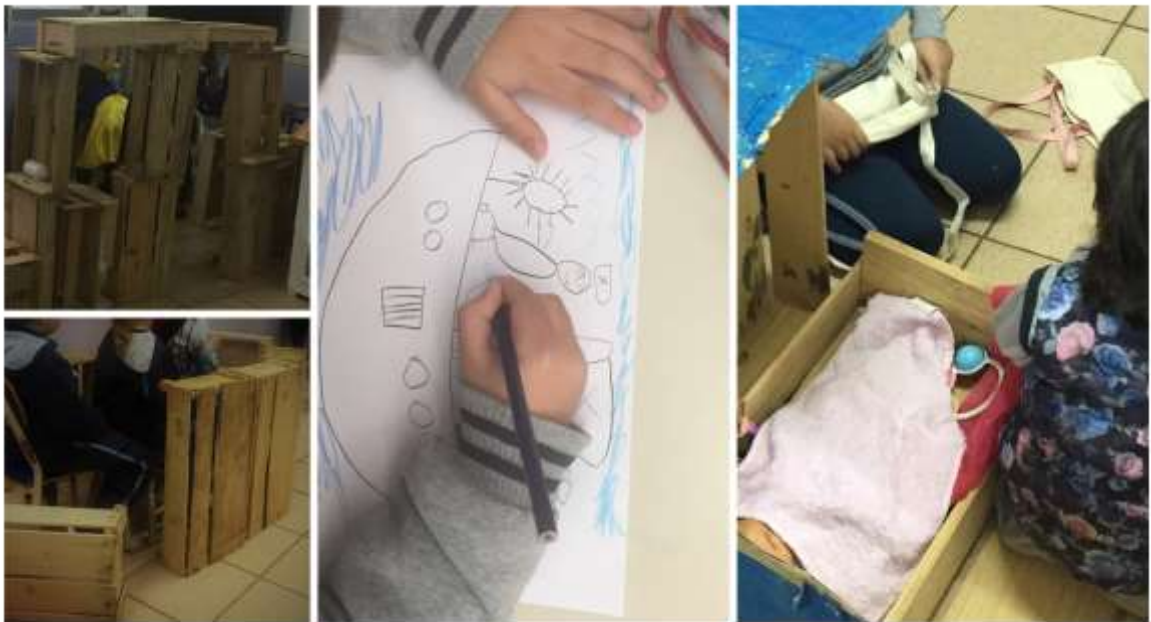
Nas relações afetivas no cotidiano da Educação Infantil, ou seja, quando as crianças demonstram suas alegrias e tristezas, ou seus descontentamentos, é primordial que o professor esteja junto com as crianças para contribuir de modo geral nas suas ações. No cotidiano com as crianças, por exemplo, reflito sobre o quanto é importante quando elas percebem que podem contar com a professora sempre que precisarem. De tal modo, Ostetto (2017, p.29) salienta:

Quanto mais aprendemos sobre as crianças, seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos, e sobre as formas de expressão que utilizam, mais elementos teremos para um planejamento significativo, que as ajude a avançar em suas hipóteses, para potencializar o desenvolvimento de suas linguagens e apoiar e intensificar suas buscas e formas de pensar e fazer.

Ao acompanhar como determinados grupos brincavam de faz de conta e interagiam entre si, percebi certa vez uma criança triste e sozinha em um canto da sala. Já fazia tempo que ela trazia muitos desenhos para me mostrar ao chegar no CEI, me entregava os desenhos e brincava sozinha. Ao perceber seu entusiasmo pelos desenhos, sugeri que ela criasse um livro de histórias, uma vez que a criança vive inventando histórias e trazendo curiosidades para socializar conosco.

As semanas foram passando e a criança solicitou que eu escrevesse as pequenas histórias enquanto ela desenhava. Divertíamos-nos juntas com as histórias criadas que, posteriormente, foram socializadas com a turma na roda. Enquanto estávamos envolvidos nessa proposta do desenho, da narrativa e da escrita, outros grupos de crianças estavam mobilizadas em outras vivências de seus interesses.

