

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

OFICINAS ESTÉTICAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
PROFESSORA E CRIANÇAS EM SEUS PERCURSOS NARRATIVOS

DAIANE DE MELO GAVA

ORIENTADORA: PROFESSORA Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto

JOINVILLE – SC

2020

DAIANE DE MELO GAVA
OFICINAS ESTÉTICAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
PROFESSORA E CRIANÇAS EM SEUS PERCURSOS NARRATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto.

Joinville – SC

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

G279o	<p>Gava, Daiane de Melo Oficinas estéticas nas práticas educativas: professora e crianças em seus percursos narrativos/ Daiane de Melo Gava; orientadora Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto. – Joinville: Univille, 2020.</p> <p>95 f.; il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação – Estudo e ensino. 2 Crianças – Formação. 3. Narrativa (Retórica). 4. Autoria. I. Pillotto, Sílvia Sell Duarte (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 370.7</p>
-------	---

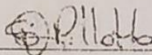
Termo de Aprovação

“Oficinas Estéticas nas Práticas Educativas: Professora e Crianças em seus Percursos Narrativos”

por

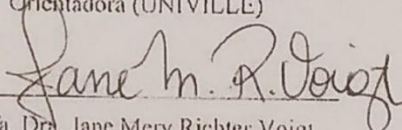
Daiane de Melo Gava

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. Silvia Sell Duarte Pillotto

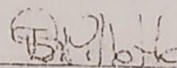
Orientadora (UNIVILLE)



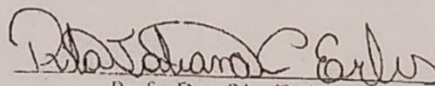
Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

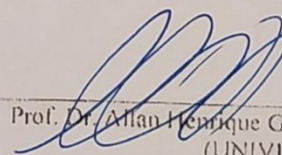
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs
(UFG)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Joinville, 25 de novembro de 2020.

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa-dissertação a você, Ana Paula Manes Joaquim (*in memoriam*).

A vida é um sopro que deixa rastros de afetos daqueles que amamos e não importa quão longe estamos; se é vida ou morte é um pensamento, um pulsar d'alma, é um sentimento para todo o sempre. As pessoas especiais que partem da nossa vida, nunca nos deixam por completo. As saudades são muitas e crescem a cada dia, mas também persiste em mim a certeza de que eu jamais esquecerei você. Obrigada Ana Paula, por ter passado tão intensamente pela minha vida, deixando lastros de esperança e amor no sorriso do Andrey.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de poder passar o vivo de nosso envolvimento, esta constatação óbvia, mas intensamente forte, de que nós estamos vivendo juntos. Nós estamos habitando, construindo esse espaço da sala. Ele é um pedaço de cada um de nós, ele é nosso (FREIRE, p. 53, 1995).

Por isso, meus sinceros agradecimentos a(o):



RESUMO

Esta pesquisa/dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), ambos da Universidade da Região de Joinville (Univille). O problema de pesquisa teve a seguinte indagação: quais efeitos as Oficinas Estéticas podem produzir nas narrativas minhas e das crianças, no que se refere às relações de afetos, aos processos de imaginação, criação e autoria? A partir dessa questão, o objetivo foi verificar quais efeitos as Oficinas Estéticas e as narrativas produzem nos vínculos afetivos, nos processos de imaginação, criação e de autoria, tanto minhas quanto das crianças no território escolar. Nos percursos da pesquisa/dissertação, o estudo e o aprofundamento de autores fundantes foram imprescindíveis, primeiro para que pudesse ser incorporada a abordagem escolhida – narrativa; e também para que compreendesse o (entre)laçar dos processos de imaginação, criação, autoria e dos vínculos afetivos. No que se referiu às práticas educativas e docentes, Freire (1995; 2000) e Nóvoa (2001; 2014) foram essenciais; nas questões das sensibilidades, Meira; Pillotto (2010) e Duarte Jr. (2002; 2010), tiveram consonância com as minhas ideias; sobre infâncias, Bachelard (2009); Kohan (2002; 2004) e Ostetto (2008; 2017), trouxeram conceitos fundamentais para essa pesquisa/dissertação. Ainda com relação à autoria, Girardello (2015) e Kramer (2002) contribuíram significativamente para um melhor entendimento da importância dos processos de autoria; sobre Oficinas Estéticas, autores como Ostrower (1986), Rancière (2009) e Meira; Pillotto (2010), foram base para o aprofundamento desse conceito; e com relação à abordagem narrativa, Clandinin; Connelly (2015), Delory-Momberger (2012); Souza (2006) e Benjamin (1975; 2012 e 2017) foram fundamentais na apropriação do método e das metodologias. Além desses autores, outros foram incorporados durante o percurso dessa pesquisa/dissertação, trazendo importantes contribuições. O campo de investigação foi na Escola Municipal Içá Mirim, localizada na zona rural do município de Garuva/SC, com 18 crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental 1. A abordagem teve como fio condutor as narrativas da pesquisadora (docente) e das crianças. Como coleta/produção de dados, seis Oficinas Estéticas realizadas no decorrer das aulas. Para a coleta/produção de dados, foram indispensáveis aspectos como: observações/interações, gravações em multimídia e narrativas das crianças: visual, sonora e corporal. Assim, os processos de imaginação, criação, autoria e os vínculos afetivos foram atravessados pela produção e autoria individual e coletiva e pela escuta de si e do outro. As linguagens/expressões da arte mobilizaram o conviver, a argumentação, o respeito, as diversidades e, principalmente, a construção de sentidos e o olhar estético e ético para a vida. Além disso, as Oficinas Estéticas, ao mesmo tempo que romperam com o tempo estático do planejamento, possibilitaram a criação de metodologias outras, que ampliaram a percepção de tempo/espço, como visão circular. As práticas educativas ganharam potência, pois nas Oficinas Estéticas foi possível também reinventá-las à medida que nos reinventávamos – eu e as crianças. Vale destacar alguns efeitos percebidos nos percursos da pesquisa/dissertação. Um deles foi a quebra de alguns conceitos sobre criança e adultos, pois foi evidente a dualidade nesses conceitos, especialmente quando as crianças narram sobre o que é ser adulto. Nessa dicotomia entre estar e falar com e sobre crianças nos vimos em meio aos depoimentos das crianças com suas falas, trazendo a generosidade, as responsabilidades, a amorosidade. Foram momentos especiais quando as crianças narravam experiências e impressões geralmente conhecidos por nós como universo

do adulto; esse foi um ponto de quebra de conceitos e efeitos desvelados. Os adultos costumam pensar em caixinhas, cada qual em seu devido lugar, mas as Oficinas Estéticas deslocaram as caixinhas e nos colocaram em outro lugar. Outro efeito encontrado foi que, os conceitos no momento da ação tomam rumos imprevisíveis porque entra em jogo as emoções, e no decorrer da caminhada percebi que não estava mais sozinha, estava em companhia das crianças, aprendendo junto, ensinando junto, vivendo junto cada experiência. E um outro achado nas Oficinas Estéticas foi a percepção de um rompimento cronológico, pois nos lançamos juntos na aventura do imaginário no qual o tempo é sentido. E nesse lugar de sensibilidades somos sujeitos da ação, da descoberta, da experiência, navegando por espaços reais e imaginários, conhecidos e desconhecidos.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Infâncias. Oficinas Estéticas. Percursos Narrativos. Autoria.

ABSTRACT

This research / dissertation is part of the Post-Graduate Program - Master in Education and the Center for Research in Art in Education (NUPAE), both from the University of the Region of Joinville (Univille). The research problem had the following question: what effects can the aesthetic workshops produce on my and the children's narratives, with regard to the relationships of affects, the processes of imagination, creation and authorship? From this question, the objective was to verify what effects the Aesthetic Workshops and the narratives produce on the affective bonds, in the processes of imagination, creation and authorship, both mine and the children in the school territory. In the research / dissertation paths, the study and deepening of founding authors were essential, first so that the chosen approach - narrative could be incorporated; and also in order to understand the (between) bonding of the processes of imagination, creation, authorship and affective bonds. With regard to educational and teaching practices, Freire (1995; 2000) and Nóvoa (2001; 2014) were essential; on issues of sensitivities, Meira; Pillotto (2010) and Duarte Jr. (2002; 2010), were in line with my ideas; on childhood, Bachelard (2009); Kohan (2002; 2004) and Ostetto (2008; 2017), brought fundamental concepts to this research / dissertation. Still regarding authorship, Girardello (2015) and Kramer (2002) contributed significantly to a better understanding of the importance of authorship processes; on Aesthetic Workshops, authors such as Ostrower (1986), Rancière (2009) and Meira; Pillotto (2010), were the basis for deepening this concept; and with respect to the narrative approach, Clandinin; Connelly (2015), Delory-Momberger (2012); Souza (2006) and Benjamin (1975; 2012 and 2017) were fundamental in the appropriation of the method and methodologies. In addition to these authors, others were incorporated during the course of this research / dissertation, bringing important contributions. The research field was at the Municipal School Içá Mirim, located in the rural area of the municipality of Garuva / SC, with 18 children from the 2nd year of elementary school 1. The approach was based on the narratives of the researcher (teacher) and the children. As data collection / production, six aesthetic workshops held during the classes. For the collection / production of data, aspects such as: observations / interactions, multimedia recordings and children's narratives: visual, sound and body were essential. Thus, the processes of imagination, creation, authorship and affective bonds were crossed by individual and collective production and authorship and by listening to oneself and the other. The languages / expressions of art mobilized coexistence, argumentation, respect, diversity and, mainly, the construction of meanings and the aesthetic and ethical look at life. In addition, the aesthetic workshops, while breaking with the static time of planning, made it possible to create other methodologies, which expanded the perception of time / space, such as circular vision. Educational practices gained strength, because in the Aesthetics Workshops it was also possible to reinvent them as we reinvented ourselves - me and the children. It is worth highlighting some effects perceived in the research / dissertation pathways. One of them was the breaking of some concepts about children

and adults, as the duality in these concepts was evident, especially when children narrate what it is to be an adult. In this dichotomy between being and talking with and about children, we found ourselves in the middle of the children's testimonies with their speeches, bringing generosity, responsibilities, and lovingness. They were special moments when the children narrated experiences and impressions generally known to us as an adult universe; this was a breaking point for concepts and effects unveiled. Adults usually think of boxes, each in its own place, but the aesthetic workshops moved the boxes and placed us in another place. Another effect found was that, the concepts at the moment of action take unpredictable directions because emotions come into play, and during the walk I realized that I was no longer alone, I was in the company of children, learning together, teaching together, living each experience together. And another finding in the Aesthetic Workshops was the perception of a chronological break, as we launched ourselves together in the adventure of the imaginary in which time is felt. And in this place of sensibilities we are subject to action, discovery, experience, navigating real and imaginary spaces, known and unknown.

Keywords: Educational practices. Childhoods. Aesthetic Workshops. Narrative Paths. Authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do Mapa-múndi.	46
Figura 2 – Representação do mapa do Brasil.	47
Figura 3 – Representação do mapa de Santa Catarina.	47
Figura 4 – Representação do mapa da região norte do estado de Santa Catarina. .	47
Figura 5 – Exemplos de mapas imaginários.	49
Figura 6 – Garrafa de vidro usada na contação de história.	53
Figura 7 – Mapa que estava dentro da garrafa de vidro usada na contação de história.	55
Figura 8 – Mapa encontrado junto com o tesouro.	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projetos desenvolvidos pelos pedagogos e suas respectivas turmas. ..21

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PERCURSO 1 – NARRATIVAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR: TEMPO DE EXPERIÊNCIAS E AFETOS.....	14
1.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	18
1.2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	19
1.3 PERCURSOS NARRATIVOS: A CRIANÇA COMO AUTORA DO CONHECIMENTO.....	23
1.4 A PESQUISA/DISSERTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	24
PERCURSO 2 – OFICINAS ESTÉTICAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR	27
2.1 OFICINAS ESTÉTICAS: EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS	29
2.2 ABORDAGEM NARRATIVA: PERCURSOS DE SENSIBILIDADES.....	33
2.2.1 Imprimindo Percepções.....	35
2.2.2 Mapas: lugar de acontecimentos	36
2.2.3 Teias de Sensibilidades (efeitos percebidos)	37
3 PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AUTORIA NAS OFICINAS ESTÉTICAS.....	40
3.1 OFICINA ESTÉTICA – CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO: PROCESSOS NARRATIVOS INFANTIS	41
3.2 OFICINA ESTÉTICA – MAPA DO IMAGINÁRIO: DESVELANDO O IRREAL	46
3.3 OFICINA ESTÉTICA – NARRATIVAS EM PERCURSOS DESCONHECIDOS ..	50
3.4 OFICINA ESTÉTICA – O MAPA DO TESOURO: SEGREDO E REVELAÇÃO ..	56
3.5 OFICINA ESTÉTICA – O MAPA DO CONHECIMENTO: NARRATIVAS COMPARTILHADAS	61
3.6 OFICINA ESTÉTICA – NARRATIVAS DE MIM, DO OUTRO E DE QUEM MAIS VIER	63
4 PERCEPÇÕES NARRATIVAS E SEUS EFEITOS.....	67
4.1 IMPRIMINDO PERCEPÇÕES.....	67
4.2 PRODUZINDO CONHECIMENTOS.....	71
4.3 MAPEANDO ACONTECIMENTOS	75
4.4 TECENDO SENSIBILIDADES	77
4.5 CRIANDO EM PROCESSOS IMAGÉTICOS	79
4.6 EXPERIENCIANDO O TERRITÓRIO ESCOLAR.....	81
CONSIDERAÇÕES ESPECIAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	90

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

A vida é uma corrida que não se corre sozinho. E vencer não é chegar, é aproveitar o caminho, sentindo o cheiro das flores e aprendendo com as dores causadas por cada espinho (BESSA, p. 22, 2018).

Quando penso em minhas infâncias, logo me vem à mente a escola. Lembro-me das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em especial, da professora Fernanda. Aos 9 anos, meu desejo era ser igual a ela; naquele momento, decidi que, ao ficar adulta, tornar-me-ia professora. Os anos se passaram, eu amadureci e mantive a vontade de exercer a profissão docente.

Aos vinte e dois anos, ingressei no curso de Pedagogia em Joinville, Santa Catarina e, ainda durante essa formação inicial, assumi como professora em uma turma do primeiro Ano do Ensino Fundamental, no município de Garuva, SC. Esse percurso inicial, reiterou minhas referências em relação à professora Fernanda, em especial no quesito da construção de vínculos afetivos com meus (inter)locutores – as crianças.

Vale destacar que, nesse período de acadêmica e, ao mesmo tempo docente, morava em outro município (Araquari/SC), fazendo um percurso diário de cerca de 150 km. A imagem que abre essa Apresentação diz muito mais que minhas palavras, aqui registradas, pois no vai e vem, entre um lugar e outro, fui também me constituindo docente/aprendiz. As adversidades foram muitas e pensei por vezes em desistir, afinal, esse percurso demandava esforço físico, mental e emocional, mas, como afirma Duarte Jr. (2002, p. 99) “quando aprendemos algo, estamos de certa forma criando-lhe uma significação, com base em nossas vivências e conceitos”.

Ao concluir a formação em Pedagogia, ingressei como professora efetiva em uma escola de periferia na cidade de Itapoá – SC, com duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental. Em seguida, ingressei como professora efetiva em Garuva, na única Escola Pública Municipal de Tempo Integral desse município, onde atuo com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental 1, com idades entre sete e oito anos.

Durante o percurso como docente, o ser e o fazer (entre)laçados ganharam potência na minha atuação. As adversidades vividas no território escolar contribuíram para que eu pudesse ampliar o olhar sensível e reiterasse a relevância do exercício da empatia. Esse foi um grande desafio, vivenciado em meus percursos na docência com crianças - integrar o fazer e o ser, pois o ensinar e o aprender são processos

constituídos de produção de sentidos.

Estar na escola em companhia das crianças é se compreender como aprendiz. É sobretudo tecer os fios do trabalho colaborativo, entendendo que as crianças são autoras de conhecimento e cabe ao docente o papel de provocador e mediador, tanto do ponto de vista cognitivo quanto sensível.

Considerando as experiências do ensinar e do aprender, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos como docente e também como pesquisadora. Assim, em 2019, ingressei no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e, simultaneamente, no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE).

Esse núcleo é formado por pesquisadores/professores, coordenadores, acadêmicos de graduação e pós-graduação e egressos, que desenvolvem pesquisas, formações e produções em duas linhas: *Educação Estética e Processos de Criação; e Educação, Linguagens e Práticas Educativas*.

Importante destacar que, ao decidir sobre o tema da minha pesquisa no Programa, fui influenciada pelas dissertações dos pesquisadores do NUPAE, que conversavam direta ou indiretamente com a minha temática. Desta forma, essa pesquisa/dissertação teve como questão mobilizadora a seguinte indagação: *quais efeitos as Oficinas Estéticas podem produzir nas narrativas minhas e das crianças, no que se refere às relações de afetos e aos processos de imaginação, criação e autoria?*

Essa questão, por vezes, é desconsiderada na escola, pois geralmente a importância está centrada na transmissão de conhecimento pelo professor e na reprodução dos conteúdos pelas crianças. A partir dessa problematização, o objetivo foi *verificar quais efeitos as Oficinas Estéticas e as narrativas produzem nos vínculos afetivos, nos processos de imaginação, criação e de autoria, tanto minhas quanto das crianças no território escolar*. Para isso, foram aprofundados os conceitos sobre Oficinas Estéticas, Crianças/infâncias, imaginação, criação, autoria, afeto e narrativas.

Com relação aos processos metodológicos, a opção foi a abordagem narrativa, que trouxe a possibilidade do diálogo e da escuta; um encontro que problematizou nossas próprias histórias. Foi uma experiência que permitiu olhar para si com o olhar do outro, de modo a ressignificar a história de cada um de nós. O narrado ganhou novos contornos, outras interpretações, porque foi remetido a um processo reflexivo sobre si, sobre o outro e sobre as próprias situações narradas.

A abordagem narrativa levou em conta o rigor necessário, tanto no que diz respeito aos fundamentos conceituais quanto aos metodológicos, incluindo instrumentos de coleta/produção de dados e sua análise. Assim, autores como Delory-Momberger (2012) e Souza (2006), contribuíram para que nós (pesquisadora e orientadora) criássemos um protocolo que contribuiu na coleta/produção e análise dos dados.

Assim, os percursos/capítulos dessa pesquisa/dissertação tiveram as seguintes temáticas: o primeiro percurso/capítulo - *Narrativas no Território Escolar: tempo de experiências e afetos*, contextualizou o campo de pesquisa, destacando a educação de tempo integral em espaço rural. Também tratou das questões relacionadas às infâncias, às experiências e aos vínculos afetivos que aconteceram nas práticas educativas, com ênfase nas construções autorais.

O segundo percurso/capítulo intitulado *Oficinas Estéticas no Território Escolar* teve como foco principal as metodologias criadas para as Oficinas Estéticas, com o envolvimento das crianças nesse processo. Além disso, as narrativas foram potencializadas nesse percurso/capítulo pela criação de um protocolo, que apontou pistas e modos de análise de seus efeitos.

O terceiro percurso/capítulo, *Processos de criação e autoria das oficinas estéticas*, enfatizou as narrativas minhas e das crianças, a partir de seis oficinas estéticas, destacando os processos de imaginação, criação, autoria e dos vínculos afetivos. Aqui, internalizei a professora/pesquisadora, que redefiniu as práticas educativas cotidianas em um outro lugar – a experiência com oficinas estéticas.

O quarto percurso/capítulo, *Percepções Narrativas e seus efeitos*, revisitou a problemática e o objetivo dessa pesquisa/dissertação, articulando-os ao protocolo que definiu três etapas: a) Imprimindo percepções, b) Mapas: lugar de acontecimentos, c) Teias de Sensibilidades. O protocolo subsidiou a coleta/produção de dados e as análises.

Por fim, nas Considerações Finais, apresento os efeitos percebidos nos percursos dessa pesquisa/dissertação, enfatizando os processos de imaginação, criação, autoria - minhas e das crianças, e o quanto os vínculos afetivos foram imprescindíveis nas práticas educativas ressignificadas em Oficinas Estéticas.

PERCURSO 1 – NARRATIVAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR: TEMPO DE EXPERIÊNCIAS E AFETOS



PERCURSO 1 – NARRATIVAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR: TEMPO DE EXPERIÊNCIAS E AFETOS

Se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo (FREIRE, 1995, p. 15).

As reflexões do Percurso/capítulo 1 ficam por conta de um livro que continua sendo uma das referências na minha atuação docente: 'A paixão de conhecer o mundo', de Freire (1995). A autora imprime em sua escrita o valor das sensibilidades nas práticas educativas, em especial nas infâncias. Conectando suas ideias às de Duarte Jr (2010), é possível pensar em uma educação, que busca perceber as pessoas e o mundo ao seu redor; que privilegia os vínculos afetivos e o diálogo.

Também tive como referência pesquisas narrativas realizadas pelos participantes do NUPAE que, de alguma forma, conversavam com a minha temática. Como exemplo, destaco: *Artesania: Formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade*, de Rita de Cássia Fraga da Costa (2019); *Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação*, de Letícia Caroline da Silva Jensen (2019); *Percursos de uma professora andarilha na educação infantil: narrativas (auto)biográficas*, de Patrícia Regina de Carvalho Leal (2019).

Quanto ao tema infâncias, destaco as pesquisas: *Sentidos e experiências na docência: processos de aprendizagem do instrumento musical na infância*, de Jorge César de Araújo Pires (2017); *Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância*, de Daniela Cristina Viana (2016); *Vivências perceptivas com a infância nos espaços da escola e do museu – uma experiência*, de Karinna Alves Cargnin (2017); *Uma cartografia com a infância: experiências e múltiplas sonoridades*, de Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon (2017).

No que se refere ao campo das sensibilidades, as pesquisas: *Musicalização: Memórias, experiências e sensibilidade na terceira idade*, de Hilda Natune (2018) e ainda *Memórias e Sentidos na Terceira Idade: Experiência pela via da Estética*, de Ana Cristina Quintanilha Schreiber (2018).

Durante a pesquisa/dissertação o NUPAE constituiu um lugar de encontro de pessoas traduzido em afetos, confiança, e, sobretudo, generosidade, em constantes trocas de conhecimentos, saberes e experiências. Esse movimento no NUPAE

despertou inquietações, dúvidas e vontade de revelar e desvelar narrativas minhas e das crianças, que conviviam comigo diariamente no território escolar.