Figura 14 - Cada criança ou grupo busca seus interesses



Fonte: Da autora (2018)

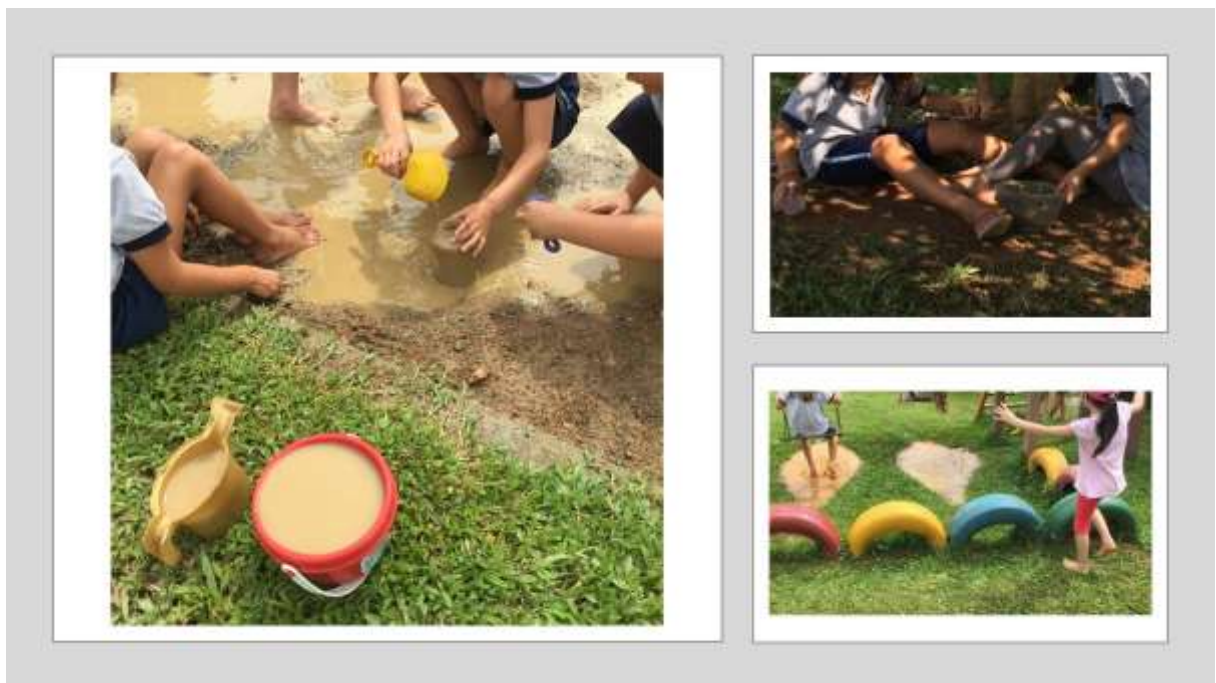
A partir dessas narrativas, minhas práticas educativas vão sendo construídas com as crianças, e os projetos individuais, como no exemplo do desenho, se tornaram posteriormente projetos coletivos, na socialização da história com o grupo. Desse modo, dialogando com Meira e Pillotto (2007, p. 22):

as relações podem ser construídas por meio de ações lúdicas, afetivas e com a intervenção do espaço físico e de objetos, com os quais a criança vai se relacionando, experienciando e aprendendo a simbolizar, a se conhecer e a conhecer o outro.

Ao testemunhar o vivido, evidencio a importância de pensar a infância nas instituições de Educação Infantil como possibilidade de encontros, de acontecimentos, descobertas e criação. Para Meira e Pillotto (2010, p. 16): “pensar a

infância é, sobretudo, reconhecer a importância da experiência criadora para seu desenvolvimento biopsicossocial”. Essa experiência criadora, a qual as autoras retratam, acontece no cotidiano da Educação Infantil a partir do encontro com o inesperado, com a natureza, com todas as pessoas que se relacionam com as crianças, com os materiais, com os suportes, com os brinquedos que constroem e os prontos, pelas brincadeiras e arte e suas diferentes linguagens e por meio do respeito por suas escolhas.

Figura 15 - Um mundo a ser explorado para além da sala de aula



Fonte: Da autora (2018)

São as memórias e as narrativas (auto)biográficas que me ajudam a refletir sobre o quanto minhas proposições docentes têm contribuído para (re)significar minhas práticas educativas com as crianças hoje.

A partir de uma educação pelo sensível e pelo afeto, concordo e acredito no que escrevem Rinaldi (2017) e Meira e Pillotto (2010, p.23) que “vários aspectos manifestam o que transita dentro e fora do corpo pela via do olhar, da escuta, do gesto, do tato, da linguagem, do movimento, que a intuição interroga sob a forma de avaliação sentimental”.

A partir dessas premissas, socializo uma última vivência com as crianças neste terceiro percurso que me afeta e que me mobiliza a descobrir e (re)descobrir

as infâncias. Não é o término dos desafios e proposições que desenvolvi durante 2018, mas uma pausa como convite e possibilidade para novas descobertas.

E pela via das descobertas, assim como propõe Barbieri (2012, p. 18) acredito que:

a imaginação e a criatividade das crianças não tem limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com a arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural.

Para Barbieri (2012, p. 19): “o papel do professor de artes é observar e escutar as pistas que as crianças deixam ao longo do percurso”. E foi assim que construímos, eu e as crianças, nossas coleções. Cada criança trouxe para o CEI um pote de plástico ou de vidro transparente com suas coleções de botões, conchas, folhas caídas das árvores e flores, gravetos, tampinhas, outros.

Mas uma criança, a mesma que em certos momentos optava por brincar sozinha, não tinha nada para trazer para compor as coleções, então novamente minhas percepções docentes e minhas práticas educativas sensíveis me ajudaram na interlocução, e como dizem as crianças, ‘a professora está sempre cheia de ideias’. Reiterando as palavras de Barbieri (2012, p. 19): “a partir de uma ideia (conceito, projeto) ou da experiência com materiais, o sujeito pode expressar o que sente, pensa, observa, imagina e deseja”.

E foi o que aconteceu, a criança que não tinha ideia do que trazer para compor a coleção da sala, começou a fazer vários desenhos para representar seu jogo de videogame que brincava em casa. Desenhou pequenos bonecos para coleção, mas queria dar movimento e não sabia como. Nesse diálogo e como interlocutora da ação, propus utilizar a dobradura para dar o movimento nos bonecos, que passou a se chamar ‘coleção de bonecos’. Remeto novamente à Barbieri (2012, p. 18), que diz que: “trabalhar com arte na Educação Infantil ajuda a criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer”.

Nessa relação, professor/criança/crianças, o projeto individual, aos poucos, permitiu as interações e a brincadeira com outras crianças, possibilitou descobertas a partir do faz de conta.

Figura 16 - As coleções e as peculiaridades de cada criança



Fonte: Da autora (2018)

Ao narrar sobre as memórias da minha infância, da formação inicial, da docência na Educação Infantil e ao socializar as memórias minhas com as crianças hoje, me identifico com Barbieri (2012, p.20) quando escreve que:

O envolvimento do professor é imprescindível para que o ensino da arte proporcione momentos de interação e aprendizado. Como as crianças, cada professor é único e traz consigo vivências que se expressam em sua maneira de ensinar. Cada ação que realizamos está conectada à memória de tudo que sentimos e fizemos; todas as experiências de uma área de nossa vida tocam as outras, e, como a respiração, circulam, sempre em movimento. Não há como separar. Somos, além de professores, mães, pais, avós, filhos, profissionais de outras áreas. E é esse todo que atua em sala.