A etimologia da palavra território revela os significados dessa expressão como 'terra pertencente a' - terri (terra) e torium (pertencente a), de origem latina; ou como 'terreo-terror' (aterrorizar - aquele que aterroriza) de origem grega (HAESBAERT, 2009). No esforço de reinventar o território, Deleuze e Guattari (2009) nos guiam em uma leitura do social a partir do desejo, oferecendo-nos ferramentas para fazer a passagem do desejo ao político. Pensar os territórios como agenciamentos de componentes heterogêneos, de ordem social, imaginária, afetiva, política, cultural e da experiência.

Nesse sentido, o território escolar, além da sua operacionalidade e sistema, também é o lugar do encontro, dos afetos, do acolhimento, do pensar, do agir e do compartilhar. É o local que poderá proporcionar o voo das nossas asas imaginárias, mobilizando nos professores e nas crianças a vontade de ensinar e de aprender revelando potenciais antes desconhecidos.

O território escolar e aqueles que nele atuam precisam olhar as crianças e suas infâncias com sensibilidade. Em suas pesquisas, Kohan (2004) enfatiza que as infâncias devem ser entendidas como experiências imprevisíveis e inesperadas, jamais como algo pronto e acabado. Portanto, uma escola preocupada mais com a transmissão de conteúdo do que com os percursos formativos da criança em sua plenitude compromete um ensino e aprendizagem, desconsiderando a importância dos laços afetivos e do aprender pelas sensibilidades.

A escola aqui apresentada é onde leciono e aprendo todos os dias. É a escola que me possibilitou pertencer ao mundo da docência e me conduziu ao caminho da liberdade de pensamentos e de sentires; espaço de sensibilidades. Ostetto (2017, p. 21) nos diz que "o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar". Eu e as crianças, juntas, construímos modos de aprender a ver o mundo, transformando-o em cada gesto e experiência.

É o que mostra a imagem trazendo a interação entre as crianças e, nesse movimento, a ênfase foi nas experiências, imaginação e criação/autoria.

Por esse viés, o território escolar pode ser um espaço de mobilização afetiva, de encontros entre pessoas, saberes e conhecimentos. Para Fernádes (2001, p. 132) a escola é o lugar "considerado como os valores imaginários das principais ideias dos

seres humanos, sejam os de liberdade, igualdade, paz, amor, bem ao próximo; como também, dos de ódio, angústia, dor, desesperança, solidão...”; é também o lugar que emerge sensibilidade e experiência.

Uma experiência é única e carregada de sensibilidades. Para Larrosa (2002, p. 135), “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”.

Portanto, a intensidade e o tempo da experiência são diferentes para cada criança, uma vez que elas sentem o tempo não apenas cronológico, pois estão em constante processo de aprendizagem e de formação. Sendo assim, não podemos esquecer que a escola é formada por crianças e seus tempos. Tempos cronológicos (o cotidiano) e tempos do imaginário, da curiosidade e do desvelamento.

É preciso que estejamos atentos para a diferença entre “o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens” (CUNHA, 2015, p. 88). Como bem diz Skliar (2014a, p. 167) o tempo para elas “não é unidimensional. Não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade”.

Isto é, necessita-se estar aberto à experiência – ouvidos, olhos, pele – e potencializar experiências e vínculos afetivos em nossas práticas educativas, compreendendo as crianças como sujeitos e autores de saberes e conhecimentos. Quando chegam à escola, trazem consigo suas experiências, histórias, desejos; estão abertos ao desconhecido. Por isso, Larrosa (2013, p. 187) afirma que a criança “expõe-se completamente ao nosso olhar, oferece-se absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos e nossos delírios”.

Assim, compreendo que nós, professores, somos também responsáveis pelos percursos formativos das crianças. Suas narrativas são constituídas de realidade e também do imaginário, formado por aquilo que as afeta. Nesse sentido, Kohan (2002, p. 129) nos provoca a pensar que “não ensinam e nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar, e, aprender com compreender e reproduzir o explicado”.

Pensando por esse ângulo, é preciso que se construam vínculos afetivos entre quem está aprendendo (as crianças) e quem está mediando o aprendizado (o

professor), já que essa relação é permeada de confiança, podendo impulsionar o sentimento de autoria (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Nesses vínculos, as sensibilidades se diluem em expressões de gestos afetivos e de criação. Instala-se o conhecimento de si enquanto sujeito em relação ao grupo ao qual pertence, pois, as crianças se expressam corporalmente, demonstrando os mais variados sentimentos: alegria, tristeza, incômodo, inquietação, dúvida, curiosidade, entre tantos outros.

As experiências sensíveis ganham força a partir da valorização do afeto e dos processos de aprendizagens no coletivo, reverberando na reinvenção de práticas educativas, que qualificam as narrativas das crianças. Ou ainda, em encontros com pessoas, como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p.48) “a vida - como ela é para nós e para os outros - é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades”.

Nas narrativas, a experiência acontece em territórios constituídos por múltiplos olhares que, para Benjamin (1975, p. 66) “propicia ao narrador a matéria narrada, quer a experiência seja própria ou relatada”. Sendo assim, as narrativas me guiaram como professora/pesquisadora, que se permitiu novas experiências e outras descobertas, pois a narrativa nesta perspectiva “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).

Clandinin e Connelly (2015), apontam algumas reflexões que me orientaram no percurso dessa pesquisa/dissertação, pois vivemos histórias que, ao narrá-las, modificam-se em novas histórias. Devo dizer que a abordagem narrativa foi um desafio para mim, pois estudar sobre as relações de afeto no território escolar e sobre as narrativas minhas e das crianças, e suas implicações no sentimento de autoria, significou revisitar minhas histórias, redefinindo também quem sou (KRAMER, 2002). Digo minha também, entendendo que, como professora/pesquisadora, defini o objeto de estudo, tendo como base as observações, as análises do processo de pesquisa e a minha própria experiência.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Gostaria de iniciar este item com a citação de Bueno (2018, p.11), ao dizer que, “no chão da escola, aprendi a voar. Aprendi a amar o que faço e o que penso. Sendo professor, aprendi a ser gente. Com cada criança que passou em minha vida e ficou no coração, aprendi o sentido da eternidade”.

A turma do 2º Ano do Ensino Fundamental 1 me ensinou muitas coisas e contribuiu para a minha constituição como docente, convicta de que uma educação pelo sensível pode fazer a diferença em nossos ambientes dentro e fora da escola. Há dois anos conheço essas 18 crianças, assim como suas famílias, que fizeram parte dessa pesquisa/dissertação. Por estar localizada em território rural, no município de Garuva, a escola atua com um número pequeno de estudantes, totalizando um pouco mais de 140 crianças, o que facilitou nosso convívio.

As crianças que ali vivem pertencem a famílias de agricultores, que se dedicam especialmente à plantação de arroz, de palmeira real e de banana, culturas potenciais dessa região. O contato com a terra, com os rios, com as árvores, com os animais e com a plantação, e o acompanhar o trabalho dos mais velhos, oportunizam uma relação diferenciada também no brincar e no perceber o mundo.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar algumas dificuldades desse contexto, como, por exemplo, o acesso restrito à internet, uma vez que a conexão e a presença de equipamentos eletrônicos são reduzidas em suas casas. E se, por um lado essa questão é preocupante no que se refere às informações trazidas pela internet, por outro, possibilitam às crianças a criação de situações imagéticas.

A maioria das famílias cursaram apenas o ensino fundamental e, por isso, valorizam a escola na vida de seus filhos, enfatizando a educação como sendo fundamental para seus percursos formativos. Isso fortaleceu nossos vínculos afetivos, pautados na parceria, comprometimento e respeito pelos profissionais que atuam na escola. Portanto, minha relação com as crianças e suas respectivas famílias, esteve fundamentada em uma educação pelo sensível. Ou ainda, nas palavras de Bueno (2018. P. 27) a “educação busca potencializar nossos quereres, nos surpreendendo sempre”.

É importante registrar que a pesquisa/dissertação iniciou somente após a aprovação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética. Na sequência, com o contato

na Secretaria de Educação do município de Garuva, representada na ocasião pela Secretária de Educação, Sra. Monise Nagel Moreira da Silva, que me concedeu uma Carta de Anuência (anexos) após a entrega do projeto de pesquisa impresso. Tendo em mãos esses documentos (aprovação do Comitê de Ética e Carta de Anuência), dirigi-me à Escola Municipal Içá Mirim para conversar com o Diretor, Sr. Giancarlo Georgio de Lima, que também emitiu uma Carta de Anuência.

Após esses trâmites, agendei uma reunião com os pais ou responsáveis pelas 18 crianças que estariam envolvidas na pesquisa/dissertação, explicando como seria desenvolvido o processo e qual a participação e coautoria das crianças. Ao final das informações, todos assinaram a Autorização para uso da imagem e voz das crianças, colocando-se à disposição para cooperar na pesquisa/dissertação. Seguindo com o processo, ao iniciar a etapa das Oficinas Estéticas, também as crianças assinaram o Termo de Coautoria e Comprometimento com a pesquisa/dissertação, iniciando o processo de reflexão sobre coautoria, questão a ser tratada no próximo percurso/capítulo.

1.2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A opção em realizar essa pesquisa/dissertação na Escola Municipal Içá Mirim foi, inicialmente, porque há dois anos já atuava nessa escola como docente da turma do 2º Ano do ensino fundamental 1. Além disso, a minha proximidade com as famílias e com as crianças me encorajaram a desenvolver outras formas de práticas educativas (Oficinas Estéticas), apostando não somente no aprendizado delas e no papel de aprendiz/pesquisadora/docente. Também houve o interesse em realizar a pesquisa/dissertação nessa escola de tempo integral, porque as crianças permanecem cerca de sete horas na escola.

Ao iniciar a docência nessa escola, busquei pesquisar os aspectos teóricos e metodológicos adotados em instituições desse formato. Assim, o Portal da Educação Integral contribuiu para o meu entendimento, ao afirmar que uma escola de tempo integral “representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes”.

Ou seja, um projeto em que crianças e adolescentes são vistos e compreendidos com plenos direitos à educação. Portanto, um dos objetivos da educação em tempo integral é oportunizar, além do conhecimento intelectual e o

desenvolvimento físico, também o cuidado com a saúde das crianças. E, para além dessas questões, aponta para a importância de possibilitar espaços para que as crianças tenham contato com o fazer e apreciar a arte e as culturas, valorizando sua própria história e seu patrimônio cultural.

Está previsto no PNE que a escola em tempo integral deve promover atitudes responsáveis diante da natureza, a fim de que a criança aprenda “a respeitar os direitos; [...] seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos” (BRASIL, 2000). Também tem, em seu princípio, uma educação que visa contribuir para que os estudantes se tornem cidadãos honestos, solidários, respeitando as diferenças e promovendo a convivência afetiva entre todos.

A partir disso, visa a construção de um sujeito crítico/sensível, que propõe entre outras estratégias a otimização do “tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2000).

Vale aqui destacar, que a escola em tempo integral tem como base e referência, a Lei Nº 11.947 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da Educação Básica, alterando as Leis Nº 10.880, de 9 de Junho de 2004 e 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006, no que diz respeito à obrigação de servir três refeições para as crianças, garantindo assim, melhores condições físicas e mentais, contribuindo também para o aprendizado.

O currículo no período matutino da escola em tempo integral em que atuo, oferece os seguintes componentes curriculares obrigatórios: português, matemática, geografia, história, ciências, ensino religioso, artes, educação física e ética e cidadania. No período vespertino, os próprios pedagogos desenvolvem projetos com suas turmas.

Embora a escola de tempo integral tenha avançado em alguns aspectos na tentativa de integrar os componentes curriculares, ainda apresenta resquícios de fragmentação. Essa é uma questão que precisa estar com mais força nos debates da educação. No **Quadro 1**, é possível observar a fragmentação aqui apontada.

Quadro 1 – Projetos desenvolvidos pelos pedagogos e suas respectivas turmas.

TURMAS	PROJETOS
Pré I e II	Jardinagem
1º ano	Tá na hora de Reciclar
2º ano – 1º semestre	Meu melhor amigo tem muitas patas
2º ano – 2º semestre	Meu primeiro livro de cantigas
3º ano	Horta escolar
4º ano	Artesanato – Pintura em pano de prato.
5º ano	Fanfarra escolar e Hinos cívicos

Fonte: elaborado pela Autora (2020).

Além dos projetos citados acima, ressalta-se a importância do 'Capoeira na escola', iniciado no segundo semestre de 2019, em parceria entre a Secretaria de Educação da Prefeitura de Garuva e o CRAS. Esse projeto foi desenvolvido por um professor do município de Joinville, que atuava no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) em Garuva.

As parcerias são fundamentais e contribuem para que a escola de tempo integral possa oportunizar às crianças e adolescentes o contato com as artes e os esportes, que são também oferecidos no SCFV CRAS. Essa parceria foi importante porque muitas crianças, por motivos econômicos, sociais e outros não têm condições de frequentar esses locais. Assim, o acesso à escola, seja de tempo integral ou não, por vezes, é uma das poucas oportunidades que muitas crianças têm de ter contato e experimentar as artes e os esportes, em especial.

É preciso também romper com paradigmas educacionais, que insistem em manter nas práticas educativas a arte apenas como lazer e passatempo, compreendendo-a como desnecessária no currículo (OSTETTO, 2008). Ostrower (1986) também faz uma crítica sobre essa visão de que arte e fazer artístico são inúteis, mera diversão ou apenas lazer, sem considerar que seja trabalho, conhecimento e construção de sentidos. Para a autora, " a arte é uma produtividade responsável e engajada e uma necessidade social" (OSTROWER, 1986). Também Duarte Jr (2010, p. 23) afirma que a arte "pode constituir-se num precioso instrumento para educação do sensível", ou seja, as dimensões cognitivas e sensíveis contribuem para o desenvolvimento de sujeitos partícipes, autônomos e inventivos.

A escola em tempo integral pode promover uma educação que possibilite tempos de criação, de imaginação, de afeto e de amorosidade. Estes são aspectos fundamentais para que as experiências possam se tornar marcas significativas durante a vida docente para seus (inter)locutores e autores do conhecimento – as

crianças. Nesse quesito, Kohan (2004), afirma que as infâncias são entendidas como condição de experiência. Esta, que é fundamental para a formação humana.

A experiência aqui entendida, assim como o afeto, são lugares de dor e de alegria, de mais incertezas do que certezas, de riscos, de sofrimentos e de concretudes. Sem grandes pormenores, imagina-se as infâncias e suas experiências como algo para além de diversas realidades - um espaço apenas para brincar e ser feliz. Mas é sabido que as infâncias atravessam experiências diversas, carregadas dos mais diferentes sentimentos e muitas crianças são vulneráveis a uma realidade que lhes é dada.

A partir dessas considerações, vale também refletir sobre a importância da participação da família na escola, a fim de que se sintam também partícipes na educação de seus filhos, compreendendo a necessidade da arte, das culturas e do afeto nos percursos formativos das crianças.

O diálogo com as famílias na escola em que atuo propiciou uma maior proximidade e interesse com os processos de aprendizagem de seus filhos, seus avanços e dificuldades, uma vez que nessas conversas foi enfatizada a ideia de criança como sujeito histórico e de direitos. É também na interação com a família, com a escola e com a comunidade, que a criança aprende e produz sentidos sobre o seu entorno social, afetivo e cultural (BNCC, 2018). Da mesma forma, foi importante esclarecer à comunidade, os conceitos que permeiam uma educação em tempo integral, com ênfase na arte e nas culturas.

Ou seja, refletimos sobre o valor que é dado a uma educação pelo sensível, especialmente por nos encontrarmos em um tempo em que o território e o lugar “de um lado colhe os vetores da globalização, que nele se instalam para impor sua nova ordem, e, de outro lado, neles se produz uma contraordem, porque há uma produção acelerada de pobres, excluídos, marginalizados” (SANTOS, 2001, p. 114).

Esse é um dos indicadores para que a escola em tempo integral cumpra seus propósitos, levando em conta a realidade vigente, tratando as crianças de forma igualitária, mas também as compreendendo em suas singularidades a partir dos seus contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, pode-se propiciar às crianças um fortalecimento dos vínculos afetivos e melhores condições de acesso às experiências sensíveis, pois “a educação precisa do afeto e da criação para, de fato, consolidar-se como espaço-lugar de

encontros significativos que nos ajudem na árdua e extraordinária trajetória da vida” (MEIRA; PILLOTTO, 2010 p. 33). A arte, portanto, pode se constituir um precioso instrumento para educação do sensível.

1.3 PERCURSOS NARRATIVOS: A CRIANÇA COMO AUTORA DO CONHECIMENTO

Nos processos de docência, é importante compreendermos que o tempo das crianças não está atrelado ao tempo do adulto e nem à lógica linear, que se reduz a um tempo mensurável. Para a criança o tempo é potencializado pelo pensamento imagético e pelo processo inventivo, aquele que atravessa o real e se (trans)forma em tempo imaginário e vice-versa; são tempos de múltiplos movimentos, identidades e acontecimentos.

E, nesses tempos, como acontece o sentimento de autoria para a criança? No processo de construção de conhecimento, a criança consolida sua autoria, compreendida nessa pesquisa/dissertação como prática de construção poética em diálogo com o mundo, no qual são livres para pensar, criar, sentir e expressar suas singularidades. Trata-se de uma concepção lúdica de autoria, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social (OSTETTO, 2008).

Sobre essa questão, Kramer (2002) ressalta que muitas pesquisas sobre ou com crianças negam as identidades e a autoria infantil. Ainda, para a autora, a depender do marco referencial que orienta a investigação do pesquisador, muitas vezes a autoria da criança é também negada. Nesse caso, deixa-se de levar em conta as questões éticas e o fato de que elas se manifestam de diversos modos, narrando suas histórias, revelando segredos e se emocionando, ou seja, construindo autorias.

Sobre a narrativa infantil, Tfouni (2001) destaca a importância da socialização de suas histórias ou de outras histórias ouvidas pelas crianças. No processo narrativo, ela cria e recria suas próprias histórias - um misto de realidade e imaginário. Nessa perspectiva, o autor define a autoria como “uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito), de acordo com um princípio organizador contraditório, porém, necessário” (TFOUNI, 2001, p. 83). Assim, ao narrar histórias, a criança ocupa também a posição de autora, pois como narradora organiza seu pensamento, imagina, cria e recria seu mundo real e imagético.

Com relação ao imagético nas infâncias, Bachelard (2009, p. 102) afirma que

“é aí que o ser da infância liga o real ao imaginário, vivendo com toda a imaginação as imagens da realidade”. A criança exercita sua liberdade de pensamento e de criação, trazendo a realidade de um outro modo – simbólico.

O imagético e as narrativas estão presentes nos processos de autoria da criança. Ou seja, ao narrar “recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início” (BENJAMIN, 2017, p. 253). Assim, quando ouvimos as narrativas das crianças, há um valor social implícito ou explícito, envolvendo questões éticas, sensíveis e de afetividades. A criança saber que está sendo ouvida já é um mobilizador para que deseje falar sobre si e sobre o outro.

A partir dessas reflexões, o território escolar pode ser um espaço propício para motivar as narrativas autorais das crianças. Nesse processo, a criança produz conhecimento, que para Madalena Freire (1995, p. 15) “não é preparação para nada, e sim vida, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola”. Assim o território escolar, para além da mediação de conteúdo, pode ser também uma oportunidade de ampliar o olhar viajante pelo mundo dos sonhos e do bem querer.

Para Freire (2000, p. 28), é pela “intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”. Tendo as ideias de Freire (2000) como referência, é possível compreender o território escolar como propulsor das mudanças sociais, lugar de experiências sensíveis, de pessoas capazes de ressignificar as relações de afeto, de saberes e de sentires, sendo autoras de seus conhecimentos.

1.4 A PESQUISA/DISSERTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A pesquisa/dissertação aqui apresentada desenvolveu práticas educativas em forma de Oficinas Estéticas, dialogando com as crianças a partir de suas narrativas. Narrativas essas, ora singulares, ora coletivas, em um processo de interação em que os afetos puderam contribuir na trajetória cognitiva e sensível das crianças, impulsionando o sentimento de autoria.

A fundamentação teórica teve como ponto de partida quatro aspectos primordiais da pesquisa: as infâncias, os percursos narrativos, o sensível e as práticas educativas, constituídas de Oficinas Estéticas. O aporte metodológico teve a

abordagem narrativa como base das práticas educativas, nas quais a professora e as crianças tiveram autonomia para a escolha de seus próprios caminhos de ensinar e de aprender como autores de seus conhecimentos.

Assim, foram desenvolvidas seis Oficinas Estéticas com duração de duas horas cada, articuladas ao objeto de estudo dessa pesquisa/dissertação. A primeira Oficina Estética, *Criação e imaginação: processos narrativos infantis*, teve como objetivo perceber como os processos de criação permearam minhas narrativas e as das crianças, tendo a autoria como mobilizadora dos percursos educativos.

A segunda Oficina Estética, *Mapa do Imaginário: desvelando o irreal*, fomentou minhas narrativas e as das crianças, potencializando nossos vínculos afetivos. Ao narrar nossas experiências e histórias por meio das linguagens: escrita, oral, sonora, corporal, gráfica, etc., foram mobilizados também a curiosidade, a inventividade, reiterando a importância dos processos de autoria.

A terceira Oficina Estética, *Narrativas em percursos desconhecidos*, buscou provocar a escuta de si e do outro nas narrativas, abrindo espaço para o imprevisível, para a criação e a descoberta de outros saberes. Nesse processo, esteve presente a brincadeira e o jogo do faz de conta.

A quarta Oficina Estética, *O mapa do tesouro: segredo e revelação*, ampliou vínculos afetivos, narrativas e subjetividades, destacando o respeito às diferenças. Aqui, pistas foram reveladas, provocando experiências, ora individuais, ora coletivas.

A quinta Oficina Estética, *O mapa do conhecimento: narrativas compartilhadas*, impulsionou os processos de imaginação, criação/autoria, por meio de mapas, que trouxeram as indagações das crianças. Nesse processo, as dimensões de tempo/espaço entre presente/passado produziram novos modos de sentir e perceber o mundo.

A sexta e última Oficina Estética, *Narrativas de mim, do outro e de quem mais vier*, buscou efeitos no sentido de perceber como eu e as crianças lidamos com as produções compartilhadas, com nossos argumentos, com os vínculos afetivos e como o processo de narrar pôde contribuir nesses percursos.

Percebi que, em todas as narrativas ocorridas nas Oficinas Estéticas, as linguagens da Arte se apresentaram com muita potência, mobilizando os processos de imaginação, criação/autoria, o que também contribuiu nas relações de afeto, constituídas especialmente nas práticas coletivas e no seu compartilhamento.

PERCURSO 2 – OFICINAS ESTÉTICAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR



PERCURSO 2 – OFICINAS ESTÉTICAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Invento, enquanto lhes falo, reflexos ou intuições que não tinha [...] Torno-me o educador que deveria ter sido, um pouco ofegante por correr atrás desse “eu” por mim descrito nos momentos de entusiasmo (DELIGNY, 2018, p. 20).