E é esse todo que atua em sala, como trouxe Barbieri (2012), que deseja continuar escrevendo, compartilhando narrativas, sobre outros percursos de professora andarilha na Educação Infantil, pois como andarilha não encontro um único caminho pela frente, mas sigo desbravando outras trilhas com as crianças dotada de inquietações e provocações docentes.

Durante as narrativas nos percursos da pesquisa/dissertação e até o momento, tenho me indagado: a pesquisa/dissertação contribui para quê? Nos encontros e discussões que acontecem no NUPAE sobre cartografia, venho refletindo e compreendendo que a pesquisa/dissertação visa à mudança:

em primeiro lugar, para provocar a ampliação do olhar e assim ser capaz de atingir outras dimensões dos objetos de conhecimento, ou seja, a processualidade que marca os acontecimentos do mundo. E, em segundo lugar, para realizar-se como pesquisa intervenção. Pois aceder a dimensão movente da realidade significa afetar as condições de gênese dos objetos, e assim poder intervir e fazer derivar, num processo de diferenciação, novas formas ainda não atualizadas (ESCÓSSIA, TEDESCO, 2014, p. 99).

Com o intuito de revisitar em cada percurso o trajeto da pesquisa/dissertação, rememoro o pré-projeto onde destacamos, eu e a orientadora, alguns caminhos de pesquisa aos quais poderia dar maior atenção, como um ponto de partida, nas incertezas dos percursos.

Nas pesquisas cartográficas, o importante é focar a atenção na descoberta, naquilo que não sei, haja vista a maioria das pesquisas nos últimos anos ter focado naquilo que já se sabe. Por outro lado, Kastrup (2014), amparada nas recomendações de Freud (1912/1969), destaca que:

é preciso ter atenção onde a seleção se encontra inicialmente suspensa, cuja definição é “prestar igual atenção a tudo”. Essa atenção aberta, sem focalização específica, permite captação não apenas de elementos que formam um texto coerente e à disposição da consciência do analista, mas também do material “desconexo e em desordem caótica” (KASTRUP, 2014, p. 36).

Desse modo, foram construídos os três percursos, a partir de um pré-projeto e sem uma linearidade e certeza, mas descobrindo pistas que contribuíram para me tornar mais humana e sensível como docente.

Os caminhos para transformar a educação são muitos, como escrevem Soligo e Nogueira (2016), afirmando que têm a ver com “transformações mais amplas, institucionais”, mas também como a invenção de outros caminhos.

Outras dimensões da nossa existência: a valorização da experiência, a possibilidade de interlocução com o real, o exercício da escuta e do diálogo, a prática da ética e da solidariedade, o acolhimento do outro, o sentido do pertencimento (SOLIGO, NOGUEIRA, 2016, p. 119).

Encontrei na pesquisa/dissertação, na escrita de si, uma possibilidade de documentar, comunicar, organizar, eternizar, subverter e pensar sobre o que escrevo, sobre a educação (SOLIGO, NOGUEIRA, 2016).

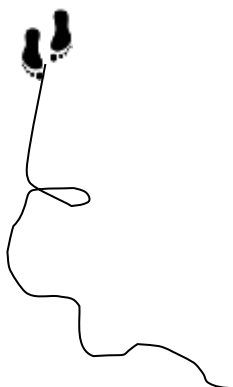
Diante dos percursos percorridos, busquei refletir sobre minhas práticas educativas na Educação Infantil, a partir das narrativas (auto)biográficas, destacando as experiências de ontem e de hoje como imprescindíveis para uma educação pelo sensível, articulando conhecimentos, história de vida; saberes que não são meus, são emprestados, foram aprendidos, foram sentidos e estão sendo (re)inventados a cada dia com maior comprometimento e sensibilidade nas ações pedagógicas.