Deligny, provoca-me a refletir sobre meu papel como docente/pesquisadora, que teve como princípio nesse percurso/capítulo, a narrativa, a imaginação e a criação/autoria. Nessa perspectiva, o território escolar pode ser também um lugar de experiências e afetos, considerando, evidentemente, as realidades vigentes da professora, das crianças e da comunidade.

Na escola em que atuo, enfrentamos situações adversas, buscando o diálogo, na tentativa de amenizar e contribuir com as questões percebidas. Uma dessas, angustiava-me muito – a relação constante de conflito entre as crianças. Durante as aulas e também nos intervalos, estavam sempre brigando com agressões por meio das palavras. Em alguns momentos, havia a tentativa da agressão física (beliscões, cascudos, empurrões, etc.), que eram interrompidos por mim ou por outro profissional da escola. Buscávamos imediatamente o diálogo, mas pouco tempo depois as situações se repetiam.

As questões inicialmente apresentadas aqui, já me inquietavam e ficaram mais potentes ao ingressar como acadêmica/pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. O desafio foi pensar como as práticas educativas poderiam ser propulsoras de vínculos afetivos, dos processos imagéticos de criação/autoria, tanto minha quanto das crianças.

A partir das discussões com os pesquisadores do NUPAE, arrisquei pensar que Oficinas Estéticas com as 18 crianças do 2º Ano do Fundamental I pudessem contribuir para os vínculos afetivos, transformando os conflitos em momentos de aprendizagem, respeito e empatia. Nesse caso, a escola em que atuo (tempo integral – região rural), oportunizou a organização dos tempos/espços para as Oficinas Estéticas. Assim, o diálogo e a escuta ficariam mais potentes nos processos de imaginação, criação/autoria minha e das crianças.

O termo Oficina Estética era conhecido por mim há muito tempo, mas ainda não havia aprofundado seu significado de modo a incluí-lo em uma pesquisa científica. Assim, fui buscar em autores como: Rancière (2009, 2015); Ostrower (2002) e Meira;

Pillotto (2010), o modo como desenvolver experiências com a perspectiva de uma Oficina Estética.

Nas leituras desses autores, percebi alguns pontos convergentes, nos momentos em que reiteravam a importância dos processos de imaginação, criação/autoria e reinvenção como vetores para o trabalho com Oficina Estética. Ostrower (1986), em suas experiências com o universo da arte, destaca relações políticas e culturais dos grupos por ela trabalhados, engendrados em vínculos afetivos. Meira e Pillotto (2010, p. 24), ao socializarem suas experiências em Oficinas Estéticas, reiteram que “aprender pela via da razão separada do afeto e do sensível, não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral”. E continuam afirmando que conhecimento e afeto estão interligados nos processos de aprender, deixando claro que o conhecimento beira o cognitivo e o afetivo. Nessa direção, destacam ainda que a construção de vínculos afetivos entre professor e crianças é um campo de experiências, pois nesse lugar “o cheiro, o toque, o olhar, o som, as relações de afeto podem nos atingir profundamente (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.47).

Também Rancière (2009, p. 13) contribuiu para que eu pudesse compreender com maior propriedade as práticas de uma Oficina Estética. O autor afirma que a estética pode ser compreendida como “maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer, e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento”.

Aqui, novamente, o destaque da efetividade nos modos de interações sinalizou meus caminhos para a criação das Oficinas Estéticas, lendo Rancière (2015), ficou evidente para mim o seu entendimento de estética como autoformação da vida. Ou seja, a experiência estética é fundamental em nossos percursos formativos e, quanto mais cedo for oportunizado às crianças, ainda nas infâncias, é possível que seus percursos de vida sejam mais significativos, intensos e potentes.

Portanto, minha motivação em optar por Oficinas Estéticas com as crianças partiu das leituras e das experiências tendo como foco o afeto, assim como, relações constituídas de desafios, interesses e emoções, capazes “de afetar-tocar uma pessoa” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 20). Logo, as Oficinas Estéticas, criadas para essa pesquisa/dissertação foram catalizadoras de saberes e troca de experiências entre o grupo de crianças, levando em conta suas realidades e as interações com o contexto em que se encontravam.

2.1 OFICINAS ESTÉTICAS: EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS

A partir do entendimento sobre Oficina Estética, comecei a observar as crianças mais atentamente, a fim de identificar seus interesses e a convivência em grupo. Já no início da pesquisa/dissertação ficou evidente a dificuldade nos vínculos afetivos e o quanto as minhas escolhas e processos metodológicos poderiam tomar novos rumos para reverter o quadro presente.

Percebia que algumas crianças, além da dificuldade nas convivências, também tinham restrições em se posicionar frente ao grupo, achando-se por vezes incapazes. Estava ali um dos elementos fundamentais para a criação das Oficinas Estéticas – a importância da autoria. Assim, dois aspectos já haviam sido identificados: *a fragilidade nas relações afetivas e a urgência em melhor trabalhar a questão de autoria.*

Além disso, foi perceptível o entusiasmo das crianças quando eu trazia para a sala de aula as linguagens/expressões da arte, sendo algumas mais atraentes para as crianças, como: a música, o desenho, a pintura e a literatura. A partir desses indicadores e das minhas primeiras percepções, senti-me motivada a apresentar às crianças o projeto de pesquisa que estava iniciando no Mestrado em Educação, afirmando que todas fariam parte e seriam também coautoras.

Em nossas conversas, ficou claro que a autoria por meio das linguagens e expressões da Arte poderiam mobilizar seus processos de criação e imaginação e o encorajamento em socializar suas produções – a autoria. Nessa, poderiam trazer suas histórias de vida, imbricadas nos aspectos sociais, culturais e emocionais.

A criação das Oficinas Estéticas partiu do compartilhamento de ideias comigo e as crianças. Ainda, a minha percepção de quais linguagens/expressões da Arte poderiam mobilizar os interesses do grupo. Vale dizer que não tenho formação em Arte, incluindo aqui as artes visuais, música, dança e teatro. Sou pedagoga e, durante meus percursos como estudante na Educação Básica e no Ensino Superior, tive consciência de que meus conhecimentos e experiências estéticas eram reduzidos. No entanto, meu interesse e vontade de aprender sobre Arte foram cada vez mais acentuados, especialmente quando iniciei na docência com crianças.

Dito isso, a apropriação da Arte nas Oficinas Estéticas foi muito cuidadosa, buscando construí-las a partir do olhar da pedagoga, que se coloca no lugar de aprendiz juntamente com as crianças. Nesse percurso de criação das Oficinas Estéticas e posterior desenvolvimento das mesmas, li muito sobre Arte para

experienciá-la, afinal, não ficaria apenas como observadora do processo, mergulharia totalmente nele.

Nessa ocasião, tive acesso a uma pesquisa coordenada pela Prof^a. Silvia Sell Duarte Pillotto, intitulada como “*Projeto curricular para as artes visuais no ensino básico*”, iniciada em 2011 e finalizada em 2014. Essa pesquisa foi realizada com professores de Arte da Rede Pública Municipal de Joinville e teve como objetivo definir indicadores de aprendizagem para a Arte na Educação Básica. A referida pesquisa foi adequada para um livro intitulado: *Arte-Educação: ensinar e aprender no ensino básico*, o qual apresenta conceitos imprescindíveis para cada nível de escolaridade. Ao pesquisar esses indicadores, fiquei atenta aos do segundo Ano do Ensino Fundamental, no qual é importante que a criança:

participe e se relacione com o universo da arte-cultura, construindo noções de espaço, forma, luz, mediante os sentidos, as expressões artísticas e estéticas e um vocabulário visual, corporal e sonoro específico das linguagens-expressões da arte, estabelecendo relações entre conceitos e experimentações (PILLOTTO, 2014, p. 26).

Também identifiquei nessa publicação a integração das linguagens e expressões da Arte no universo das infâncias. Concordo com Holm (2007, p. 12), quando este afirma que, nas infâncias, as Artes estão relacionadas, pois “engloba elementos, como: a motricidade, o sentir, o ver, o ouvir”. Ou seja, nessa pesquisa/dissertação, sustento a ideia do atravessamento das linguagens/expressões da Arte que, de alguma forma, se (entre)laçam.

Ainda, na percepção de Opiari; Timbert (2013), as relações com as linguagens/expressões da Arte estão entre o comum e o diferente; entre o que conecta as diferenças entre as crianças e as situações imbricadas nas experiências; e o que nessas relações são tencionadas. Entre o que norteia o conhecimento pela via da ciência e o que são as sensibilidades a partir desse conhecimento.

Tenho observado esse atravessamento de linguagens/expressões com as crianças, pois enquanto desenhavam, por vezes, sonorizam, cantarolando; enquanto cantam, movimentam-se; enquanto narram histórias, gesticulam e criam vozes diferentes para os seus personagens. E, assim, as linguagens/expressões da Arte mobilizam a integração de conhecimentos, sentidos e sensibilidades nas infâncias.

A partir dessas considerações, precisava decidir quantas Oficinas Estéticas criaríamos e por quanto tempo, lembrando quais aspectos das linguagens e

expressões da Arte seriam tratados: espaços, materiais pedagógicos e procedimentos metodológicos. Tendo essas questões delineadas e dialogando com as crianças, decidimos juntas que teríamos como foco algumas linguagens/expressões da Arte, como: literatura, música, artes visuais, corporeidade, com destaque aos nossos processos de imaginação, criação/autoria e vínculos afetivos. Estávamos todos comprometidos e confesso que senti um friozinho na barriga, pois estava em jogo também meus próprios processos de imaginação, criação/autoria.

Além disso, conversamos sobre as nossas dificuldades de convivência e decidimos que nos empenharíamos para repensar sobre os efeitos disso tudo em nós. Assim, decidimos realizar seis Oficinas Estéticas durante o mês de agosto de 2019, tendo ao total 08 encontros de 2 horas cada com 18 crianças entre 7 e 8 anos de idade do 2º Ano do Ensino Fundamental 1.

Após muitas leituras e estudos, percepções aguçadas e diálogo constante com as crianças, surgiu a primeira Oficina Estética – *Criação e imaginação: processos narrativos infantis*, cujo título, material pedagógico e estratégias foram pensados por mim e pela minha orientadora, que tem formação em Artes Visuais e Estética. Essa Oficina Estética teve como proposta inicial a discussão sobre a autoria e a sua importância na construção de saberes e conhecimentos. Com relação às linguagens/expressões da Arte, a literatura foi nossa opção, tendo o livro ‘Porquês’, de Jandira Masur (1997) como propulsor de interpretações e diálogos entre nós.

Também optamos pela linguagem/expressão da música, tendo como referência a música *Oito Anos* da compositora Paula Toller (2000). A ideia foi de relacionar as linguagens da literatura e da música, pois ambas poderiam provocar a reflexão sobre a curiosidade nas infâncias e o quanto esse aspecto poderia ser propulsor dos processos criativos e imagéticos e, também, do trabalho coletivo. Minha intenção também foi de exercitar o papel de contadora de história, tendo a interação das crianças. Vale ressaltar que os momentos de leitura e de interpretação poderiam potencializar o fazer artístico, meu e das crianças.

A segunda Oficina Estética *Mapa do imaginário: desvelando o irreal*, pretendeu ampliar os processos de imaginação e criação, sem perder de vista a importância da autoria. Planejei apresentar Mapas reais, imagéticos e alguns criados por mim. A intenção foi de que as crianças fossem estimuladas a criar seus próprios mapas com linguagens/expressões diversas. Durante todo o processo, a imaginação e a criação

ganharam potência, assim como a autoria das produções. Essa Oficina Estética teve como princípio potencializar a imaginação e criação/autoria de todos os envolvidos.

A terceira Oficina Estética *Mapa do Conhecimento: percursos desconhecidos* teve como proposta aprofundar as questões das oficinas anteriores com relação à imaginação e à criação/autoria, acrescida do faz de conta e do jogo lúdico. Planejei recriar a história de Peter Pan para mobilizar os processos de imaginar, de criar e de reinventar, enfatizando a autoria. E, também, contribuir para que as crianças pudessem “encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos, criar acontecimentos (MACEDO, 2003, p. 10).

A quarta Oficina Estética *O eu e o outro: afetos e afetamentos*, buscou ampliar os processos imagéticos, dando ênfase aos movimentos corporais e aos acessórios, os quais contribuíram para que as crianças articulassem outros modos de produções. Assim, poderiam compreender com mais intensidade a importância da imaginação, criação/autoria, tanto individual quanto coletiva.

A quinta Oficina Estética *Narrativas Compartilhadas: quais pistas encontrar* teve como intenção articular a ideia de mapa, tecendo relações com os processos de criar, de imaginar e de produzir conhecimentos. O desafio foi propor às crianças a criação de mapas em grupos, utilizando as linguagens do desenho e pintura com materiais e suportes diversos (giz de cera, carvão, guache, lápis, etc.; cartolina, kraft, papelão, etc.). Além das questões citadas, tratou-se de aspectos como: o trabalho compartilhado e a convivência, a argumentação, a autoria coletiva e a possibilidade de aprender uns com os outros.

A sexta Oficina Estética *Narrativas de mim, do outro e de quem mais vier* articulou as demais Oficinas, com a construção de um mural onde se planejou fixar as produções dos mapas de todos os grupos. Também foi dada ênfase aos processos de leitura do mural, imbricados de interpretações, de imaginação e da consolidação de autorias. Importa destacar que as Oficinas Estéticas foram articuladas umas com as outras, pois partimos da ideia da importância de integrar as linguagens/expressões da Arte.

2.2 ABORDAGEM NARRATIVA: PERCURSOS DE SENSIBILIDADES

Quando fui desafiada a desenvolver uma pesquisa na abordagem narrativa, iniciei esse processo revisitando meus percursos formativos. Para Prado; Soligo (2005, p. 50), “o narrado tem intenções nem sempre explícitas; ou seja, têm múltiplas possibilidades de interpretação”. O modo de dizer de quem narra e seus efeitos depende também dos conhecimentos, saberes e experiência de quem as lê ou escuta. Ou seja, ambos reorganizam modos de pensar a partir da relação que estabelecem com o que foi narrado.

A narrativa, segundo Souza (2006, p. 136), potencializa um mergulho no interior de nós mesmos e nos envolve em um processo de reflexão, que “ao configurar-se como atividade formadora, remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais”.

Isso significa que é possível trazer nossas histórias para a narrativa, desde que compreendamos que não remetemos à “individualidade de uma existência, a do autor, mas à singularidade do modo como atravessam seu corpo as forças de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2006, p. 22).

Portanto, minha opção pela abordagem narrativa foi especialmente pelo desejo em partilhar experiências vividas, impulsionadas pelos processos de imaginação e criação/autoria. Pela narrativa, foi possível experimentar outros modos de fazer docência, porque sua potência afirma o inacabamento do ser/fazer, conecta nosso corpo em um outro tempo – o do imaginário, o qual pode nos afetar de tal modo que nos impulsiona a produzir novos sentidos e percorrer outros caminhos: o de criação/autoria.

Dessa forma, a pesquisa narrativa é compreendida como processo formativo no qual as “pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Não se configura como processo linear, rígido, embora percorra um caminho permeado de problematizações e tenha um objetivo em seu desenvolvimento, o qual pode alternar em mudanças durante o seu percurso. Ou ainda como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 159), “os limites de uma pesquisa narrativa se

expandem e se contraem, e onde quer que se encontrem e em qualquer momento são permeáveis”.

A pesquisa narrativa traduz nossa visão de mundo. É um processo investigativo que torna pública uma experiência singular. Um exercício que nos mobiliza a pensar sobre nós e o outro como potência de produzir novos saberes e gerar novos conhecimentos. Nesse sentido, narrativas se conectam e o falar de si e do outro, assume uma dimensão plural, enunciada em um discurso, por vezes, subjetivo e metafórico. Portanto, minhas relações com o narrativo e a dimensão temporal foi constituída de experiências e significações. Nessa trama vivencial, encontra-se o

“ato de viver”, o “ato de contar” e o texto produzido pela atividade narrativa; pois o narrativo, pelas suas características específicas é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529).

Aqui, o que está em jogo é a dificuldade em circundar o ‘ato de viver’ com o ‘ato de narrar’. Ou seja, como dar corpo ao texto produzido pela atividade narrativa. Vale pensar que as relações tecidas entre as experiências das crianças e minhas práticas educativas durante as Oficinas Estéticas, se configuraram em temporalidades carregadas da dimensão sensível. Portanto, as narrativas não se resumem apenas ao ato de contar, mas também o de produzir efeitos sobre o que é narrado (BOBBIO, 1997).

No entanto, como pesquisa acadêmica, também é fundamental que haja o rigor necessário, tanto no que diz respeito aos fundamentos conceituais quanto aos metodológicos, incluindo instrumentos de coleta/produção de dados e sua análise. No intuito de criar uma abordagem que fosse capaz de realizar uma pesquisa de cunho narrativo, debruicei-me nas leituras dos autores Delory-Momberger (2012) e Souza (2006), que contribuíram fortemente para a incorporação dessa abordagem nos percursos dessa pesquisa/dissertação.

Também tive como referência o protocolo criado por Pillotto (2020), adaptado para esta pesquisa e disponibilizado aos pesquisadores do NUPAE.

A partir dessas referências, criei juntamente com a professora Silvia Pillotto um protocolo específico para a coleta-produção e análise de dados. O referido protocolo possibilitou identificar pistas das nossas experiências – minhas e das crianças e seus desdobramentos nas práticas educativas e nos processos de imaginação e criação/autoria das crianças.

Dito isso, coloca-se a problematização entre as singularidades e subjetividades das narrativas e a exigência acadêmica de uma formalização científica na definição de um Protocolo. Essas questões estão reiteradas nas imagens que abrem esse percurso/capítulo, trazendo os itens do protocolo criado, enfatizando os três principais momentos e tempos dessa pesquisa/dissertação.

Portanto, apresento o protocolo, que define três momentos que pautaram essa pesquisa/dissertação: Imprimindo Percepções, Mapas: lugar de acontecimentos e Teias de Sensibilidades.

2.2.1 Imprimindo Percepções

Esta etapa foi o momento inicial de reflexão sobre as problemáticas evidenciadas com 18 crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental I. Eu já atuava como professora desta turma no ano anterior (2018) e, na ocasião da pesquisa (2019), percebi fragilidades com relação aos vínculos afetivos entre as crianças. Minha autorreflexão foi: *quais práticas educativas estavam sendo desenvolvidas e quais as influências dessas nos vínculos afetivos?* As pistas apontavam que mudanças nas práticas educativas poderiam contribuir para que as aulas pudessem acontecer de um modo a nos colocarmos no lugar do outro – empatia, e, desse modo, fosse cultivado o respeito, o compartilhamento de ideias e o aprender juntos.

Logo, novas evidências apareceram e observei que ao trazer as linguagens/expressões da Arte, em especial a literatura, as artes visuais, a música e a corporeidade para as práticas educativas, havia uma maior participação das crianças e certa aproximação entre elas.

No entanto, a maioria delas tinha dificuldades em expor suas ideias no grande grupo, embora brigassem muito nos pequenos grupos. Essa situação era intrigante para mim e então outra questão ficou clara – *era preciso tratar com as crianças sobre a importância da autoria enquanto produção de conhecimento*. E foi, então, que decidimos a temática da pesquisa/dissertação: *Oficinas Estéticas nas práticas educativas: professora e crianças em seus percursos narrativos*.

Uma vez decidida a temática, foi necessário aprofundar as questões conceituais e metodológicas e incorporar definitivamente a abordagem narrativa. Nos processos de leitura e nas discussões no NUPAE e com minha orientadora, ficou evidente para mim que o caminho seria via Oficinas Estéticas. Essas poderiam

intensificar as minhas experiências e das crianças com as linguagens/expressões da Arte que, por sua vez, potencializariam os processos de imaginação e criação/autoria por meio das nossas narrativas.

E, então, criamos seis Oficinas Estéticas pautadas nas realidades minha e das crianças, com o desafio de buscarmos outros modos de aprender, sentir e conviver. A coleta/produção de dados nesse momento se configurou na problematização, definição temática, seleção de literatura no que diz respeito ao objeto de estudo e à abordagem metodológica. Houve um tempo para amadurecer as ideias, organizá-las e, por fim, criar as Oficinas Estéticas enfatizando os processos de imaginação e criação/autoria – minha e das crianças e as relações constituídas nos laços afetivos.

A coleta/produção de dados foi pautada nas seguintes etapas: 1) problematização, definição temática, seleção de literatura e abordagem metodológica; 2) aprofundamento dos principais conceitos teóricos sobre práticas educativas, infâncias, processos de imaginação, criação/autoria, narrativas e experiência; 3) estudo e aprofundamento teórico da abordagem narrativa; 4) diálogos com as crianças e criação das Oficinas Estéticas.

2.2.2 Mapas: lugar de acontecimentos

Aqui, o papel das subjetividades ganha força, pois o desenvolvimento das Oficinas Estéticas foi repleto de sensibilidades, apontando modos singulares nos sentidos e nas relações com o eu, o outro e o seu entorno. São acontecimentos que nos afetaram e que imprimiram efeitos consideráveis nas mais variadas linguagens e expressões da Arte. O acontecimento esteve sempre no gerúndio – sinalizando, sentindo, aprendendo, questionando, pensando, argumentando, socializando. Foi no acontecimento que busquei perceber pistas sobre os processos de imaginação, criação/autoria das crianças, compreendendo-as também nas minhas práticas educativas.

Importante destacar que essa pesquisa/dissertação não foi apenas sobre as crianças, mas com elas. Sendo assim, as práticas educativas (Oficinas Estéticas) foram permeadas de experiências, nas quais, junto com as crianças, eu também criava ao mesmo tempo em que mediava e provocava situações de aprendizagens.

Então, durante o processo, eu conseguia registrar muito pouco de forma escrita ou fotográfica os acontecimentos que afetavam a mim ou às crianças. Então, propus a elas que gravassem no celular certos momentos das nossas Oficinas Estéticas. Algumas aceitaram o desafio e outras preferiram ficar mais concentradas nas atividades das Oficinas Estéticas. As filmagens aconteciam em alguns momentos das Oficinas Estéticas e esse recorte era decidido ou por mim, ou pela criança, quando percebíamos algo interessante. Às vezes, as filmagens ficavam fora de foco, outras vezes quase imperceptíveis; e, em outras, só apareciam os pés ou as paredes. O que importava era a experiência das crianças e as novas percepções de aprendizado.

Esse procedimento foi fundamental na pesquisa/dissertação, uma vez que o meu papel não se resumia a observar, mas fazer junto. Portanto, as filmagens se caracterizaram em registros a partir do meu olhar e do olhar das crianças. Foram ao todo 12 horas de filmagens, que contribuíram para que eu pudesse obter outras informações e percepções que não conseguia identificar durante o processo.

Para identificar as pistas da pesquisa/dissertação, foi necessário o distanciamento do tempo de filmagem, resultando em duas edições de vídeos. Uma edição enfatizando os processos das Oficinas Estéticas e, a outra, destacando os efeitos das Oficinas Estéticas nas narrativas minha e das crianças.

As etapas previstas nesta etapa são: 1) o desenvolvimento das Oficinas Estéticas, com a preparação do material e, por vezes, a inclusão ou a substituição de outros, de acordo com as necessidades; 2) a coleta/produção de Dados (filmagens pelas crianças de alguns momentos das Oficinas Estéticas); 3) as leituras de aprofundamento e algumas complementares, de acordo com os acontecimentos derivados da Oficinas Estéticas; 4) edição de vídeos.

2.2.3 Teias de Sensibilidades (efeitos percebidos)

Os lugares e os acontecimentos ganham uma dimensão na experiência, ora singulares, ora múltiplos e coletivos. Mapear as produções caracterizadas pelo fazer artístico via experiências envolveram questões estéticas, éticas e relacionais. Foram modos de perceber e de entender como os percursos são singulares, mas constituídos do outro. As teias buscaram evidenciar as inter-relações, suas regularidades e irregularidades e quais as implicações em nossos percursos. Eu, como

docente/pesquisadora/aprendiz, e, as crianças, como autoras do conhecimento no território escolar.

Assim, meu papel não foi de transmitir o conhecimento dado, mas, principalmente, propor desafios e mobilizar os sentidos das crianças e meu também. Somos sujeitos da ação, aventurando-nos em múltiplas experiências. Lançamo-nos, então, em territórios, construindo encontros e diálogos com as múltiplas linguagens da Arte, aprendendo sobre o mundo, sobre o outro e sobre nós mesmos.

Outro desafio não previsto, mas fundamental para identificar os efeitos das Oficinas Estéticas, foi a edição de dois vídeos a partir de 12 horas de filmagens. Como extrair de tantas horas os efeitos e sua essência em dois vídeos em torno de 8 minutos cada um? Os resultados são efeitos dos processos de imaginação, criação/autoria e laços afetivos, constituídos durante todo o percurso.

A potência das práticas educativas sensíveis esteve no processo de ensinar e aprender, no lugar do real e do imaginário; uma prática que acontece pelo olhar atento. Logo, o foco em Teias de Sensibilidades ficou por conta do retorno das coletas/produções de dados, em especial das filmagens das Oficinas Estéticas e sua edição.

As etapas previstas neste item foram: 1) retomada da coleta/produção de dados, extraindo efeitos com relação às Oficinas Estéticas a partir das pistas, que permitiram a ampliação de meu olhar para novos modos de desenvolver práticas educativas; 2) análise dos efeitos relacionados aos processos de imaginação, criação/autoria, e aos imbricamentos nas relações afetivas; 3) edição de vídeos.

Sendo assim, as Oficinas Estéticas contribuíram para que eu e as crianças compreendêssemos os processos de imaginação e criação/autoria como parte da produção de conhecimento e suas relações afetivas. O caminho trilhado nesse protocolo teve como referência as histórias de vida de cada um de nós: docente e crianças. E, nas palavras de Josso (2004, p. 215), 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.

Assim, minhas opções nessa pesquisa/dissertação tiveram como base essa premissa, ou seja, uma educação pelo sensível, em um território propício aos processos de imaginação, criação/autoria de conhecimentos.

3 PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AUTORIA NAS OFICINAS ESTÉTICAS



3 PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AUTORIA NAS OFICINAS ESTÉTICAS

Conversar sobre o tom agudo de um rio que encolhe quando o sol seca, ou sobre o tom grave de uma nuvem espessa que começa a encorpar; mas que ainda não é tempestade. Falar sobre o rugido crescente de um dia que desperta ou ainda sobre o som descendente das mãos nessa noite possivelmente nossa (SKLIAR, 2014b, p. 41).

Foi exatamente assim que nos sentimos nos percursos das Oficinas Estéticas, que deram início às treze horas e trinta minutos do dia 01 de agosto de 2019. As crianças chegaram um pouco receosas, sem saber o que estava por acontecer, pois eu havia colocado na sala de aula, as carteiras e as cadeiras em posições diferentes das costumeiras. Elas foram se sentando, olhando-se e algumas até riam sem saber o que fazer. E, assim, demos início aos nossos processos de aprender.

No primeiro momento, questionei as crianças se sabiam o que eu fazia todas as segundas, terças e quartas-feiras na parte da tarde, quando não estava na escola. Algumas somente se olharam e cochicharam e outras arriscaram uma resposta: *a professora faz faculdade (Talyta); faz curso de pesquisa (Pedro); estuda (Stefanie).*

Após ouvir as colocações das crianças, comentei sobre o Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, no qual estou inserida na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Falei sobre a pesquisa/dissertação, convidando-as a participarem comigo como coautoras, explicando o significado de autoria e coautoria. Após a concordância das crianças, perguntei se gostariam que seus nomes verdadeiros fossem registrados ou um nome fictício. Foi unânime a decisão pelo nome verdadeiro, sentindo-se já parte importante do processo.

Na sequência, informei que havia encaminhado aos seus pais ou responsáveis, um documento de autorização para que pudessemos realizar a pesquisa/dissertação. Comentei sobre a importância do documento e que elas também assinariam um outro, escrevendo o primeiro nome, apelido, desenho, etc.

Posteriormente, durante a assinatura pelas crianças, perguntei quem gostaria de ler o termo para a turma, evitando assim qualquer tipo de constrangimento para quatro delas que ainda estavam em processo de alfabetização. Observei durante a conversa sobre coautoria e autoria o quanto as crianças davam importância à autorização, pois, aquele documento reafirmava a coautoria com a professora. Destaco aqui a importância da inserção das crianças na pesquisa/dissertação, não

apenas como pesquisadas, mas sobretudo como coautoras.

Nessa perspectiva, é possível dizer que a criança, além de exercer seu papel como coautora, ocupou também a posição de autora ao narrar suas e outras histórias e/ou experiências, à medida em que cria/produz narrativas, organiza e movimenta seus pensamentos e sentidos.

Após essa etapa, apresentei o tema da pesquisa: *Oficinas Estéticas nas práticas educativas: professora e crianças em seus percursos narrativos*, dizendo às crianças que aprenderíamos de modo compartilhado e que poderíamos criar novos jeitos de aprender. *Como é esse jeito de aprender, profe?* Perguntou Pedro. E Carlos, rapidamente, respondeu: *estudando!* E Winicius, gesticulando com os braços: *se comportando, ora...E caprichando*, disse Adriely timidamente.

Percebi pelas narrativas o quanto as crianças relacionavam o aprender com atitudes como: comportamento, capricho nos materiais e disciplina. Diante dessas questões, disse a elas que os processos de aprender se constituem de inúmeras maneiras e que cada um de nós encontraria seu jeito singular de construir conhecimentos e saberes.

Ao final do dia, voltando para casa refleti sobre as crianças, compreendendo-as como sujeitos e autoras da palavra, do gesto e do conhecimento. Ao lembrar de nosso diálogo na sala de aula, pensei no desafio que seria a pesquisa/dissertação, uma vez que iniciava muito fortemente um movimento carregado de emoções, de processos de imaginação, de criação/autoria e de vínculos afetivos, potencializados pela escuta e pela produção de sentidos e conhecimento.

3.1 OFICINA ESTÉTICA – CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO: PROCESSOS NARRATIVOS INFANTIS

No dia seguinte, 02 de agosto de 2019, dando sequência às nossas conversas anteriores, convidei as crianças a se sentarem em roda no chão, para que pudessemos melhor interagir uns com os outros. Escolhi contar uma história, na qual as crianças pudessem interagir, interrompendo a leitura sempre que surgissem curiosidades. À vista disso, as narrativas minhas e das crianças foram constituídas de fragmentos narrativos.

Todas acomodadas, apresentei o livro intitulado: 'Porquês', da autora Jandira Masur, perguntando se já haviam ouvido falar sobre ela ou sobre o livro. Sinalizaram

que não; então, expliquei que a autora reside em São Paulo. Em seguida, Júlia acenou a mão, dizendo: *eu conheço, é um lugar bonito!* Asafe na sequência, disse: *é muito grande;* e Phablo complementou: *lugar muito legal, porque tem bastante coisas para fazer.*

Depois de ouvir as crianças, comentei sobre o importante papel de um escritor e o quanto somos também coautores quando lemos, interpretamos e relacionamos nossas histórias de vida com a escrita de alguém. As crianças ouviam cada palavra com atenção e curiosidade e, desta forma, iniciamos a leitura do livro.

Ao chegar nas páginas 8 e 9, havia a seguinte frase: “uma coisa que quero saber é se meu irmão mais velho vai ser sempre mais velho do que eu [...] Ou será que se eu correr, se eu me apressar, vai dar para alcançar?” (MASUR, 2017 p. 8-9). Nesse trecho, as crianças sinalizaram que não. Então, indaguei se alguém gostaria de comentar algo. Winícius se apressou dizendo: *porque ele é pequeno...* E Julia complementou: *ele é pequeno e a gente nunca consegue alcançar a pessoa que é mais velha do que a gente.* Andrey com certa dúvida, indagou: *o irmão mais velho cresceu antes do que o pequeninho, né?* As questões levantadas pelas crianças mobilizaram a articulação de várias outras, como: as relações do corpo com o tempo, dos mais novos com os mais velhos e o respeito pelas histórias de vida de cada um.

Continuando a leitura: “será que não daria para alguém me ajudar e tentar fazer meu irmão parar? [...] Ou será que, por mais que eu tente, ele vai ser o meu irmão mais velho para sempre?” (MASUR, 2017 p. 10-11). As crianças, em coro, disseram: *Simmmm.* Asafe respondeu em tom maior: *porque ele nasceu antes do que ele.* E Adriely atropelando as suas próprias palavras, disse: *ele pegou a escada, queria alcançar, porque o irmão dele estava crescendo, crescendo mais ainda.*

A leitura continuou e a frase a seguir chamou a atenção das crianças “por que as meninas são mais choronas do que eu? Será que elas são mais tristes ou só não precisam engolir o choro como eu?” (MASUR, 2017 p. 14). Talyta comentou: *as meninas são mais choronas porque os piás são mais comportados. Mas algumas vezes, eles também fazem arte e quando eles apanham, eles também choram.* E outra voz vem mais forte: *os homens são machos e as mulheres são mais choronas porque os homens aguentam mais* (Júlia). Nesse momento, várias outras questões vieram à tona, como: as culturas dadas ao gênero masculino e feminino e as culturas disciplinares.

Voltando à leitura: “se a gente pudesse entender como é que se descobre o que é certo e o que é errado, daria até para ver se alguém está enganado” (MASUR, 2017 p. 21). Prontamente, um levantar de braço interrompeu a leitura; era Pedro dizendo em tom certo: *brigar com os outros é errado, chutar os outros é errado, beliscar os outros é errado. O que é certo é cuidar dos amigos, fazer o bem para todos e também cuidar de todo mundo, até do nosso planeta, que um dia pode acabar.* E Gabriel, complementou dizendo: *é errado também não tomar cuidado com aquilo que você faz e fala para as outras pessoas.* A partir das questões levantadas pelas crianças, refleti com elas sobre o bem e o mal; o certo e o errado nas ações, e quanto cada um de nós pode fazer diferença nas relações tecidas.

E, na sequência, continuei lendo “quando chegar o dia de eu poder compreender, será que as pessoas vão lembrar de me dizer? E será que ainda vou querer saber?” (MASUR, 2017 p. 29). Fiz uma pausa perguntando: vocês são curiosos? Desejam continuar assim quando se tornarem adultos? Todos se agitaram e quase no mesmo instante, disseram: *Simmmmmm*, e Winícius, em voz alta, disse: *existe outras coisas no mundo que ainda não foram descobertas e aí vou querer saber sobre aquilo.* E então, perguntei: que tipo de coisas Wini? *Eu acho que vou descobrir que tem alguns dinossauros que sobreviveram ao ataque.* E Andrey endossou a fala de Wini, dizendo: *olha só, eu sei que a barata sobreviveu lá do jurássico, só que ela era muito mais grandona.* Aqui também outras questões vieram, como a importância da preservação do planeta e as relações de tempo, como o passado, o presente e o futuro. Ressaltei, ainda, sobre nossas relações entre o real e o imaginário; com o presente e o passado e a mobilização de nossos processos imagéticos, de criação/autoria por meio da curiosidade.

No dia 08 de agosto de 2019, dei continuidade na Oficina Estética, convidando as crianças para a audição da música ‘Oito Anos’ da compositora Paula Toller. Contei a elas que Paula havia escrito a música em homenagem ao filho, que, aos oito anos, queria saber o porquê de tudo. Assim que a música iniciou, todos se balançavam ao som e ritmo emanados no ambiente.

Ao final da audição, perguntei para as crianças sobre a experiência com a música e Andrey logo se manifestou, dizendo: *a música perguntava muita coisa e esse menino falava muito.* E Miguel disse: *sim, de tanto que ele perguntava, ela quis fazer uma música.* Júlia complementou: *eu achei essa música muito bonita; é ...* disse Talyta: *porque foi homenagem ao filho dela;* e, por fim, João complementou: *essa*

música fala de um Gabriel e tem um Gabriel aqui na nossa sala.

O diálogo com as crianças e das crianças entre elas tiveram uma dimensão interativa. Andrey com os olhos fechados e balançando a cabeça ao ritmo da música disse: *eu gosto muito de música. Fico pensando quem está cantando e como essa pessoa é.* Pedro continuou: *quando eu ouvi essa música, lembrei que ficava com a minha família, dava abraço em todos, ficava lá com a minha irmãzinha e também, ela me deixava muito calmo.* E as narrativas continuaram: *quando ouvi a música, eu estava agitado e ela me deixou calmo e me fez lembrar de quando eu era bebê e minha mãe tirou uma foto de mim. E assim... minha casa ainda estava em construção, daí eu estava segurando num pau e sorrindo e minha mãe tirou a foto,* disse Asafe. Então perguntei: *por que você lembrou deste momento, Asafe? Porque esse momento foi bonito para mim.* E Gabriel, na sequência, falou: *quando eu escuto algumas músicas assim, eu penso no meu pai, porque ele trabalha até sexta e eu sinto saudades.* E Carlos, continuou: *eu gostei da música, porque ela faz uma homenagem ao filho dela.* E Júlia emendou, dizendo: *a música me faz ficar calma.*

Winícius, em alta voz, disse: *quando ouço música que tem Deus, Ave Maria, Jesus, essas coisas, eu gosto, porque eu amo muito isso.* E, por fim, Talyta fez uma narrativa envolvendo a atenção de todos: *eu gosto de música porque quando eu era pequena, meu pai se separou da minha mãe ... o meu pai já mandou uma música para a minha mãe, que fala muito da minha irmã e de mim. E daí eu lembro do meu pai e tudo o que eu passei com ele quando eu era pequeninha (voz de choro).* Nesse momento, perguntei: *o que você passou Talyta? É (silêncio)... a primeira vez que eu falei papai, a primeira vez que eu andei... Quando eu saí da aula aquele dia, sabe Prô? Eu fui ver o meu pai, porque ele mora bem longe daqui, porque ele trabalha e daí como eu não posso ver ele, a minha mãe fala algumas vezes que ela vai me levar, mas não me leva (voz de choro) e daí aquele dia, ele veio e minha mãe me levou para ver ele. E eu lembrei de tudo isso ouvindo a música.*

A música para essas crianças mobilizou sentimentos de alegria, tristeza, saudade, vazio, ausência, especialmente com a família. A partir dessas narrativas, elas foram motivadas a se expressarem por meio das linguagens da Arte. Para essa ação, as crianças se organizaram em equipes e sugeri que criassem outras narrativas (corporal, visual, sonora) sobre as experiências com a história contada e a audição da música. Tempo de imaginar, tempo de criar, tempo de produzir e expressar.

Em seguida, iniciei o processo de socialização das produções, perguntando: equipe A, o que vocês prepararam para nós? Talyta, respondeu: *a gente vai fazer a música do meu pai, que ele recomendou para mim né?* A equipe A começou a cantar:

Quando você chorou, Deus me ensinou uma nova canção, seus olhos de um anjo pequeno, que iam se fazendo minha religião. Coisas que de mim não sai, a primeira vez que me chamou de pai, vou lhe confessar agora minha filha, com você eu aprendi que um homem tem que ter família. Quinze anos faz agora, é de alegria que meus olhos choram, meu pequeno anjo que agora fascina, com você eu aprendi que um homem tem que ter família.

Ao final da apresentação, as crianças da equipe A fizeram um círculo ao redor de Talyta, representando um coração com as mãos; Talyta, no meio da roda, disse: *te amo, papai!* Na sequência, a equipe B fez a sua apresentação com Asafe dizendo: *nós fizemos um desenho do cemitério, porque na música ela falou que a gente morre. Porque o nosso coração pára; o nosso coração é a nossa vida. E as veias não tem mais sangue,* respondeu Gabriel muito convicto em sua resposta. Diante disso, conversamos sobre essa questão até o momento em que as próprias crianças desejaram mudar de assunto. Ali, muitos sentimentos vieram à tona e as narrativas contribuíram para que elas saíssem de um estado de inquietude para um estado de aceitação da vida e da morte, pelo menos naquele instante.

Continuando as socializações, perguntei: equipe C, o que vocês prepararam para nós? *A gente vai cantar e a gente vai dançar ao mesmo tempo,* respondeu Júlia, explicando que a equipe decidiu criar sua própria música e que a apresentação teria a fala de todos.

*Do que o arco íris é feito? – Winícius
Por que a tartaruga é lenta? – João
Por que o dinossauro é bravo? – Adriely
Por que o sapo pula? - Julia
Por que a cobra rasteja? – Agatha
Por que a joaninha tem bolinhas pretas? - Ana
Por que o tucano voa? - Ana*

A cada verso cantado, as crianças faziam um gesto diferente e percebi que falavam com o corpo inteiro. A expressão se materializava em movimentos, olhares e dizeres. A música veio com intensidade e o grupo contaminou toda a sala que, de uma forma ou outra, participava: cantando junto, batendo as mãos, movimentando o corpo ou simplesmente apreciando. Por meio da musicalidade das crianças e nas relações

tecidas entre a equipe, o lugar se tornou carregado de aprendizados sensíveis. Após alguns instantes, perguntei à equipe D formada por Hugo e Miguel: o que vocês prepararam para nós? *Desenhamos porque a gente é pequeno e os outros são grandes. Eu não sei porque, mas queria saber*, comentou Miguel, mostrando o desenho, que representava figuras humanas de tamanhos diferentes, remetendo à história 'Porquês', da autora Jandira Masur.

As narrativas em desenho provocaram as crianças a imaginar, argumentar e criar situações diversas. Ao final da Oficina Estética *Criação e imaginação: processos narrativos infantis*, segui para minha casa pensando no quanto a experiência com as crianças havia me afetado.

3.2 OFICINA ESTÉTICA – MAPA DO IMAGINÁRIO: DESVELANDO O IRREAL

No dia 09 de agosto de 2019, iniciamos a Oficina Estética 2 *Mapa do Imaginário: desvelando o irreal* em uma roda no chão da sala de aula. Antes de iniciar, perguntei às crianças se haviam gostado da Oficina Estética anterior e a resposta foi positiva. Em seguida, apresentei imagens de mapas geográficos, tais como o Mapa-múndi (Figura 1), do Brasil (Figura 2), de Santa Catarina (Figura 3) e da região norte de Santa Catarina, que engloba a cidade de Garuva (Figura 4).

Figura 1 – Representação do Mapa-múndi.



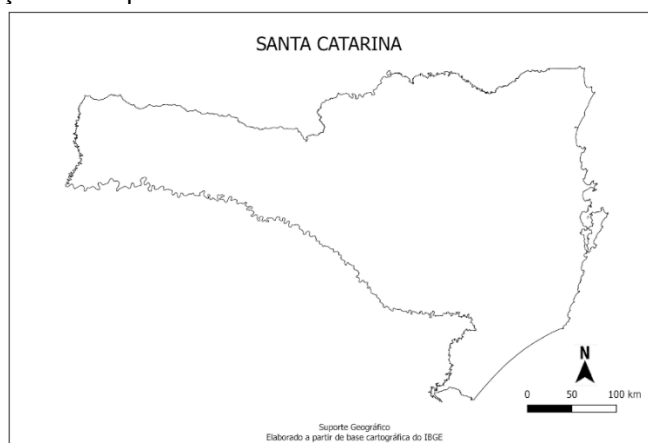
Fonte: retirado de Terina (2018).

Figura 2 – Representação do mapa do Brasil.



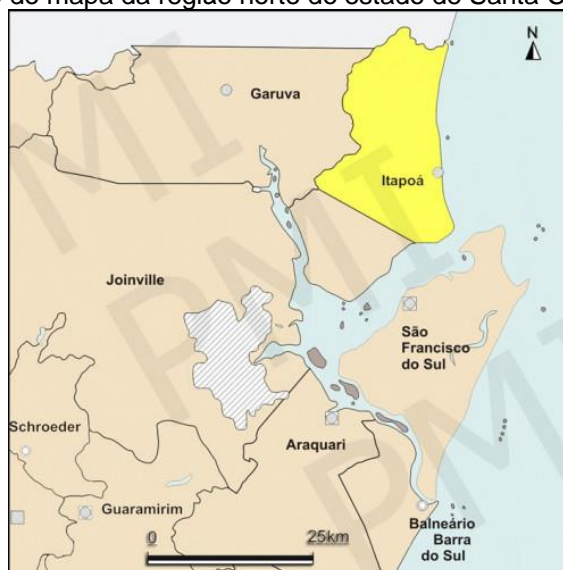
Fonte: retirado de Pinhol (2012).

Figura 3 – Representação do mapa de Santa Catarina.



Fonte: retirado de Suporte Geográfico (2018).

Figura 4 – Representação do mapa da região norte do estado de Santa Catarina.



Fonte: retirado de Itapoá (2014).