Percebo que, por tal caminho, trilhei minha trajetória, e não espero com esta pesquisa/dissertação destacar respostas prontas e acabadas, pois compreendo o caminhar na docência como uma descoberta diária e o quanto a pesquisa/dissertação foi e é importante para minha vida como cartógrafa e como professora/pesquisadora.

Os percursos percorridos me levaram a refletir e estar aberta a outros caminhos, a outras experiências e outros encontros, possibilitando sensibilizar professores e profissionais da Educação Infantil a escreverem suas próprias histórias e fazerem história, a compartilharem os diferentes percursos formativos, pois é assim que aprendemos, pelo nosso olhar atravessado pelo olhar dos outros.

Descobri com surpresa um outro sentido para pensar sobre a minha prática educativa. Pela cartografia, como apontam Passos, Kastrup e Escóssia (2014, p. 201), pelo “refinamento da percepção”, do olhar atento, percebi que me constituo professora a cada ano, diferentemente do pensamento que possuía, pois o processo de formação do professor não é algo acabado. Constituo-me professora todos os dias em um continuum.

Considerações de uma professora que se faz andarilha na Educação Infantil, um continuum...



REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 131-149.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. – Porto Alegre : Artmed, 2006.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 52-75.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. 1).

BIOGRAPH. **Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Disponível em: <<http://www.biograph.org.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Atlas, 1990.

_____. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

CLANDININ; D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cenários da educação infantil**. Revista Educação e Realidade. 30(2):165-185, jul./dez. 2005.

_____. (Org.) *et al.* **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O Coletivo de Forças como Plano de Experiência Cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 92-108.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOINVILLE. **Programa CERI 20 anos – 1974/1994**. Joinville, 1994.

_____. Secretaria de Educação do Município de Joinville. **Proposta Pedagógica para Educação Infantil**. Joinville, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 32-51.

KOHAN, Omar Walter. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a. (Educação: experiência e sentido).

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NEVES, Leonardo Longen. **Lugares educativos como possibilidade para as experiências estéticas na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, maio 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

NÚCLEO DE PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO. Disponível em <http://gruponupae.blogspot.com.br/p/nupae.html>. Acesso em: fev. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

_____; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Dos gestos na educação infantil: textos do corpo. *In*: _____. LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004b.

_____. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. *In*: Pillotto, Saiba Mais Saiba Mais 14 S. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007 (p. 30-45)

_____. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores.** Campinas, SP: Papirus, 2008

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Fazer à mão para falar de si: a dimensão estética na formação e nas narrativas de professores. *In*: MONTEIRO, Filomena de Arruda (Org.). **Narrativas docentes, memórias e formação.** Curitiba: CRV, 2016.

_____. (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2017.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **O movimento (Auto)Biográfico no Brasil:** esboço de suas configurações no campo educacional. *Campo Educacional. Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (Orgs.). Pós-fácio. *In*: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 200.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha *Caminho suave* e do material de apoio. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 41, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/11322/7889>>. Acesso em: 12 out. 2017.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia.**

Disponível em:

<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância.** Joinville: Editora UNIVILLE, 2007.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; CLAUBER, Carla. A experiência dos bebês com a arte. *In*: CUNHA, Suzana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo. S. de (Orgs.). **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando.** Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 111-121.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender.** 4ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina / Ed. da UFRGS, 2014.

ROPELATO, Carla C. da Silva; PEREIRA, Leda T. C. Projeto de trabalho: aproximando a infância da experiência. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Editora UNIVILLE, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – educar. São Paulo: Autêntica, 2014.

SOLIGO, Rosaura Angélica; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A experiência de escrita como espaço-tempo de FORMAÇÃO. *In*: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. 321 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos, 3).

SOLIGO, Rosaura; SKLIAR, Carlos. **Caixinhas de palavras sem pressa**, 2015, caixa com fragmentos literários, GFK Comunicação.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. *In*: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., (orgs). Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books .