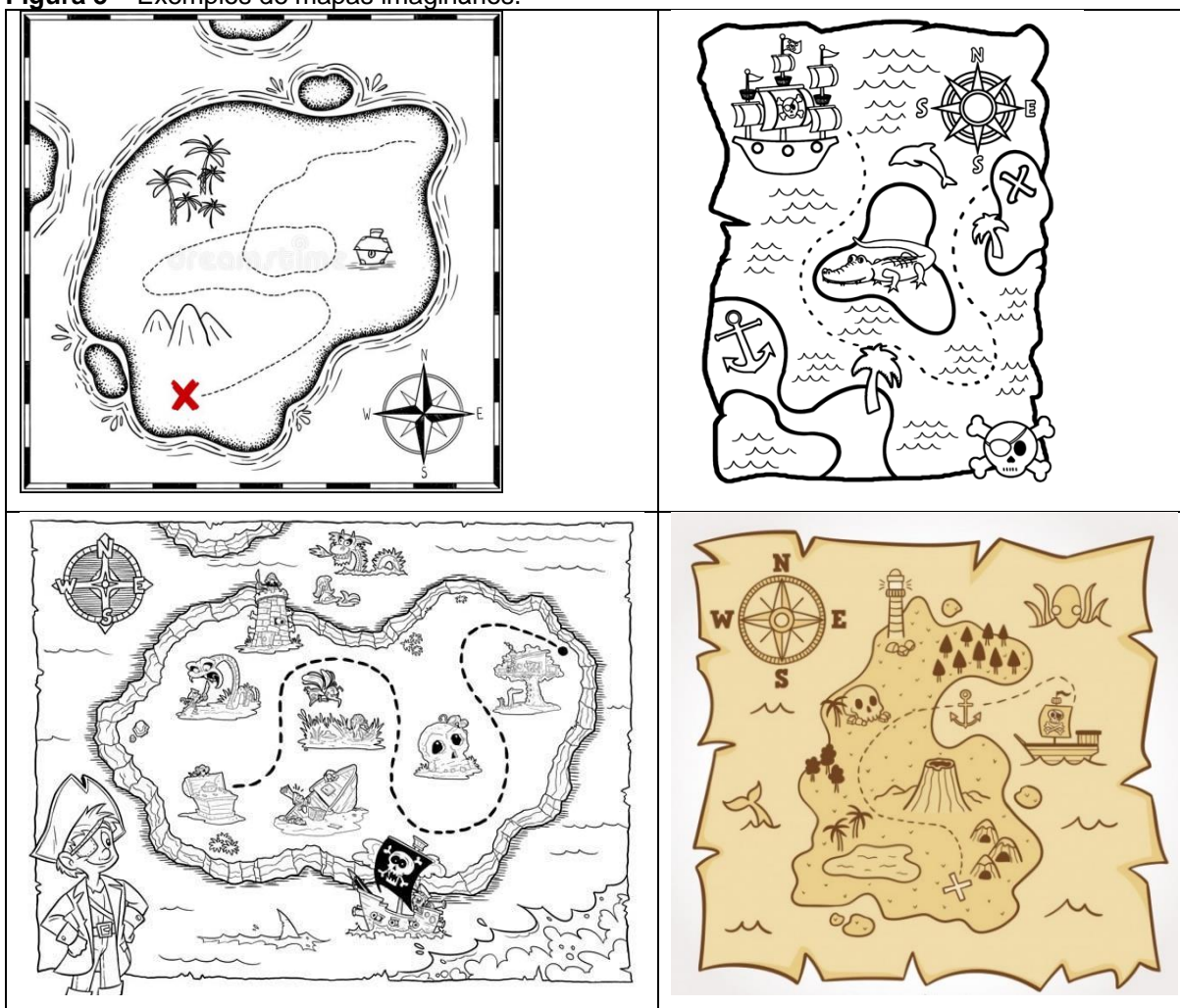
Após visualizarem os mapas, as respostas foram múltiplas. Miguel disse que: *é onde a gente mora*. Talyta: *é a cidade*; Winícius: *é o país*; e Phablo: *é o mundo*. Então, questionei sobre o nome dado a estas imagens e Winícius rapidamente respondeu: *é um mapa!* Na sequência, perguntei qual a função de um mapa e Adriely respondeu prontamente: *é para ver para onde a gente vai e onde a gente tá. É tipo assim, igual ao meu pai, que ele tinha um mapa desse tamanho em casa* (gesticulando com as mãos). Asafe completou: *daí assim, se ele tá no Brasil, ele olha o mapa e vê para onde quer ir, tipo Joinville. Daí ele vai pra carregar a carreta e olha no mapa*. Carlos afirma: *se a gente não sabe pra qual lugar a gente tem que ir, a gente pode olhar no mapa*. E Gabriel, um pouco confuso observando os mapas, afirmou: *às vezes olhar o mapa parece muito difícil, parece que tá de longe*. E Julia concluiu: *mas tipo assim, a gente as vezes se perde, aí se a gente tem um mapa, a gente olha onde tá e daí a gente pode ir para o lugar que quer*.

A partir dessas narrativas, abordei o que poderíamos entender por território, dizendo que é a percepção que temos de sujeito ou de grupo em determinado espaço geográfico; nesse sentido, é mais cultural do que físico. Apresentei essa questão para as crianças, trazendo as nossas experiências como exemplo. Ou seja, o território é um espaço vivido, constituído dos aspectos sociais, culturais, estéticos e cognitivos.

Na sequência, perguntei às crianças se os mapas apresentados eram de verdade e a resposta veio de forma coletiva: *simm*. Ainda, Carlos afirmou que também existe um outro tipo de mapa: *aquele lá que a gente pode ver no celular ou no tablet*. Como não obtive mais nenhuma indicação sobre a questão, expliquei às crianças sobre os mapas que visualizamos, chamados de mapas geográficos, devido à sua veracidade e que servem para nos localizarmos. Também expliquei que existia um outro tipo de mapa: o imaginário. Questionei as crianças como esse seria, mas ninguém se manifestou. Então, mostrei quatro mapas retirados da *internet*, que tiveram como referência, caminhos que indicavam a localização de caveiras, coqueiros, baús, animais, castelos, etc. Ou seja, elementos reais e imaginários.

A Figura 5 representa mapas imaginários apresentados às crianças.

Figura 5 – Exemplos de mapas imaginários.



Fonte: retirado de Tudo Desenhos (2020).

Após analisarmos as imagens, questionei as crianças sobre que tipo de mapas eram aqueles. E veio uma resposta coletiva: *um mapa do tesouro*. Perguntei por que um mapa do tesouro? E Talyta respondeu: *porque a gente passa várias aventuras. Sabia que era um mapa do tesouro porque tem muitas coisas que parecem um mapa do tesouro como caveiras, âncoras e o X que é o tesouro*. E eu continuei indagando: quem utiliza este tipo de mapa? Rapidamente, responderam: *os piratas!!!*

Entrei no jogo das crianças e continuei provocando: esse tipo de mapa usado pelos piratas existe de verdade? Algumas disseram que não, outras que não sabiam e houve quem arriscasse dizer que sim. *Existem! Porque os piratas é que fazem, para achar os tesouros*, diz Júlia. *Não, porque os piratas já morreram*, respondeu Ana C. *É; isso só existe nos filmes*, completou Adriely. Por fim, Asafe disse: *se existisse pirata, lá na praia já ia aparecer uma garrafa com um papel dentro e ia aparecer um barco cheio de pessoas estranhas, e daí eles iriam seguir o mapa para achar o tesouro*.

Foi interessante observar nas narrativas, o quanto o real e o imaginário estavam interligados e aproveitei a ocasião para conversar sobre as diferenças entre os mapas apresentados: geográfico e imaginário. Após discutirmos essas questões, convidei-as para assistirmos à animação intitulada 'Peter Pan', mediando algumas informações importantes: é uma animação originalmente lançada em 1988, com direitos autorais pertencentes à *Pulse Distribution and Entertainment* e administrado pela empresa de gestão de direitos digitais Nu Tech Digital. Fiz questão de informar esses dados, assim como já havia feito nas obras anteriores (livro e música) pois foi uma ótima oportunidade para discutir com elas a relevância da autoria e da nossa coautoria quando interpretamos e damos novos sentidos às obras apreciadas.

Ao final da animação, ouvi atentamente as narrativas sobre os seus afetamentos, desafiando-as a criarem seus mapas imaginários. O percurso do mapa poderia ser da escola até a chegada na 'Terra do Nunca'. Assim, organizei as crianças em equipes, dando início aos processos imagéticos e de criação/autoria. O silêncio e a concentração das crianças nessa atividade me causaram estranhamento porque, geralmente, elas são bem agitadas. Estavam atentas nas suas produções, utilizando as linguagens do desenho e da pintura. Um dos mapas chamou minha atenção, já que a equipe usou elementos da escola, criando novos conceitos, como a quadra que virou um lago de crocodilo; a sala do diretor era um barco feliz; as salas do pré I e pré II eram um parque de dinossauros; e o parquinho da escola era a terra do nunca. Essas questões foram representadas na imagem de abertura desse percurso/capítulo.

Em síntese, foi assim que a Oficina Estética 2 – *Mapa do Imaginário: desvelando o irreal* percorreu o caminho da imaginação. Eu e as crianças aprendemos a fazer pontes entre o real e o imaginário; entre o presente e o passado; entre pensar, fazer e criar novos sentidos.

3.3 OFICINA ESTÉTICA – NARRATIVAS EM PERCURSOS DESCONHECIDOS

No dia 16 de agosto de 2019, iniciei a Oficina Estética – *Narrativas em percursos desconhecidos*, revisitando as Oficinas Estéticas anteriores para lembrar, articular e ampliar novas possibilidades. Iniciei com a seguinte problemática: o que vocês pensam ser um mapa geográfico? Adriely respondeu: *um mapa é para a gente saber onde é que a gente tá e para onde a gente vai*. Gabriel completou: *Os mapas...*

têm uma memória, que olhando, a gente vai saber para onde vai. Às vezes, a gente vai se perder, mas depois se acha. Então, perguntei: para que serve um mapa imaginário? *Pra gente brincar*, respondeu Andrey. *Pra gente brincar de caçar tesouro*, completou Asafe.

Seguindo o diálogo, comentei: conheço uma história chamada 'O segredo em uma garrafa'. Vocês acham que essa história é verdadeira? Naquele momento, houve uma divisão nas respostas. Alguns disseram que sim e outros que a história era falsa. Perguntei ainda se gostariam de ouvi-la e todas responderam que sim. Por conseguinte, iniciei a contação da história, recriada por mim, exercitando meus processos imagéticos, criativos e de autoria.

Era uma vez um pirata, mas um pirata 'muito louco' (risos). Esse pirata é muito parecido com aquele pirata que vimos na animação 'Peter Pan', lembram? Ele também não tinha uma das mãos e, em seu lugar, tinha apenas um pedaço de madeira para que seu papagaio pudesse pousar ali. Este pirata também tinha um navio, um navio deste tamanho (gesticula e as crianças se impressionam com o tamanho) e tinha um navio roxo, 'muito louco' (risos). Por fim, este pirata também tinha uma tripulação e vários marinheiros que o ajudavam a comandar este navio. Dentro do navio, existia um esconderijo e dentro dele havia muito ouro e diamante e várias outras pedras preciosas. Ninguém além do pirata podia entrar lá. A tripulação inteira o ajudava a navegar; eles encontravam o tesouro e o pirata guardava tudo para ele. Porém, em um dia de navegação aconteceu uma tempestade: BUM (todos se assustaram com o som e depois deram risada). Muitos trovões e relâmpagos vinham do céu; de repente uma onda muito forte virou o navio (nesse instante, as crianças ficaram impressionadas e curiosas em saber a continuidade da história). O navio começou a afundar e todos os marinheiros pularam no mar, com exceção de um: o pirata, que não queria deixar o seu tesouro. Mas, ele olhou tudo ao seu redor e pulou na água também, pois se ficasse ali o que aconteceria com ele? (ele iria morrer afogado - interrompe Miguel). Então, ele nadou muito até chegar numa ilha onde estava o restante de sua tripulação. E, rapidamente, quando chegou nesta ilha, pegou um pedaço de papel e um lápis e fez um mapa para que não se esquecesse do local onde o navio havia afundado. O pirata enrolou e guardou o mapa dentro de uma garrafa e a escondeu onde ninguém poderia achá-la. Passaram-se vários dias, até que um navio atracou salvando a tripulação. Quando o navio já ganhava certa distância, o pirata percebeu que havia esquecido a garrafa com o mapa dentro. Voltou para pegá-la, tendo uma grande surpresa... A garrafa com o mapa não estava mais no lugar que ele havia escondido.

Ao final da história, perguntei às crianças: quem pegou a garrafa? O *caranguejo*, disse Stefanie. O *jacaré*, gritou Miguel. *Ou o Índio*, completou Winícius. Assim, eu disse: eu não sei e vocês me ajudarão a descobrir, pois fiquei sabendo que a pessoa que pegou essa garrafa com o mapa está aqui. *O quê? Como assim?* Disse Adriely perplexa. E eu acho que foi um de vocês, afirmei. *Eu não, eu não, eu não* – todos falavam com muita agitação. *Quem falou primeiro foi o Miguel, então foi ele*, brincou Adriely. *Eu? Eu nem sabia desta história*, respondeu Miguel aparentando preocupação.

Naquele momento, solicitei que as crianças esperassem um pouco para que eu pudesse buscar algo fora da sala e, propositalmente, deixei o celular gravando um áudio. Com isso, pude ouvir os comentários da turma. Adriely palpitava: *a profe foi buscar a garrafa. Oh, eu acho que já sei. A profe vai deixar a gente ir ao parque e procurar a garrafa. Será? Será? Uau!* – respondiam os demais. Winícius completou: *Oh gente, eu acho que está debaixo da casinha*. Todos falavam ao mesmo tempo com muita euforia e não pude identificar as outras falas.

Logo depois, voltei para a sala com uma caixa repleta de formas geométricas, diferentes umas das outras. Cada criança recebeu uma peça desta caixa e eu prossegui: como eu disse antes, a pessoa que pegou a garrafa se encontra nessa sala e está segurando uma forma geométrica. *Ah... somos todos nós* – respondeu Adriely rindo. *Eu não estou segurando. Ela está no chão*, brincou Asafe. Continuei dizendo: é uma forma geométrica colorida e fina. Então, por favor, quem tem uma forma geométrica que é grossa, levante-se. Aqueles que estão em pé não pegaram a garrafa. *Yeeeeees!* – gritou Andrey. Disse ainda: os outros que possuem a forma geométrica fina, podem ter pego esta garrafa...

Nesse momento, perguntei às crianças que continuavam sentadas se elas estavam com a garrafa. Percebia grande expectativa sobre quem poderia estar com a garrafa e continuei: a pessoa que pegou está com uma forma geométrica que não é triangular. Então, quem tiver um triângulo na mão pode se levantar, pois também não pegou a garrafa. Alguns, levantaram-se apressadamente. Continuei provocando: a pessoa que pegou essa garrafa, possui uma forma geométrica grande. Portanto, quem tem uma peça pequena na mão pode se levantar. *Ai, ai, ai ... só sobrou nós três. Então, é um de nós*, disse Asafe impaciente. E agora? Sobraram três de vocês. Quem será que está com a garrafa? Indaguei.

Deixei as crianças pensando sobre quem poderia ter pego a garrafa e fui recolhendo as peças dos que estavam descartados. Depois, continuei: me contaram que a nossa imaginação tem muito poder. E que tudo o que imaginamos pode acontecer, se acreditarmos. Já sabemos que foi um desses amigos que pegaram a garrafa. Mas quem? Será que foi a Adriely? A Ana Carolina? Ou o Asafe? Cada criança tinha um palpite e os três em questão estavam curiosos para saber quem deles estava com a garrafa. Solicitei que todos se sentassem, fechassem seus olhos e imaginassem qual dos três havia pego.

Enfatizei que ninguém poderia abrir os olhos durante esse momento, pois enquanto as crianças estivessem pensando/imaginando, eu pegaria a garrafa com o mapa e a colocaria atrás de uma das crianças sem ninguém perceber. Minutos depois, ao abrirem os olhos, acharam a garrafa atrás da Ana Carolina. Minha opção por essa criança se deu ao fato dela estar frequentando a nossa escola recentemente e minha intenção foi de melhor integrá-la com a turma, especialmente porque se mostrava bastante tímida.

As crianças ficaram surpresas ao ver uma garrafa de verdade (Figura 6) atrás de Ana Carolina, observando também que dentro dela havia algo. Comentei então: olha só... descobrimos quem pegou a garrafa (risos). Conta para nós como é que você pegou a garrafa, Ana C? Insisti. *Não dá para contar!* Respondeu rindo muito. Ana não conseguiu contar como a garrafa apareceu atrás dela, pois estava imersa em seus processos imagéticos.

Figura 6 – Garrafa de vidro usada na contação de história.



Fonte: arquivo pessoal da Autora (2020).

Na sequência, solicitei que cada criança observasse bem o que havia dentro da garrafa sem abri-la, enquanto a mesma passava de mão em mão. Sensações de cheiros imagéticos exalavam da garrafa. *É um mapa*, disse Adriely. Pedro completou: *Eu consegui ver só um pouquinho do mapa*. Winícius disse: *tem cheiro de champanhe*. Perguntou Andrey: *é antigo... o cara era antigo?* E Carlos brincou: *Eu acho que ele até já morreu*. E Pedro iniciou sua narrativa: *eu um dia trabalhei com esse pirata, né? E um dia eu vi a Ana lá na praia escondida. E o pirata estava tentando procurar o mapa. E quando o pirata foi no navio, ela foi lá escondida, cavou o buraco, pegou a garrafa, colocou no bolso e fugiu*. Adriely imaginou: *eu acho que quando a gente fechou o olho ela foi direto correndo - não sei qual velocidade que ela foi. Daí ela chegou lá antes do pirata para pegar a garrafa e voltou correndo de novo para cá*.

Júlia também quis palpar, *esses dias eu estava na praia, aí eu fui nadando com a prancha do meu irmão até uma ilha que tinha lá. Aí eu vi a Ana lá atrás de uma árvore e quando o pirata foi buscar um negócio lá no navio, a Ana cavou um buraco e pegou a garrafa. Depois ela pegou uma sacola que tinha no mar, colocou a garrafa dentro; só que nesse momento o pirata viu e tentou pegar a Ana, mas não conseguiu. Então ela trouxe a garrafa para cá*. E rindo, comentou João, arrancando risadas de toda turma, *eu acho que ela foi lá, subiu no barco, pegou a garrafa e 'saiu louca'*. E Asafe comentou: *eu acho que ela virou um anjo e atravessou as paredes, se tele transportou para o futuro, colocou no pirata uma tinta preta para ele não ver nada. Então pegou a garrafa, se tele transportou de volta para cá e quando saiu a tinta do rosto do pirata, a garrafa não estava mais lá*.

No dia 22 de agosto de 2019, continuamos a Oficina Estética - *Mapa do Conhecimento: percursos desconhecidos*, com todos muito animados com as surpresas que nos aguardavam. Sugeri que Ana Carolina abrisse a garrafa para que descobríssemos o que havia dentro. Quando abriu, ela se surpreendeu com o mapa dentro da garrafa. *Nossa, foi aqui que o pirata escondeu o tesouro*, disse Adriely espantada. *Que cheiro de queimado* – exclamou Andrey. *Parece que esse mapa foi queimado. Aqui tem um monte de dicas. Hum!* E Pedro comentou: *Esse mapa tem cheirinho daqueles chips. Só se for de chips queimado*, completou Asafe.... e Winícius disse: *que maneiro*. Miguel então brincou...*você tentou queimar o mapa né Ana? Só para ninguém descobrir o tesouro*. Vale dizer que o mapa constante na Figura 7 foi criação minha a partir das referências de outros mapas. A autoria desse mapa também

me surpreendeu, pois me senti capaz de imaginar e criar.

Figura 7 – Mapa que estava dentro da garrafa de vidro usada na contação de história.



Fonte: arquivo pessoal da Autora (2020).

Após todos observarem, tocarem e sentirem os cheiros imagéticos do mapa, iniciei alguns questionamentos: para onde este mapa nos leva? *Até o barco afundado do pirata!* Respondeu Adriely, empolgada. Stefanie completou, *até o tesouro*. E perguntei: que lugar é este aqui do mapa? *É uma ilha deserta*, disse Phablo. Logo, comentei: na verdade esta história contada por mim aconteceu há muitos e muitos e muitos anos atrás. *Quando a gente nem era nascido?* Perguntou Winícius. Isso, respondi! Vocês não eram nascidos. Nem os pais, nem os avós, nem os bisavôs e nem os tataravôs. *Uaaaaaaau!* (todos se espantaram). Continuei dizendo: de um tempo onde nem existia esta escola. De um tempo agora transformado em presente! Em nossa imaginação, aqui pode ser uma ilha na qual o pirata chegou. Aqui, pode ser o lugar onde o pirata escondeu a garrafa que a Ana Carolina encontrou.

As crianças estavam absorvidas pela experiência com a história e perguntei: será que temos um tesouro escondido na escola? *SIIIIIM*, várias crianças gritaram entusiasmadas. *Nããããõ*, outras responderam. *Pode ser!* Winícius disse, um pouco em dúvida. E Pedro continuou: *ai profe não fala assim, que me dá vontade de ir procurar e já achar*. Indaguei dizendo: tive uma ideia... vamos procurar esse tesouro? Todos gritaram que *Simmm*, correndo animados para a caça ao tesouro. Porém, antes de partirmos para o caça-tesouro, conversamos sobre as possíveis características de um pirata. *Um chapéu*, disse Winícius. *Uma mão de gancho*, respondeu Miguel. *Uma capa*, falou Stefanie. *Um tapa olho*, disse Asafe. *Uma espada*,

completou Carlos e *um bigodão*, disse Andrey. Pensativa, eu disse: então não podemos procurar esse tesouro assim... *É ... a gente tem que tampar um olho né?* Interrompeu entusiasmado Andrey. Sugeri então: poderíamos nos vestir de pirata. Todos ficaram empolgados com a *aventura*, com a vestimenta e com a busca ao tesouro. Criamos juntos, na escola, os chapéus dos piratas e esses foram concluídos em casa com os familiares. Tudo estava sendo preparado para a próxima Oficina Estética.

Nesse processo, ainda na escola, uma das crianças veio até a minha mesa para mostrar uma canção criada por ela e que havia colado no chapéu. Dizia o seguinte: *o pirata é tão legal. Ele fala um monte de coisas legais e coisas bacanas. Este é o mundo da canção do pirata.* Afirmei então: que legal, Adriely! E como essa canção pode ser cantada? Agora você leu a letra da música, né? E Adriely respondeu: *é que eu ainda estou treinando para cantar.* Olhei para ela e percebi que ali, imaginação e criação, misturavam-se e outro lugar surgia – o da autoria!

3.4 OFICINA ESTÉTICA – O MAPA DO TESOIRO: SEGREDO E REVELAÇÃO

No dia seguinte, iniciamos a quarta Oficina Estética - *O mapa do tesouro: segredo e revelação* com as crianças caracterizadas de pirata para a tão aguardada ‘caça ao tesouro’. Como em nossa sala temos duas crianças que utilizam um tapa-olho para correção de estrabismo, pensei que seria interessante trazer para essa experiência o tapa-olho igual ao que elas utilizavam diariamente. Solicitei que cada criança caracterizasse o seu e que as crianças que usavam tapa-olho para correção visual auxiliassem na colocação.