VIANA, Daniela; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte Pillotto. **Caixinha de trajetos sem fim**, 2016, caixa com fragmentos da dissertação.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Balanço das Produções do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE UNIVILLE. Pesquisas que apresentam relação com minha temática de investigação

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	ANO
UMA CARTOGRAFIA COM A INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS E MÚLTIPLAS SONORIDADES. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO)	MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON	SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE	2017
VIVÊNCIAS PERCEPTIVAS COM A INFÂNCIA NOS ESPAÇOS DA ESCOLA E DO MUSEU – UMA EXPERIÊNCIA. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO)	KARINA ALVES CARGNIN	SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE	2017
SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO NA INFÂNCIA. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO)	JORGE CÉSAR DE ARAUJO PIRES	SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO COORIENTADORA: JANE MERY RICHTER VOIGT	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE	2017
MEDIAÇÃO CULTURAL POR MEIO DA DANÇA/EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO)	DANIELA CRISTINA VIANA	SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE	2016

APÊNDICE B – Balanço das Produções do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE UNIVILLE. Livros publicados/organizados ou edições que apresentam relação com minha temática de investigação

TÍTULO	ANO
PILLOTTO, S. S. D.; VIANA, D. C.; CARGNIN, K. A.; STRAPAZZON, M. A. L. . Atravessamentos dançantes na infância: experiências corporais, sonoras e visuais. 1. ed. Curitiba, PR: APPRIS, 2017. v. 1. 205p.	2017
PILLOTTO, S. S. D.. Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico. 1. ed. Joinville: UNIVILLE, 2014. v. 1. 1p.	2014
PILLOTTO, S. S. D.; MEIRA, M. R. . Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica. 500. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. v. 500. 144p.	2010
PILLOTTO, S. S. D.; PEREIRA, L. T. C. (Org.) ; ROPELATO, C. C. S. (Org.) . Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental. 1. ed. Joinville: Editora Univille, 2009. v. 1.000. 141p.	2009
PILLOTTO, S. S. D.; MOGNOL, L. C. (Org.) ; OSTETTO, L. E. (Org.) ; LEITE, M. I. (Org.) ; PEREIRA, L. T. C. (Org.) ; ROPELATO, C. C. S. (Org.) ; SOUTO-MAIOR, S. D. (Org.) ; STAMM, E. (Org.) ; SOUZA, R. F. A. (Org.) ; ORMEZZANO, G. (Org.) ; VECHIA, G. D. (Org.) ; SURDI, J. (Org.) ; MIGUEL, M. (Org.) ; SANTIAGO, M. C. A. C. (Org.) . Linguagens da arte na infância. 1. ed. Joinville SC: Editora UNIVILLE, 2007. v. 500. 202p.	2007
PILLOTTO, S. S. D.; SCHRAMM, M. L. K. (Org.) . Reflexões Sobre o Ensino das Artes. 2. ed. Joinville S/C: Univille, 2001. v. 500. 151p .	2003

APÊNDICE C – Resultados encontrados na ferramenta de busca Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2003 a 2010, referente à minha trajetória docente e destacado na pesquisa/dissertação. Apenas as pesquisas que mais se aproximam do objeto de minha pesquisa/dissertação (narrativas autobiográficas) foram incluídas. **Palavras-chave: práticas educativas, narrativas autobiográficas, trajetórias docente, experiências sensíveis e educação infantil**

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	ANO	CLASSIFICAÇÃO	LINK
PRÁTICAS EDUCATIVAS, NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, TRAJETÓRIAS DOCENTE, EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEIO RURAL DE ITABERABA - BAHIA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS	PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO	ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB	2010	EDUCAÇÃO	Dissertação http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2010/patricia_julia_souza_coelho.pdf
	NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE ATUALIZAÇÃO DE SI. OS GRUPOS-REFERÊNCIA E O GRUPO REFLEXIVO NA MEDIAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE	GILVETE DE LIMA GABRIEL	MARIA DA CONCEIÇÃO FERRER BOTELHO SGADARI PASSEGGI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	2008	EDUCAÇÃO	Tese https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14195