Os comentários seguiram, com João falando: *estou ansioso.* Licianne disse: *dá uma agonia usar isso aqui* (sobre o tapa-olho). *Isso incomoda muito*, completou Ana C. Nesse momento, as crianças foram para perto do Winícius (uma das crianças que faz uso do tapa-olho) e começaram a conversar com ele sobre o que sentiam. O Winícius disse que era chato, que incomodava, mas que era preciso usar. Hugo, interrompeu, dizendo: *chato nada, é gostoso.* E, Asafe, disse: *mas isso porque você não precisa usar sempre né? É... mas olha só, eu desenhei um olho no meu, assim eu fico com os dois olhos aparecendo*, disse Winícius, arrancando risadas de todos.

Após todos estarem com seus tapa-olhos, distribuí os chapéus que havíamos

feito no encontro anterior e perguntei se estavam prontos para a nossa aventura. A resposta positiva foi coletiva, com um misto de alegria e ansiedade. Solicitei então às crianças que criassem nomes fictícios para si: *Caribe*, disse Ana B; *Capitão Gancho*, afirmou Júlia; *Barba Negra*, disse Pedro; *Jack Sperry*, falou Andrey; *Authentic Mares*, comentou Asafe; *O Homem Caveira*, falou Phablo; *Caveira da Morte*, decidiu Talyta; *Monstro dos Mares*, disse Ana C; *Capitão Tapa-olho*, afirmou Carlos; *Capitão Rei dos Mares*, falou João; *Rainha do Mares*, disse Licianne; *Capitão dos Peixes*, confirmou Hugo; e *Super Mulher*, completou Stefanie.

Em seguida, duas crianças quiseram narrar como ocorreu o processo de criação de suas fantasias: *eu tive essa ideia né? Porque minha mãe estava cuidando da minha irmã. Eu peguei uma garrafa e cortei assim... e peguei um papel e enrolei até fazer um gancho... e daí ficou assim*, contou Pedro. *Eu peguei um rolo de papel higiênico, aí eu peguei papel alumínio, então enrolei para ficar reto e depois eu peguei e entortei. Ai profe, tem que sobrar uma parte aqui, para fechar e colocar a mão aqui dentro. Pronto! Eu e meu pai tivemos essa ideia e inventamos da cabeça. Na verdade, fui eu quem inventou*, comentou Pedro. Continuando as narrativas, perguntei à Julia: e essa camiseta? Achei muito legal. E ela respondeu feliz: *eu ajudei o meu pai a fazer. A gente inventou. Eu falei assim para o meu pai: pai, que tal a gente fazer uma caveira aqui na camisa? Aí, a gente pegou a tinta preta e pintou. Deixamos um espaço em branco aqui, para formar os olhos e aí ficou assim. A gente pegou uma camiseta velha que eu não usava mais, estava manchada, aí a mãe lavou e pintamos. Depois, a mãe passou lá numa loja para ver se tinha esse negócio (disse Júlia, apontando para o TNT) e mais um negócio que amarra na cabeça, aí a mãe me ajudou a recortar para fazer o colete*, completou Júlia, toda orgulhosa de sua fantasia.

Na continuação da Oficina Estética e, após minha reflexão sobre o processo de imaginação e criação/autoria, usei o mapa do tesouro para lembrar as crianças sobre o que havíamos realizado na Oficina Estética anterior. Nesse mapa, estão as pistas para a descoberta de um tesouro. Chamei Ana Carolina, que havia pego a garrafa do pirata, solicitando que contasse no mapa o número de pistas a serem procuradas. *São sete pistas*, afirmou ela. Então, eu disse: bom, como a garrafa foi encontrada aqui na sala de aula, acredito que a primeira pista também deve estar aqui. Vamos procurar?

Nesse momento, as crianças iniciaram a busca. Rapidamente, Licianne encontrou a primeira pista, colada embaixo de uma cadeira, e foi motivada a ler com

a ajuda de outra criança. **1ª pista: pode estar no lugar onde existem muitos meios de transportes**, leu Talyta. *É uma charada, eu sou bom em charada*, disse Asafe. Júlia completou: *acho que é lá na frente nas pedras, onde tem aquela placa e os carros onde vocês estacionam*, completou Júlia. Então, questionei: *será? Vamos lá descobrir?* Saíram todos ao encontro da segunda pista, demorando bem pouco para achá-la. *Tem certeza que está por aqui Prof?* – perguntou Talyta. E eu respondi: *acho que sim, ou será que temos outro local na escola com meios de transportes? É... deve estar por aqui* – completou Talyta. *Acho que já devemos ter passado na frente e não vimos*, disse Pedro pensativo. *Achei!* - gritou Talyta – *está colada aqui no espelho do carro*.

Talyta pediu a Andrey para ler a **2ª pista: devo estar no lugar onde o pré mais gosta de brincar**. E eu provoquei: *onde será que está?* *No parquinho*, gritou Agatha. *Na quadra*, disse Asafe. *Não, na areia*, falou Pedro. E eu afirmei: *também acho que é na areia*. Mal terminei a frase e todos correram para a areia em busca da próxima pista. Não demorou muito e Hugo a localizou entregando para outra criança ler: **3ª pista: às vezes, vocês pulam com uma perna e, às vezes, com duas. Brincando, chegue-se ao céu...** a 4ª pista *deve estar lá*, leu Asafe. *É na amarelinha, é na amarelinha*, completou Júlia. E todos correram em busca da próxima pista.

Rapidamente, Licianne a localizou e escolheu Júlia para a leitura da **4ª pista: vocês devem encontrar, mas para isso devem pensar. Eu devo estar no lugar favorito da maioria das crianças**. Nesse momento, todas as crianças falaram juntas - *no parquinho*. Saíram, novamente, em disparada e logo Pedro a localizou, iniciando sua leitura, mas silenciou repentinamente, dizendo: *profe, eu não estou conseguindo ler com o tapa-olho. Deixa que eu leio então*, disse Stefanie. **5ª pista: preservar a natureza é algo de grande valor. Nossa terra tem beleza e é lá que estou. A 6ª pista deve estar onde existem belezas naturais**. *Acho que é lá do lado da quadra*, disse Gabriel. E eu reafirmei: *a pista sinaliza que está onde existem belezas naturais. As flores são naturais*, disse Winícius. *É, são as plantas*, concordou Talyta. E eu disse: *lembram que uma vez eu falei para vocês de que, pela janela de nossa sala poderíamos ver as belezas naturais?* *Sim* - responderam juntas, saindo em disparada para encontrar a próxima pista.

Depois de alguns instantes, a pista foi encontrada em uma árvore. **6ª pista: que tesouro difícil de achar! Vocês encontraram a natureza natural, mas também**

existe a natureza modificada pelo homem. Será que o tesouro está enterrado lá? Achem o X! - Leu Miguel. Asafe gritou: *Está nas plantações*. Eu provoquei: vamos lá... achem o X. *Está enterrado, então tem que levar pá, né?* - Perguntou Asafe. E eu sugeri usarmos as mãos. Mal terminei de falar e todos correram para o local. Nesse momento, reafirmei: vocês vão encontrar alguma coisa em formato de X. *É aqui?* – perguntou Pedro. Respondi que não sabia. E perguntei para ele se tinha X. *Tem*, completou. *Tem mesmo!* – disse Andrey impressionado. Questionei: será que o tesouro está aí dentro? *Sim*, responderam, enquanto começavam a escavar o barro.

Meu... um tesouro, disse João perplexo. *O que é isso guri?* – perguntou Andrey. *Olha, uma caixa*, disse Júlia surpresa. *O tesouro. Nossa!!!* Disse Stefanie com um sorriso que mal cabia em seu rosto. Após cavarem, tiraram um saco plástico da terra, observando um baú dentro dele. *Profe, mas não tem que abrir com a chave?* Perguntou Pedro preocupado. Respondi: não sei se tem chave. *Ah não! Não precisa de chave!* Respondeu Carlos.

Quando abriram o baú, ficaram surpresos e felizes ao encontrarem muitas moedas de ouro, que, na verdade, eram de chocolate. *Quanto dinheiro... estamos ricos!* – disse Pedro. E, rapidamente, começaram a pegar as moedas. Alguns dividiram, outros não. Alguns ficaram com muitas moedas, outros com nenhuma; por esse motivo, pedi para que todas as crianças colocassem novamente as moedas dentro do baú, continuando as buscas.

Profe, eu acho que vi outro mapa ali dentro, disse Pedro. *Olha, é do Peter Pan e tem uma parte rasgada. Posso ler?* Perguntou Talyta. Claro, respondi! Eis a 7ª pista: **olá crianças, aqui é o pirata. Então... encontraram meu tesouro? Procurei por longos anos, mas nunca o achei. Vocês são muito inteligentes, sabiam? Vocês gostaram da aventura? Gostariam de realizar outra? Que tal construírem seus próprios mapas do tesouro? Penso que o conhecimento é o nosso maior tesouro. Vamos juntos construir um Mapa do conhecimento?**

A Figura 8 ilustra o mapa encontrado juntamente com o tesouro.

Figura 8 – Mapa encontrado junto com o tesouro.



Fonte: arquivo pessoal da Autora (2020).

Importante destacar que esse mapa também foi criação minha. Após a leitura, as crianças aceitaram o convite do pirata e seguiram para a sala dialogando sobre o tesouro encontrado. Perguntei se haviam gostado de nossa aventura e a resposta foi um simmm coletivo. Todavia, quis chamar a atenção delas para o momento da descoberta do tesouro e perguntei: qual foi a atitude que vocês tiveram ao encontrar o tesouro? *Foi legal*, disse Andrey. *Não, não foi. A gente fez egoísmo. Porque não dividimos o tesouro com ninguém. A gente pegou um monte muito grande*, completou Talyta, visivelmente envergonhada. *A gente pegou tudo e não deixou nenhum*, disse Winícius triste. E questionei: isso foi legal? *Não*, responderam. Nesse momento, percebi que as crianças se sentiram incomodadas.

Por um momento, todos ficaram em silêncio, até que *Eu dividi com o Carlos*, isenta-se João. *Eu tinha uma moedinha e eu ia dar para o Winícius, mas ele não me ouviu*, completou Miguel. *Essa nossa atitude foi feia*, disse Júlia. *Foi chato com os outros né?* Completou Andrey. Nesse momento, reiterei: foi por isso que eu pedi que vocês devolvessem o tesouro. E o que podemos fazer agora? *Dividir*, disse com um sorriso o pequeno Hugo. E continuei: dividir para uns mais e para outros menos? *Não! Dividir igual para todo mundo*, respondeu Talyta. *Dividir a mesma quantidade para cada um*, completou Júlia.

Após nossas reflexões, as moedas de chocolate foram degustadas pelas crianças que conversavam sobre o convite do pirata. Vocês aceitaram o convite do pirata para construírem um mapa do conhecimento? Sabem o que é um mapa do

conhecimento? *É conhecer as coisas*, disse Talyta. Em seguida, Winícius falou: *é um mapa que a gente sabe*; e Asafe continuou: *porque a gente conhece. É um mapa imaginário*.

Comentei com as crianças que na próxima oficina iríamos construir o mapa do conhecimento, solicitando que deveriam pensar sobre o que desejavam conhecer e descobrir.

3.5 OFICINA ESTÉTICA – O MAPA DO CONHECIMENTO: NARRATIVAS COMPARTILHADAS

No dia 29 de agosto de 2019, iniciamos a Oficina Estética - *Narrativas Compartilhadas: quais pistas encontrar?* Em conversa com as crianças sobre o que havia acontecido nas Oficinas Estéticas anteriores, questionei se haviam pensado em algo para a construção do mapa do conhecimento. Gabriel disse: *eu gostaria de aprender uma coisa... é um tipo de uma folha de árvore assim... porque as vezes eu não entendo... porque as vezes ela fica amarela*. Asafe disse: *eu queria saber como é o Beto Carrero*. E Talyta: *eu queria saber como que a Terra é feita*. Stefanie comentou: *eu queria saber como é um parque aquático*. Disse Andrey: *eu queria saber como Jesus nasceu e se foi ele o primeiro a nascer*. E João: *queria saber porque os passarinhos voam*. Winicius: *se Deus fez as pessoas, quero saber porque elas ficaram do mal*. E Ana C: *quero saber como a lua é feita*, e Julia completou: *por que os peixes vivem debaixo d'água?*

Após ouvir as narrativas das crianças, organizei pequenas equipes e solicitei que conversassem entre si sobre uma forma de construírem o mapa do conhecimento. Em seguida, entreguei materiais (giz de cera, canetões, papel craft, etc.) para que iniciassem a produção. As crianças estavam bastante agitadas, brigavam e discutiam muito durante a produção dos mapas. Pude observar que em alguns grupos, apenas um ou dois trabalhavam e, em outras equipes, todos trabalhavam juntos, embora em desacordo. Houveram vários conflitos e apenas um grupo conseguiu concluir o mapa, resolvendo suas divergências.

Após findar o tempo, solicitei que cada grupo viesse à frente e narrasse como aconteceram seus processos de criação/autoria. A equipe 1 narrou: *nós fizemos uma cachoeira, um hospital, um hotel aqui, um monte de casinhas, um vulcão, e um lagunho para as crianças brincarem. Do lado do hotel, fizemos uma piscina, uma*

vaca, uma menina andando de skate. A gente fez uma menina que ganhou um cavalinho. E perguntei: qual a relação de tudo isso? Talyta respondeu: *é que a nossa pergunta foi: 'como a Terra é feita'. E tudo isso forma a Terra e o Asafe resolveu fazer o hospital aqui no meio por causa das crianças, caso elas se afoguem aqui no laguinho elas podem ir no hospital aqui do lado.* Questionei, ainda: como foi trabalhar em equipe para vocês? *Foi muito bom, porque a gente desenhava, pintava, fizemos as casinhas e foi muito legal,* afirmou Talyta. *A gente sempre conversava sobre o que íamos fazer,* disse Carlos. *Um desenhava e o outro pintava e depois trocava,* completou Asafe.

A segunda equipe prosseguiu narrando: *a gente fez um mapa,* disse Júlia, *só que a gente dividiu as tarefas. Eu fiz aqui um mapa sobre a minha pergunta: 'por que os peixes vivem embaixo d'água?' Então, eu desenhei o mar com os peixes, areia na frente e fiz os pássaros fora, porque eles não vivem na água né?* E Winícius continuou: *eu desenhei a escola, a água e os passarinhos com a minha pergunta embaixo do desenho e do lado Deus criando - porque Deus criou tudo isso aqui.* Hugo lamentou dizendo: *eu me esqueci o que eu fiz!* Já Ana C. afirmou: *eu fiz o pôr do sol, a lua, a escola.* Assim, questionei: como foi trabalhar em equipe? *Foi legal, cada um fez o seu,* respondeu Júlia.

A terceira equipe iniciou a narração com Adriely: *eu fiz as árvores.* Pedro completou: *aqui eu também me desenhei tentando saber como é feita uma folha sulfite.* E sobre o desenho, perguntei: o que são estes quatro bonequinhos ali no meio? *É a gente,* respondeu Adriely. Para vocês, como foi trabalhar em equipe? *É... foi meio chato. Até que foi mais ou menos, porque era uma coisa diferente e daí deu nisso,* disse Gabriel. *A gente ficava brigando porque cada um queria fazer mais que o outro,* comentou Pedro. *A gente fez tudo, só que ficou brigando, porque cada um fazia coisas erradas e daí a gente brigava,* disse Adriely. *Foi difícil e demorado,* completou Miguel.

A quarta equipe iniciou com Andrey: *nós queríamos saber porque os passarinhos voam e quem fez Jesus e se foi ele que fez as pessoas. Desenhamos a natureza também. Foi muito legal, mas difícil trabalhar em equipe,* lembrou Licianne.

Por conta das situações ocorridas nessa Oficina Estética, especialmente no que diz respeito à autoria e à dificuldade em produzir coletivamente, decidi propor uma atividade individual para que as crianças compreendessem a diferença entre a produção coletiva e a individual.

Solicitei a construção de um mapa individual e observei que as crianças ficaram

concentradas. Ao final, questionei em qual das situações elas haviam se sentido mais confortáveis: na construção coletiva ou individual. *Eu gostei mais desta vez porque eu fiz um desenho e foi bem legal*, comentou Adriely. *Eu gostei mais de hoje por causa que naquele dia todo mundo estava gritando e brigando. Nessa de hoje, todo mundo ficou quieto e cuidando da sua atividade*, comentou Pedro. *Eu achei mais legal essa de hoje porque no outro dia eles ficaram gritando e eu fiquei até com dor de cabeça. Só que hoje foi mais quieto e silencioso e assim conseguimos fazer o mapa do conhecimento*, disse Júlia. *Naquele dia, eu não gostei porque todo mundo ficava brigando e gritando dentro da sala. Minha cabeça estava doendo muito, daí eu fiquei quietinha e parou de doer, então minha equipe continuou fazendo. Eu gostei mais de hoje. Eu gostei mais dessa aula porque eu pude desenhar e eu gosto de desenha*, disse Thalyta. *Gabriel, continuou: desta vez eu achei mais legal porque sempre a vida vai melhorando, as vezes é ruim, mas as vezes é melhor. Essa foi mais legal porque a gente não brigou e cada um ficou no seu. No outro, a gente fazia umas coisas erradas e precisava apagar e fazer tudo de novo. Então perguntei: como assim? É que um não errava, mas o outro errava e daí tinha que ficar arrumando*, falou Andrey.

Após ouvir as narrativas, questionei se pensavam que trabalhar em equipe é sempre difícil. Andrey disse: *depende do grupo também né? Eu gostei mais de hoje por causa do silêncio, mas tipo assim, uma equipe silenciosa (fazendo gestos de desenrolar com as mãos) aí fica legal também né? Trabalhar em equipe pode ser bom também porque a gente fazia errado, mas tinha chance de consertar conversando com o amigo para ser melhor*, comentou Júlia. *Trabalhar em equipe é mais divertido quando você não berra, daí pode dar risada no grupo e fazer um monte de brincadeiras: pintar, desenhar, é muito legal. Mas não gritar, ficar gritando no ouvido porque isso é muito ruim. O nosso ouvido é muito frágil, então não pode ficar gritando tanto*, encerra Talyta.

Ao refletir sobre as narrativas das crianças, percebi que a minha escuta foi fundamental para entender os processos imagéticos e de criação/autoria, tanto individual como coletivo.

3.6 OFICINA ESTÉTICA – NARRATIVAS DE MIM, DO OUTRO E DE QUEM MAIS VIER

No dia 30 de agosto de 2019, iniciamos a nossa última Oficina Estética -

Narrativas de mim, do outro e de quem mais vier, entregando as produções individuais das crianças para que narrassem como havia sido criado o mapa do conhecimento. Após a narrativa delas, perguntei: vamos agora fazer uma viagem ao mundo do conhecimento? *Sim*, todas responderam. Sugeri que cada criança narrasse o que produziu para juntos criarmos um mapa coletivo, que nos conduziria nessa viagem.

As questões foram socializadas e as produções (desenhos, pinturas e colagens) foram fixadas em mural, que teve como suporte o papel Kraft. *Posso começar?* – Perguntou Miguel. Claro, respondi. *Do que é feito as nuvens? Eu penso que é feito de algodão doce, porque é fofinho*, responde Andrey. *As nuvens são feitas pelo vapor d'água que sobe e viram essas nuvens, daí quando elas estão cheias, chove e começa tudo de novo. A Profe que me ensinou isso*, respondeu Talyta. Confirmo, dizendo: nossa, vimos isso no ano passado e você ainda lembrou.

Por que as abelhas voam? Perguntou Júlia. *É que elas criam asas*, respondeu Ana C. *É... tipo, as abelhas quando são filhotes, a mãe vai reproduzindo um ovinho e quando as abelhinhas nascem, elas não têm asas. Depois elas vão crescendo, já vão ficando adultas, daí criam as asas. Eu vi isso na televisão, daí pesquisei e vi que era verdade*, completou Talyta.

Como é feita a água? Perguntou Ana C. *É feita da chuva*, respondeu Miguel. *Da nuvem*, interrompeu Gabriel. *Ela nasce da Terra, minha avó que me disse*, falou Licianne. *Existe água debaixo da nossa terra*, completou Adriely. Ana B, continuou: *eu queria conhecer a lua. Eu acho que a lua tem vários buracos e é branca*, imaginou João. *E é grande*, completou Miguel. *A lua não tem gravidade e não tem água*, disse Asafe. Eu indaguei: que palavra estranha... o que é gravidade Asafe? *É quando tu pula, a terra te puxa de novo, mas lá na lua quando tu pula, tu vai alto porque ela não te puxa*, respondeu. *A lua tem um monte de buracos, é escura e perto dela têm várias estrelas*, disse Ana C. *E não tem ar lá em cima*, completou Adriely. *Eu acho que a lua é feita de queijo. Porque assim como a lua, o queijo tem vários buraquinhos*, brincou Júlia. *Eu também acho que ela é de queijo. O problema, é que eu a acho estranha, porque uma hora ela fica magra e outra hora ela fica cheia*, disse Gabriel intrigado. *Eu imagino né? Eu vejo no desenho que tem ET lá*, brincou Talyta. *Eu penso que a lua é uma rocha grande*, completou Phablo. *Eu queria conhecer o sol*, disse Pedro. *Eu acho que o sol foi feito como uma estrela, mas ele é a maior estrela. O sol esquentava a gente*, perguntou e respondeu o próprio Pedro. *O sol é feito de fogo eu acho*, disse Phablo.

Eu queria saber do que são feitas as folhas das árvores. Eu acho que é feita de mato, disse João. É que a árvore suga a água debaixo da terra e alimentos, daí vai nascendo todas as flores e folhas, disse Talyta. As folhas são feitas da natureza, concluiu Winícius. Quería saber como são feitas as pedras, que pelo jeito, são feitas de água e lava, disse Gabriel. Os humanos construíram uma máquina e dentro dela vai o farelinho do vidro e mais terra, depois que virou pedra, eles pintaram de cinza, disse Júlia. Também pode ser que tenham sido os meteoros que caíram na terra né? comentou João intrigado. Eu queria saber do que é feita a areia, falou Licianne. Eu acho que a areia é feita de pó, respondeu Miguel. Ela foi feita de terra com a ajuda do sol, ele fica fazendo ela mudar de cor, concluiu Pedro.

Após ouvir as narrativas, decidimos que as dúvidas apresentadas formariam nosso mapa do conhecimento. Faríamos um traçado entre as produções, criando caminhos para percorrer o mapa. Posteriormente, com o mapa coletivo concluído, fiz algumas considerações: quem respondeu as dúvidas/perguntas que surgiram durante as apresentações dos grupos foram vocês mesmos. E questionei: perceberam que hoje o papel de professor foi assumido também por vocês? Entre risos e expressões de espanto, alguns disseram que sim e outros que não. Logo, perguntei por que não? *Não porque assim óh... lembra quando a Talyta respondeu sobre a chuva? Daí não né? Porque foi a Profe que ensinou para ela e hoje ela só respondeu, comentou Andrey. Eu gostei de ser professora hoje, disse Adriely. Hoje eu gostei muito. Todo mundo trabalhou junto e sem brigar, ressaltou Pedro. Foi uma superaventura ser professor, disse Gabriel. O meu sonho de verdade é ser professora, comentou Talyta. Que pena que hoje é o último dia das Oficinas Estéticas, lamentou Júlia.*

Encerrei a Oficina Estética fazendo um apanhado geral de todas as demais, enfatizando com as crianças nossos processos imagéticos e de criação/autoria, reafirmando que todos somos capazes de construir conhecimentos a partir de quem somos e de quais caminhos escolhemos trilhar. Essa reflexão será o ponto de partida para a construção do próximo capítulo, o qual está apresentado na sequência.



4 PERCEPÇÕES NARRATIVAS E SEUS EFEITOS



4 PERCEPÇÕES NARRATIVAS E SEUS EFEITOS

Esse encontro será marcado pelo ritmo, pela atmosfera, pela linguagem e pelas imagens que cada um desenhará por si mesmo, a cada vez. O encontro continua sendo, para além de toda a epistemologia, o imenso campo de experimentação da experiência e do conhecimento (MALDONATO, 2015, p. 24).

Assim como Maldonato (2015), compreendo uma pesquisa/dissertação como possibilidades de encontros, carregados de experiências e desvelamentos de si e do outro. Desse modo, esse percurso/capítulo busca revisitar a problematização inicial dessa investigação: *quais efeitos as Oficinas Estéticas produziram nas minhas narrativas e das crianças, no que se refere às relações de afetos, aos processos de imaginação e criação/autoria.* A partir dessa problematização, foi traçado como objetivo: *verificar os efeitos das Oficinas Estéticas e narrativas nos processos de imaginação, criação/autoria e nos vínculos afetivos, tanto meus como das crianças no território escolar.*

É necessário, portanto, nesse percurso/capítulo, trazer o Protocolo criado para essa pesquisa/dissertação, no intuito de destacar as pistas captadas durante as Oficinas Estéticas e seus efeitos, (entre)laçados à problemática e ao objetivo, tendo como referência a abordagem narrativa.

Vale ressaltar que as pistas e efeitos serão apresentados de forma não linear, ou seja, não serão identificados e analisados pela ordem e especificações das Oficinas Estéticas. O que me guiou foi o Protocolo e as questões percebidas durante todo o processo, o que culminou nas análises que serão visualizadas ao longo deste item. Essas, traduzem minhas percepções em diálogo com questões trazidas por autores, que contribuíram para uma maior propriedade teórico-conceitual dessa pesquisa/dissertação.

4.1 IMPRIMINDO PERCEPÇÕES

O item do Protocolo *Imprimindo Percepções* contribuiu para que a problematização, a definição temática, a seleção de literatura e a abordagem narrativa ficassem mais claras e por mim incorporadas. A partir dele, ficou evidente a necessidade de mudanças em minhas práticas educativas, no sentido de ressignificar

minhas ações para nos colocar no lugar uns dos outros, cultivando o respeito, o compartilhamento de ideias e o aprender juntos.

Portanto, as seis Oficinas Estéticas foram criadas a partir do diálogo com as crianças, que apontaram as linguagens/expressões da Arte como mobilizadoras para os processos de aprender com alegria. Durante nossas conversas, percebi que as Oficinas Estéticas poderiam ser um modo diferenciado de tratar as práticas educativas e as questões do problema da pesquisa/dissertação.

As Oficinas Estéticas foram se constituindo em momentos de aprendizagem e convivência, potencializadas pelos vínculos afetivos. Em uma das Oficinas Estéticas, lendo um trecho do livro de Mansur (2017, p 21) “se a gente pudesse entender como é que se descobre o que é certo e o que é errado, daria até para ver se alguém está enganado”, Pedro comentou: *brigam com os outros é errado, chutar os outros é errado, beliscar os outros é errado. O que é certo é cuidar dos amigos, fazer o bem para todos e também cuidar de todo mundo, até do nosso planeta, que um dia pode acabar.*

Ao ouvir as narrativas de Pedro, percebi que seria o momento para fazer algumas intervenções junto às crianças, no sentido de aprofundar o quanto é importante conviver com o outro. O conflito é necessário desde que tenhamos respeito pelas posições diferentes e saibamos administrá-las respeitosamente. Bueno (2018, p. 29), sobre o professor diz que esse é “aquela figura que media situações, que intervém quando preciso, que desafia e que afeta. Essa relação é fundamental nesse crescimento, pois traz um crescer junto, compartilhado”.

Após minha mediação, Gabriel, complementou dizendo: *é errado também não tomar cuidado com aquilo que você faz e fala para as outras pessoas.* A partir dessa narrativa, refleti com as crianças sobre o certo e o errado e o quanto nossas ações podem fazer diferença nas relações construídas. Ou seja, que podemos aprender também com os erros, mudando nossa forma de agir. Freire (1995) traz essa questão com bastante força em sua obra, destacando que, por séculos, especialmente na educação, o erro e o acerto foram compreendidos como totalmente inversos, e que o erro não era tido como uma oportunidade de aprender.

Em outra Oficina Estética, ao final da atividade, perguntei como se sentiam produzindo de maneira individual e coletiva e quais as diferenças entre as duas formas de produzir. Naquele momento, estávamos finalizando a produção individual, sendo que, anteriormente, já havíamos realizado uma ação coletiva. Adriely, rapidamente se

manifestou afirmando gostar mais de produzir sozinha. Perguntei: por que? e ela respondeu: *eu gostei mais desta vez porque eu fiz um desenho e foi bem legal. Eu gostei mais de hoje por causa que naquele dia todo mundo estava gritando e brigando.* E Pedro complementou: *nessa oficina de hoje todo mundo ficou quieto e cuidando da sua atividade.* Júlia também se manifestou, dizendo: *eu achei mais legal essa de hoje porque no outro dia eles ficaram gritando e eu fiquei até com dor de cabeça. Só que hoje foi mais quieto e silencioso e assim conseguimos fazer o mapa do conhecimento.*

As narrativas me fizeram pensar no quanto outros modos de práticas educativas são essenciais para que possamos perceber o nosso lugar e o do outro. É por isso que o planejar uma aula se faz e refaz dinamicamente junto com as crianças. Para que isso aconteça, é preciso romper com a ideia de que não podemos mudar o curso do que já é dado, especialmente em estudos de conteúdos apontados pela programação da escola. Como afirma Freire (1995, p. 77) “estipula-se de antemão o que a criança deve conhecer e inclusive o como, matando, assim, a criação do professor”.

O diálogo ganhou potência e Talyta, se manifestou dizendo: *naquele dia, eu não gostei porque todo mundo ficava brigando e gritando dentro da sala. Minha cabeça estava doendo muito, daí eu fiquei quietinha e parou de doer, então minha equipe continuou fazendo. Eu gostei mais de hoje!* Na sequência, Gabriel diz: *eu gostei mais dessa aula porque eu pude desenhar e eu gosto de desenhar. Desta vez eu achei mais legal porque sempre a vida vai melhorando, as vezes é ruim, mas as vezes é melhor.* E Andrey continua: *essa foi mais legal porque a gente não brigou e cada um ficou no seu. No outro, a gente fazia umas coisas erradas e precisava apagar e fazer tudo de novo.* E perguntei: como assim? *É que um não errava, mas o outro errava e daí tinha que ficar arrumando,* finaliza Andrey.

Após ouvir as narrativas, chamei a atenção sobre as falas e questionei se eles pensavam que trabalhar em equipe é sempre difícil. Andrey comentou: *depende do grupo também né? Eu gostei mais de hoje por causa do silêncio, mas tipo assim, uma equipe silenciosa (fazendo gestos de desenrolar com as mãos) aí fica legal também né?* Júlia destaca: *trabalhar em equipe pode ser bom também porque a gente fazia errado, mas tinha chance de consertar conversando com o amigo para ser melhor.* E Talyta entra no diálogo, dizendo: *trabalhar em equipe é mais divertido quando você não berra, daí pode dar risada no grupo e fazer um monte de brincadeiras: pintar, desenhar, é muito legal. Mas não gritar, ficar gritando no ouvido porque isso é muito*

ruim. O nosso ouvido é muito frágil, então não pode ficar gritando tanto.

Aqui, percebi que as experiências com as Oficinas Estéticas, ora com ações individuais, ora coletivas, corroborou para que as crianças compreendessem de uma maneira melhor que “de um lado, a importância de cada uma, individualmente, na constituição do grupo; de outro, a importância do grupo para o seu próprio crescimento” (FREIRE, 1995, p. 21).

Além disso, Freire (1995) enfatiza a importância do papel do professor como organizador das práticas educativas. Ao atuar, outros aspectos entram em ação, como: modos de mediar, de provocar, de refletir, exercitando sua observação e escuta. Recolhe e produz dados, repensando sobre eles, sobre si e sobre as crianças, ou ainda como são constituídas as relações de sentidos, de aprendizagens e de afeto.

O afeto pode estar também na preparação de uma aula ou de Oficinas Estéticas, como ocorrido nessa pesquisa/dissertação. São escolhas do professor e também das crianças, quando o diálogo e a escuta acontecem. O afeto está também nas vozes que ressoam no espaço da sala de aula, no toque e nos pequenos gestos. E está evidentemente no silêncio, como dito por várias crianças durante suas narrativas com relação às ações individuais e em grupos. Mas, acima de tudo, o afeto “se importa em ajudar. Em pensar novos caminhos. O afeto está no olhar, nos espaços da sala de aula (BUENO, 2018, p. 10).

O afeto atravessa a produção de sentidos e a construção de saberes e conhecimentos e pode ser, como afirmam Meira e Pillotto (2010, p. 38) “um caminho de maravilhamento capaz de modelar e modular paixões alegres que motivem atos de conhecimento e compreensão compatíveis com os desafios do presente”.

Como professora, aprendi a envolver as crianças em meus sonhos, a pensar “fora da caixa! E isso só se consegue se educarmos pensando naquele que está diante de nós, de corpo e alma” (BUENO, 2018, p. 35). Nessa perspectiva, as Oficinas Estéticas se constituíram em lugar de vida em movimento. Um cenário composto por ideias, conceitos, descobertas, inquietudes, identificações entre crianças com crianças e as crianças comigo. “Um espaço pensado como uma possibilidade de reinvenção do caminho do olhar” (BUENO, 2018, p. 48).

A cada Oficina Estética realizada, narrativas revelaram histórias iguais e desiguais e o afeto foi determinante para crescermos uns com os outros. Nossa disponibilidade aumentava para com o outro, reverberando na “vontade de ter o outro

por perto. Na consciência de que a presença do outro é essencial para sermos pessoas melhores, construímos espaços mais justos e honestos” (BUENO, 2018, p. 75).

Meira e Pillotto (2010, p. 20) dizem que tão importante quanto o afeto é a forma de motivação do professor no contexto educacional, pois essa é também movida pela afetividade, “cujas relações são construídas pelos interesses, pelos desafios, pelos impulsos, pelas emoções e por todos os sentimentos que são capazes de afetar/ tocar uma pessoa”. Posso dizer, portanto, que as narrativas recorrentes nas Oficinas Estéticas, minhas e das crianças, potencializaram nossas relações de afeto. E, como bem destaca Freire (1995, p. 53), “estamos habitando, construindo esse espaço da sala. Ele é um pedaço de cada um de nós, ele é nosso”.

Além disso, percebi que as linguagens/expressões da Arte e o compartilhamento nas produções artísticas das crianças, encorajaram-nas a se manifestar oralmente trazendo suas experiências. Também o exercício da escuta foi importante para que vissem aspectos de si nos outros, ou seja, ‘sou capaz e posso’, foram frases constantes nas narrativas das crianças. Assim, os vínculos afetivos entre professora e crianças foram balizados no quanto nos afetamos e somos afetados, tanto por aquilo que nos encanta ou mesmo desencanta” (MEIRA E PILLOTTO, 2010).

4.2 PRODUZINDO CONHECIMENTOS

Trazer a autoria do professor para o território escolar e, mais especificamente, para a sala de aula, significa compreendê-la do ponto de vista também dos processos de imaginação e criação. Essa questão em minhas práticas educativas ficou mais intensa quando aceitei o desafio de criar seis Oficinas Estéticas junto com as crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental 1, no intuito de buscar outros modos de fazer educação.

Com as Oficinas Estéticas, demos visibilidade às problematizações surgidas, no aprender com os conflitos, com as diferenças e situações surgidas a cada instante em nossas práticas cotidianas. Para Meira e Pillotto (2010), essa perspectiva para a sala de aula significa alimento diário dos processos de imaginação e criação e um trabalho cognitivo e sensível. Além do mais, enfatizam que o ato criador e de autoria envolvem relações entre o pensar, agir e refletir sobre os movimentos criados e postos em ação.

Assim foi a experiência para mim, tanto na criação das Oficinas Estéticas quanto na autoria de produções, as quais tiveram como referência a literatura e a experiência. Evidentemente, essas produções estiveram sempre atreladas à criação de estratégias que, por vezes, foram alteradas por conta de situações não previstas em sala de aula.

Ao colocar em prática nossas criações, foi preciso flexibilidade, pois problemas levantados e questões expostas pelas crianças alteraram a trajetória daquilo que por nós estava traçado. Para isso, foi preciso ter coragem, disponibilidade, autenticidade e perspicácia. Esse percurso veio acompanhado de surpresa e imprevisibilidade com situações que se renovaram no diálogo (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Destaco aqui uma outra criação/autoria por mim trazida às Oficinas Estéticas – uma história recriada a partir da animação de ‘Peter Pan’. Assisti diversas vezes a animação, na tentativa de recriá-la captando essências que dialogassem com as questões trazidas pelas crianças. Ao recriar a história, imaginei a reação das crianças e de que maneira poderiam interagir com a minha narrativa. Trago um pequeno trecho da história, revisitando meu processo de criação/autoria: *num dia de navegação aconteceu uma tempestade – BUM. Muitos trovões e relâmpagos vinham do céu; de repente uma onda muito forte virou o navio, que começou a afundar e todos os marinheiros pularam no mar com exceção de um - o pirata, que não queria deixar o seu tesouro.*

Esse processo de criação começou em meio a muita tensão e inquietude, pois não sabia ao certo como as crianças receberiam a história contada e, como dizem Meira e Pillotto (2010), foi na região das sensibilidades. As crianças se interessaram pela história e interagiram fazendo conexões com a animação, mas principalmente com suas próprias histórias. A reação delas me motivou a continuar criando, pois quando estamos abertos à vida, receptivos às novas experiências, quando somos capazes de nos diferenciar (singularidades) e nos reintegrarmos (coletivo), amadurecemos e mais intensamente deixamos uma porta aberta à criação e à autoria (OSTROWER, 2002).

Vale ainda destacar que, ao contar a história às crianças, percebi que continuava recriando por meio da minha narrativa (voz, entonação, gestos, olhares, silêncio, indagação). Ou seja, meu corpo expressava, criando outras possibilidades

para além da escrita. Em cada intervenção das crianças na contação da história, outras possibilidades surgiam, isto é, o imprevisto alimentava a criação/autoria.

Na sequência das Oficinas Estéticas, após essa experiência com a criação/autoria, e já me inserindo nos processos imagéticos da sala de aula, criei um mapa, tendo como referência também a animação 'Peter Pan' e a história recriada e contada por mim às crianças. Esse mapa foi produzido a partir de imagens apropriadas da *internet* e meu desafio foi o de causar curiosidade nas crianças, mobilizando também seus processos imagéticos e de criação.

O Mapa foi colocado dentro de uma garrafa e só esse fato já causou inquietação em mim, aguardando a reação das crianças. Aqui, vale trazer as reflexões de Meira e Pillotto (2010) ao destacarem que os processos de criação não são estáticos, mas sobretudo, dinâmicos, permitindo ao professor repensar e agir a partir de novas situações, por vezes inesperadas e imprevisíveis. Assim, o ato de captar elementos que se apresentam em ações, espaços, pessoas e objetos, nos torna mais capazes de criar e construir novas possibilidades para novas situações.

As crianças também exercitaram seus potenciais de criação/autoria nas Oficinas Estéticas, socializando com o grupo suas produções artísticas. Asafe, ao se apresentar ao grupo, disse: *nós fizemos um desenho do cemitério, porque na música ela falou que a gente morre. E Gabriel concluiu: porque o nosso coração pára; o nosso coração é a nossa vida. E as veias, não tem mais sangue.* A música referenciada pelas crianças foi - 'Oito Anos' da compositora Paula Toller, que foi trabalhada intensamente em Oficina Estética anterior.

Refletindo sobre as narrativas desse grupo de crianças, pensei no quanto o assunto está também no território escolar. Muitas vezes negamos esse tema, supondo equivocadamente que a morte não ocupa lugar nas infâncias, seja pela perda de alguém próximo, de um animal de estimação ou ainda pelas imagens de TV e jogos infantis. Estamos, dessa forma, evitando ou minimizando o assunto, acreditando que, com isso, pouparemos as crianças do sofrimento. Para Kovács (1992, p. 49) "ao não falar, o adulto crê estar protegendo a criança, como se essa proteção aliviasse a dor e mudasse magicamente a realidade. O que ocorre é que a criança se sente confusa e desamparada, sem ter com quem conversar".

Para além desse tema, também se faz necessário destacar outra questão relevante: a decodificação de um texto musical para a transposição em um texto visual. É desvelar um código que nem sempre está explícito, exatamente pela sua

característica simbólica e subjetiva, própria das linguagens/expressões da Arte. Isso nos possibilita uma abertura de leituras e interpretações, atreladas às nossas experiências e saberes, que envolvem também processos de memória e imaginação (KEHRWALD, 2006).

As narrativas dos desenhos/pinturas das crianças a partir do revisitamento da música 'Oito Anos', potencializaram as linguagens/expressões da Arte em pensamentos, emoções e associações com a vida cotidiana. Para Willems (2015), a cultura está impregnada de saberes e fazeres e, nesse sentido, a música está presente como forma de relação/interação humana, especialmente na infância.

A música é também capaz de imprimir na mente a compreensão da melodia das próprias palavras e como linguagem pode expressar ideias e sentimentos. Ao se expressar, a criança constrói relações entre o que sente, com fatos e experiências já vividos, como foi percebido em suas narrativas. Portanto, proporciona a vivência da linguagem musical como meio de interação com o ambiente, incluindo os sons, os ritmos e outras manifestações. Além disso, é excelente componente ao desenvolvimento da habilidade criativa e imagética, que é parte integrante da infância (PENNA, 2015).

A transcrição das crianças da linguagem musical para a visual também é um processo de criação/autoria. Para Barbieri (2012, p. 88), o desenho se caracteriza como jogo imagético, "no qual podemos experimentar vários caminhos. Ao inventar um personagem, também inventamos seu modo de ser, seu universo, que complexifica a cada informação que acrescentamos".

E sim, as crianças criaram situações e personagens em suas produções e, ao observá-las no ato de desenhar, vi também eu desenhando e revisitando minha própria infância. Percebi o quanto as linguagens/expressões da Arte contribuíram para que eu e as crianças nos tornássemos autoras do nosso próprio saber, encorajando-nos a narrar situações de vida, que atravessavam o pensamento e as sensibilidades. E, como afirma Larrosa (2002, p. 24):

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

É na experiência e no seu tecer que criamos pictoricamente por meio de formas, linhas, cores, volumes, texturas, nos apropriando de particularidades muito próprias de ver o mundo (KEHRWALD, 2006). Nessa correlação entre criação, produção e autoria é que acontece a experiência e é nesse viés que se desenvolve o sentimento estético pela vida. É a possibilidade de usar nossos sentidos na construção de significados de eventos, de objetos e de pessoas.

Desse modo, a experiência com as Oficinas Estéticas nos permitiu encontrar outros modos de aprender sobre a realidade, alimentando-nos de um saber subjetivo, por vezes desconhecido.

4.3 MAPEANDO ACONTECIMENTOS

Ao pensar em mapas como territórios vividos no desenvolvimento das Oficinas Estéticas, pautei-me nas ideias de Deleuze e Guattari (2009), quando trazem o território como lugar de subjetividades. Na mesma linha de pensamento, Rolnik e Guattari (2005, p. 388), compreendem o território como um “conjunto das representações, dos comportamentos, dos investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos”. Dessa forma, os acontecimentos nas Oficinas Estéticas foram marcados por caminhos e movimentos; um mapa que se refez constantemente na experiência, sempre aberto ao novo, desvelando o desconhecido (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

Em um desses movimentos, o desafio foi provocar as crianças para que filmassem em meu celular, acontecimentos que as afetassem durante as Oficinas Estéticas. Sempre que iniciávamos, perguntava às crianças quem gostaria de filmar e sempre havia alguém interessado em fazê-lo.

Surgiram dúvidas durante essas experiências e as perguntas eram recorrentes: *o que devemos filmar profe?* Eu dizia que a decisão seria delas e que filmassem os momentos que achassem mais interessantes. Numa mesma Oficina Estética, as crianças se revezavam nas filmagens, pois a maioria desejava também participar das atividades do fazer artístico, da socialização das produções, entre outras ações.

Nas filmagens realizadas pelas crianças, algumas se destacaram pelas situações apresentadas, dando ênfase aos processos imagéticos e de criação. Uma delas foi no momento das narrativas das produções artísticas quando Pedro comentou: *eu peguei uma garrafa e cortei assim... e peguei um papel e enrolei até*

fazer um gancho, daí peguei um rolo de papel higiênico, aí eu peguei papel alumínio, então enrolei para ficar reto e depois eu peguei e entortei. Alí profe, tem que sobrar uma parte aqui, para fechar e colocar a mão aqui dentro. Pronto! Eu e meu pai tivemos essa ideia e inventamos da cabeça. Na verdade, fui eu quem inventou.

Aqui, ficou evidente os processos imagéticos e de criação/autoria, tanto para a criança que estava filmando quanto para as que estavam narrando. Perroni (2002) indica que a criança tem o adulto como referência e vai aos poucos agregando suas percepções com o que observa do outro. Quando Pedro diz que realizou a produção com o pai, reitera que a criação foi dela. Ou seja, à medida que a criança se apropria dos discursos do outro, vai ao mesmo tempo reformulando os seus, dando-lhes sentidos diferentes de acordo com as relações constituídas. E vai também ampliando suas possibilidades de elaborar e explorar narrativamente suas experiências pessoais e suas subjetividades. Ao compartilhar suas produções ao grupo, revela-se como autora, trazendo suas impressões sobre o mundo. Isto é, da “ligação entre a linguagem e a vida” (SOUZA, 2006, p. 120).