<p>ENCONTRADOS: 21807</p> <p>ANALISADOS: 20 PRIMEIROS TRABALHOS</p> <p>SELECIONADOS: 06 TRABALHOS</p> <p>LEITURA DE RESUMOS: 03 TRABALHOS</p>	<p>DE BABÁS DE LUXO A PROFESSORAS: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>LEOMÁRCIA CAFFÉ DE OLIVEIRA UZÉDA</p>	<p>ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA</p>	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB</p>	<p>2007</p>	<p>EDUCAÇÃO</p>	<p>Dissertação http://livros01.livrosgratis.com.br/cp080987.pdf</p>
---	--	--	---	---	-------------	-----------------	--

APÊNDICE D – Resultados encontrados na ferramenta de busca Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2003 a 2010. **Palavras-chave: narrativas autobiográficas e educação infantil**

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	ANO	CLASSIFICAÇÃO	LINK
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL ENCONTRADOS: 21807	CULTURA LÚDICA DOCENTE EM JOGO: NOS RECONDITOS DA MEMÓRIA	GENIVALDO MACARIO DE CASTRO	MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS DA COSTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2009	EDUCAÇÃO	Dissertação: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3411
ANALISADOS: 20 PRIMEIROS TRABALHOS SELECIONADOS: 04 TRABALHOS LEITURA DE RESUMOS: 02 TRABALHOS	NARRATIVAS POÉTICAS AUTOBIOGRÁFICAS: (AUTO) CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES	SIMONE CRISTIANE SILVEIRA CINTRA SILVA	ANA ANGÉLICA MEDEIROS ALBANO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	2010	EDUCAÇÃO	Tese: http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=a02cc0b2-f567-4e5f-bfc7-02a9b6e7440e%40sessionmgr4007&bdata=Jmxbmc9cHQtYnlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=c at04198a&AN=unicamp.000789108

APÊNDICE E – Resultados encontrados na ferramenta de busca Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2003 a 2010. **Palavras-chave: trajetória docente e educação infantil**

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	ANO	CLASSIFICAÇÃO	LINK
TRAJETÓRIA DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL ENCONTRADOS: 21807 ANALISADOS: 20 PRIMEIROS TRABALHOS SELECIONADOS: 07 TRABALHOS LEITURA DE RESUMO: 1 TRABALHO	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISSERTAÇÕES E TESES NO PERÍODO DE 2000 A 2005/BRASIL	RISETE MACHADO RAMOS	EULÁLIA HENRIQUES MAIMONE	UNIVERSIDADE DE UBERABA MINAS GERAIS	2007	EDUCAÇÃO	Dissertação: http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000186365.pdf

APÊNDICE F – Resultados encontrados na ferramenta de busca Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2003 a 2010. **Palavras-chave: narrativas de professores**

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	ANO	CLASSIFICAÇÃO	LINK
NARRATIVAS DE PROFESSORES ENCONTRADOS: 332059 ANALISADOS : 20 PRIMEIROS TRABALHOS SELECIONADOS: 01 RESUMO	O CONHECIMENTO DE SI: NARRATIVAS DO ITINERÁRIO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ELIZEU CLEMENTINO SOUZA	MARIA ORNÉLIA MARQUES PROF. DOUTOR ANTÔNIO NÓVOA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2004	EDUCAÇÃO	TESE: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf

AUTORIZAÇÃO

Nome da autora: Patrícia Regina de Carvalho Leal

RG: 3.319.025-9

Titulo da Dissertação: **"PERCURSOS DE UMA PROFESSORA ANDARILHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS"**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 25 de março de 2019.



Patrícia Regina de Carvalho Leal