Outro acontecimento captado pela filmagem de mais uma criança, observei seus processos de criação e de autoria: *a gente vai cantar e a gente vai dançar ao mesmo tempo*, disse Júlia, explicando que o grupo decidiu criar a sua própria música e que a apresentação teria a fala de todos.

Do que o arco íris é feito? (Vinícius)
Por que a tartaruga é lenta? (João)
Por que o dinossauro é bravo? (Adriely)
Por que o sapo pula? (Julia)
Por que a cobra rasteja? (Agatha)
Por que a joaninha tem bolinhas pretas? (Ana)
Por que o tucano voa? (Ana)

Pensar o conceito de autoria infantil, tomando como referência um repertório de narrativas musicais, é pensar nos processos imagéticos e de criação imbricados na autoria. Ao narrar a música criada por elas, as crianças se sentiram encorajadas a expô-la ao grupo, ampliando suas potencialidades sonoras, corporais e gestuais. Nesse momento, o corpo está inteiro, mostrando nossa disponibilidade para com o outro; “sim, somos seres sociais. Que conseguimos viver em grupo. Porque é disso que se trata estar na escola: aprender a viver em grupo, todos os dias” (BUENO, 2018, p. 94).

É de suma relevância destacar que as narrativas aqui relatadas são algumas das selecionadas para duas edições de vídeos. A primeira traz os processos ocorridos nos percursos das Oficinas Estéticas e, a segunda, apresenta os efeitos captados das minhas narrativas e das crianças. Foram doze horas de gravação sintetizadas em dois vídeos em torno de oito minutos cada um.

Essa experiência foi um exercício de escuta sensível e percepção da essência percebidas pelas crianças. Por isso, usei imagens em movimentos rápidos para representar a potência do tempo vivido. Vale dizer que as filmagens foram em tempo real, tendo como referência o olhar das crianças e as edições complementadas pelo meu olhar.

As Oficinas Estéticas foram um lugar de compartilhamentos de ideias e sentidos, um lugar de aprendizados como acontece na dança, uma ação que nos convidou a imaginar, criar e voar em tempos de autoria.

4.4 TECENDO SENSIBILIDADES

Ao revisitar as Oficinas Estéticas por meio das filmagens realizadas pelas crianças, lembrei-me muito da minha infância e da vontade que tinha em me tornar adulta. Imaginava que todos os meus temores se resolveriam quando me tornasse 'gente grande'. Não precisaria mais fazer as tarefas da escola, acordar cedo e, melhor ainda, não precisaria receber ordens, mas dá-las aos outros.

Ao mesmo tempo, gostava de sair de casa ao amanhecer e só voltar quando o sol se escondia, brincar na rua, tendo como única preocupação, observar quando a lua aparecia para finalmente voltar para casa. Sentimentos antagônicos aconteciam e isso me fazia viver as infâncias em tempos bons e ruins.

Quando Talyta estabelece relações com o livro 'Porquês' e a música Oito Anos com sua vida: *eu gosto de música porque quando eu era pequena... E daí eu lembro do meu pai e tudo o que eu passei com ele quando eu era pequeninha... a primeira vez que eu falei papai, a primeira vez que eu andei... ele mora bem longe daqui*, o tempo para ela teve uma dimensão muito maior do que a cronológica. Ela imprimiu memórias, realidades, imaginação, trazendo o passado (que não é tão distante do ponto de vista cronológico) para o presente e estes se fundiram em presente/passado afetivos.

Portanto, o lugar das infâncias e dos processos imagéticos e de criação é

também o lugar do seu habitat. É o mundo “do faz de conta... e se as coisas fossem de outro modo...? A forma única, e, a uma só vez, múltipla de todo acontecimento...” (KOHAN, 2004, p. 47).

Nessa perspectiva, o tempo da vida não é apenas numérico, é também sentido.... Se a lógica temporal, o *chrónos*, segue o curso do relógio, o tempo *aión*, brinca de construir sentidos, movimentando-se para novas dimensões e marca uma intensidade na duração do tempo. Esse é o tempo das infâncias – o tempo das sensibilidades (KOAHN, 2002). Tempo de libertação de sentidos e pensamentos.

Em outra filmagem o destaque foi para a fala de Talyta sobre um dos trechos da história de Mansur: *as meninas são mais choronas, porque os piás são mais comportados. Mas algumas vezes, eles também fazem arte e quando eles apanham, eles também choram*. E outra voz vem mais forte: *os homens são machos e as mulheres são mais choronas porque os homens aguentam mais* (Júlia).

Essa fala me deixou um tanto inquieta e me fez refletir sobre a cultura machista imposta desde cedo às crianças e, em especial, para as meninas. Já ao nascer, recebem um par de brincos sinalizando que é do sexo feminino; os brinquedos são direcionados aos cuidados com o lar e com os filhos, tais como: loucinha, casinha e bonecas. Escolhem seus vestidos e as ensinam como devem andar, sentar e agir perante a sociedade. Também, na maioria das vezes, são orientadas que são do sexo frágil e submissas aos homens.

Já para os meninos, reafirmam-se as suas características de masculinidade e suas habilidades para tarefas que envolvam o uso do raciocínio lógico e o da força. Além do mais, as questões afetivas e emocionais praticamente são suprimidas, com a ideia de que menino não chora, pois assim poderá demonstrar fraqueza.

Sobre essa questão, vale trazer a discussão de Louro (2008, p. 22) ao afirmar que “a diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ‘ensinada’”. As crianças aprendem essas diferenças, lidando com elas de forma que em alguns momentos, podem se legitimar e em outros se subverter. “Assim, expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si” (CORSARO, 2009, p. 35).

Portanto, é imprescindível que tanto a escola quanto a família tratem os gêneros sem discriminar, pois o importante é ensinar e viver o respeito e o acolhimento

das diferenças, aprendendo com cada uma delas.

4.5 CRIANDO EM PROCESSOS IMAGÉTICOS

As crianças criam novos modos de pensar através da imaginação. Evocam pela imaginação aquilo que fala à inteligência, sem se afirmar como verdade, mas, principalmente, pelos sentidos e pelas sensibilidades (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

A maior parte das crianças está na condição de exploradoras do mundo, elaborando hipóteses, estratégias e narrativas sobre o conhecido. Experimentam a liberdade “da imaginação que, movida pela curiosidade e assegurada pelos adultos em seu ambiente, dá-lhe base para formulações cada vez mais complexas em seu conhecimento do mundo” (GIRARDELLO, 2011, p. 3).

Ao se tratar da autoria infantil, percebem-se movimentos de apropriações de ideias, palavras, objetos, situações e imagens da cultura cotidiana, na qual são constituídas outras culturas, que vão se somando em um jogo metafórico do ser e do estar no mundo (GIRARDELLO, 2011). Nesse sentido, a autoria é inseparável da dimensão estética, uma vez que palavras, ritmos, tonalidades, pausas, gestos, configuram-se em componentes lúdicos.

Para falar sobre imaginação, trago algumas situações que ocorreram em vários momentos das produções das crianças, ao utilizarem as linguagens do desenho e da pintura na construção de seus mapas de conhecimento. As transposições do real para o imaginário resultaram em produções artísticas, nas quais a quadra de esportes se transformou em um lago de crocodilo; a sala do diretor em um barco; as salas do pré I e pré II viraram um parque dos dinossauros e o parquinho da escola passou a ser a terra do nunca.

Em uma das Oficinas Estéticas, as questões apresentadas trouxeram não só as inquietações das crianças movidas pela vontade de conhecer o mundo, mas também seus processos imagéticos e de criação. As narrativas iniciaram com a indagação de Miguel: *do que é feito as nuvens?* E Andrey responde: *eu penso que é feito de algodão doce, porque é fofinha*. Talyta complementa: *as nuvens são feitas pelo vapor d'água que sobe e viram essas nuvens, daí quando elas estão cheias, chove e começa tudo de novo*.

As narrativas infantis possibilitam perceber que o pensamento das crianças é guiado pelo imaginário, “pela imaginação, graças às sutilezas da função do irreal,

reingressamos no mundo da confiança, no mundo do ser confiante, no próprio mundo do devaneio” (BACHELARD, 2009, p. 14).

Nesse processo criativo, a criança mobiliza a sua capacidade imaginária, fantasiando e vivenciando situações criadas por seu pensamento. *Eu queria conhecer a lua, diz Ana B em sua narrativa. João se põe a pensar, dizendo: eu acho que a lua tem vários buracos e é branca. Ana C completa: a lua tem um monte de buracos, é escura e perto dela, têm várias estrelas. E Júlia diz: eu acho que a lua é feita de queijo. Porque assim como a lua, o queijo tem vários buraquinhos. Gabriel finaliza dizendo: o problema, é que eu acho ela estranha, porque uma hora ela fica magra e outra hora ela fica cheia.*

Para Bachelard (2009, p. 6) “o mundo da imaginação é uma caixinha de surpresas”. Assim, “imaginar, brincar, construir e expressar-se, de forma a permitir novas organizações, torna-se o cerne da ação infantil” (CUNHA, 2014, p. 59). Para mim, um dos prazeres de estar realizando as Oficinas Estéticas é justamente esse momento de observar, de ouvir e compreender as crianças em seus processos imagéticos e subjetivos. As narrativas, ao mesmo tempo que nos trazem leveza humor, surpreendem quando articulam pensamentos reais e imaginários.

A imaginação, portanto, nasce do interesse e do entusiasmo da criança. Os questionamentos fazem parte do cotidiano delas e muitas vezes levam a uma projeção das suas experiências e necessidades. Constituem-se em maneiras de se relacionarem com afeto e respeito por si e pelo outro. O que “implica uma amplitude de visão que permite muitas coisas se elaborarem e se interligarem, implica uma visão globalizante dos processos de vida” (OSTROWER, 2002, p. 39).

Querida saber como são feitas as pedras, que pelo jeito, são feitas de água e lava, disse Gabriel. Os humanos construíram uma máquina e dentro dela vai o farelinho do vidro e mais terra, depois que virou pedra, eles pintaram de cinza, comentou Júlia. Também pode ser que tenham sido os meteoros que caíram na terra né? Disse João um pouco intrigado. Eu queria saber do que é feita a areia, disse Licianne. Eu acho que a areia é feita de pó, respondeu Miguel. Ela foi feita de terra com a ajuda do sol, ele fica fazendo ela mudar de cor, concluiu Pedro.

É a imaginação e a criação em ebulição, como comenta Barbieri (2012, p. 18) “que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão”.

4.6 EXPERIENCIANDO O TERRITÓRIO ESCOLAR

Ao ouvir, ver e sentir as narrativas das crianças e seu potencial criativo e imagético, Bachelard (2009, p. 94) vem novamente à lembrança quando diz que “desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas”. Revisitei imediatamente meu tempo de criança, quando usava as louças de minha mãe para poder brincar de ‘comidinha’ no barro do quintal atrás de casa. Bastava a imaginação para que as pedras virassem deliciosos hambúrgueres e que o barro misturado com um pouco de água virasse uma apetitosa sopa.

Percebo que hoje, por conta do consumo exagerado em que tudo já está pronto (especialmente os brinquedos), a imaginação tomou outros rumos e as crianças precisam junto com os professores e familiares criarem outras formas de cultivar a imaginação e seus devaneios. Compreendo a infância, assim como Kohan (2004), ao pensá-la como momento imprevisível e inesperado. Uma infância de descobertas, imersa na imaginação e para além de todos os estereótipos impostos pela sociedade: opaca e sem luz própria.

Bachelard (2009, p. 132) volta a me provocar, quando afirma que:

Os odores! Primeiro testemunho de nossa fusão com o mundo. Essas lembranças dos odores do passado, nós as reencontramos fechando os olhos. Fechamos os olhos outrora para saborear - lhes a profundidade. Fechamos os olhos, e assim imediatamente nos pusemos a sonhar. E ao sonhar, ao sonhar simplesmente, num devaneio sereno, vamos reencontrá-la.

Após as narrativas das crianças e de seus processos de criação/autoria, lembrei de Holm (2007, p. 11) ao destacar a interação do professor com as crianças no seu fazer criativo, dizendo: “abra-se ao tempo e deixe que a brincadeira seja parte do ato de criação, escute a si mesma, conviva de igual para igual com a criança e esteja presente de corpo e alma. No momento de criar, é condição essencial estar junto”.

Quando nos deixamos transformar e nos permitimos experienciar a curiosidade, o imprevisto e o desconhecido, revisitamos enquanto formadores a essência das infâncias. Kohan (2004, p. 63) nos diz que estar nesse lugar faz com que a vida tenha um sentido maior, é viver com “intensidade, um situar-se intensivo

no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados”.

Essa foi uma reflexão necessária no âmbito da educação, uma vez que as crianças convivem em uma sociedade altamente individualista e solitária. Uma sociedade que prioriza o ter – consumismo exagerado e ações competitivas. Portanto, faz-se urgente que a escola desenvolva uma educação pelo sensível, primando pela justiça social e pelos vínculos afetivos na convivência com o outro.

As Oficinas Estéticas se tornaram um modo de melhor nos conhecermos, tornando-nos “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” (DUARTE JR, 2010, p. 185). Meu convívio com as crianças foi um jeito diferente de ver e sentir todas as coisas.

Uma das questões que imprimiram nossos sentidos foi a produção compartilhada. Para Rancière (2009, p. 59), o trabalho compartilhado traça “trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer. Definem variações das intensidades sensíveis, das percepções e capacidade dos corpos”.

O território escolar pode ser o espaço de experiências, numa busca não apenas pelo conhecimento, mas para a vida (FREIRE, 1995). As crianças vivem as experiências e aprendem como sujeitos sociais nesse lugar de afetividades, que é de experiências sensíveis, onde o professor pode assumir o papel de um artista e a sala de aula transformada em um palco de afetos. Para Meira e Pillotto (2010, p. 11), “o professor é um mostrador de afetos, um provocador de afetos”; sua prática pode ser um mapa sensível, transmutado em valores para a vida pessoal e social.

Assim, o território escolar se reinventa, pois segundo Bohn (2014, p. 173) “a escola disposta a extrapolar os próprios muros é aquela que pode balizar conhecimentos empíricos e científicos na perspectiva de construção significativa do eu no mundo a partir do meu local”.

Dentre as várias ações educativas, caracterizadas pela aproximação/relação da criança com os espaços culturais, é necessário evidenciar o conceito-chave que alicerça essas ações: o diálogo, caminho encontrado para a construção de aprendizagens sensíveis. Nessas relações, a experiência pode estar presente em gestos, que permite “nos liberar de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o

que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (RANCIÈRE, 2015). É a magia que nos acontece quando lidamos com crianças.

Portanto, os efeitos verificados nas Oficinas Estéticas permearam processos de imaginação, de criação/autoria e de os vínculos afetivos, atravessados pela produção e autoria individual e coletiva; e pela escuta de si e do outro. As linguagens/expressões da Arte mobilizaram o conviver junto, a argumentação, o respeito às divergências e, principalmente, a construção de sentidos e o olhar estético e ético para a vida.

Além disso, as Oficinas Estéticas, ao mesmo tempo que romperam com o tempo estático do planejamento, possibilitaram a criação de metodologias outras, que dispuseram a percepção de tempo/espço como visão circular, que esteve para além de uma linearidade. As práticas educativas ganharam potência, pois nas Oficinas Estéticas foi possível também reinventá-las, à medida em que também nos reinventávamos.

A imagem de abertura desse percurso/capítulo representa os efeitos dessa pesquisa/dissertação com as narrativas das crianças, apresentando suas percepções de toda a experiência vivida nos tempos de Oficinas Estéticas. O mapa com as crianças e suas falas reverberam potências que reafirmam a relevância de práticas educativas construídas de forma compartilhada. Juntos, professora e crianças imprimiram vínculos afetivos carregados de processos de imaginação, tendo na criação/autoria sua maior descoberta – a força de uma educação pelo sensível.



CONSIDERAÇÕES ESPECIAIS



CONSIDERAÇÕES ESPECIAIS

Escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida (DELEUZE, 2011).

As palavras de Deleuze (2011) nos fazem pensar que uma pesquisa/dissertação, mesmo que tenha um tempo acadêmico de finalização, permanece em seu inacabamento. Um tema jamais será esgotado, pois o movimento do viver é contínuo e sujeito a transformações.

Já o devir, impulsiona a compreender que as experiências deixam marcas e essas nos mobilizam em direção ao encontro consigo mesmo e com o outro. Nessa pesquisa/dissertação, a experiência minha e das crianças se tornou matéria vivida e, mesmo com o passar do tempo, deixarão lastros de sentidos. Como memória, a imagem que abre esse capítulo e ilustra esse final inacabado.

Retomando o objetivo dessa pesquisa/dissertação, que foi *verificar quais efeitos as Oficinas Estéticas e as narrativas produzem nos vínculos afetivos, nos processos de imaginação, criação e de autoria, tanto minhas quanto das crianças, no território escolar*, vale destacar alguns pontos significativos.

O imaginário foi um dos pontos importantes nessa pesquisa/dissertação. As pistas indicaram que as crianças no fazer artístico, seja nas artes visuais, sonoras ou corporais ativaram seus potenciais imagéticos. Nas suas produções, o real se transformou em devaneio, que assumia outras formas de ver e sentir objetos, lugares, pessoas e situações (BACHELARD, 2009).

As linguagens/expressões da Arte nos mostraram possibilidades de cultivar o imaginário das crianças. Trago aqui, uma fala de Talyta, que se sentiu muito à vontade fazendo suas produções: *eu fico muito feliz, porque a gente brincou, fez várias atividades*. E Pedro, na sequência, disse: *a gente fez os desenhos e ninguém ficou gritando; adoro pintar*. A Arte envolve a criança em seu fazer silencioso ou não, naquilo que mais lhe toca e a faz se sentir parte do contexto e do grupo ao qual está inserida.

Outra pista importante foi a relação entre criação e autoria. Ao imaginar e criar, as crianças ao serem mobilizadas por um adulto ou por outras crianças, produzem e, enquanto isso, exercem sua autoria. Durante as Oficinas Estéticas, quando as crianças se deram conta que no ato de criar e produzir se tornavam autoras de conhecimentos, sentiram-se provocadas e motivadas ao fazer artístico e a expor suas

ideias e produções. Isso ficou evidente, especialmente quando as crianças mais tímidas e com dificuldade de se expor ao público começaram a se expressar, argumentar e dialogar com outras crianças e também comigo.

Outra situação que sofreu mudanças durante as Oficinas Estéticas foram os vínculos afetivos entre as crianças e delas comigo. Talyta em sua fala, deixa essa questão evidente: *mudou uma coisa na Profe. O jeito da profe de ficar mais alegre. Porque antes ficava fechada, ficava meio triste porque a gente só ficava gritando. A profe começou a fazer brincadeira nas aulas, começou a brincar mais, a nos divertir mais... a profe é muito engraçada, no fundo ela é bem mais boa, mas ela briga porque a gente faz bagunça e ela quer o bem nosso.*

E Pedro, continuou: *o que mudou foi quase o planeta todo, porque a profe mudou, os outros mudaram. Tipo agora, parece que o coração de algumas pessoas está mudando assim...* E Andrey, finalizou dizendo: *eu preciso mais dessa aula. Se não tiver mais essa aula, eu quase choro parece.*

Hoje, após o distanciamento das Oficinas Estéticas, uma pista me chama a atenção: as mudanças são individuais, mas acontecem no grupo. As relações permeadas pelo afeto, que significam confiabilidade, escuta, respeito e solidariedade, foram capazes de criar movimentos de mudanças e essas fortaleceram nossos laços e nossas possibilidades imagéticas, criativas e de autoria. Carlos reafirmou essa pista ao dizer: *lá fora o João tinha dividido uma moedinha comigo e achei isso muito legal da parte dele. Ele foi muito carinhoso.* E Andrey continua: *para mim mudou, porque antes a gente ficava fazendo tarefa né? Agora a gente também fica fazendo tarefa, só que um pouquinho mais legal, porque a gente se diverte. Que pena que hoje é o último dia dessa nossa aula porque eu queria mais.*

Inspirada por esses comentários e, sobretudo, por aquilo que experienciamos nas Oficinas Estéticas, minha memória reitera os efeitos causados em mim. Eu e as crianças começamos por caminhos antes não trilhados. Algumas crianças se mostravam mais tímidas e outras mais expansivas. Pensei naquele momento que tudo estava sob controle; já conhecia as crianças e suas famílias, já estava habituada a lecionar naquela escola. Bastava conduzir o processo da pesquisa/dissertação e tudo parecia bem simples.

Porém, no caminhar do processo, percebi durante as Oficinas Estéticas, que os acontecimentos me surpreendiam a cada instante, sentindo-me um pouco perdida

como as crianças, sem saber ao certo, qual lugar assumiria: o de professora ou o de pesquisadora. Questionei-me como articular essas duas situações.

Além das problemáticas citadas já no resumo e introdução dessa pesquisa/dissertação, tais como: constantes brigas, gritos, desentendimentos, falta de respeito entre as crianças e com as pessoas ao seu redor, encontrei vários outros agravantes. Estava realmente cansada, tanto do ponto de vista físico como emocional.

Para além da pesquisa/dissertação, era preciso dar conta de um programa de ensino com controle absoluto sobre as crianças, uma situação comum até então. E, mesmo assim, as crianças não me ouviam e não se ouviam. Cheguei a questionar várias vezes a minha escolha profissional e a duvidar se ali deveria realmente ser o meu lugar. Foi nesse momento, que resolvi dar uma guinada profissional e ingressei no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação na Univille. Ali me descobri professora/pesquisadora e as coisas começaram a ficar mais claras e eu pensei que não poderia estar em um lugar melhor que não fosse a escola.

Ao iniciar meu processo de pesquisa e, posteriormente, as Oficinas Estéticas, o primeiro efeito foi perceber que algo diferente estava acontecendo naquele lugar e não seríamos mais quem éramos ao findar esse processo. Nas Oficinas Estéticas, aprendi também a ouvir atentamente as crianças, mobilizando-as em suas narrativas autorais. Aprendemos juntas a sentarmos em roda, expondo nossos pensamentos, inquietudes e desejos. Percebemos que poderíamos estar juntos sem brigar, mas dialogando. Exercitamos nossa escuta e nossa solidariedade e com isso nossos laços afetivos se fortaleceram.

As Oficinas Estéticas e seus modos outros de fazer uma aula, fizeram com que eu visse além daquilo que não nos permitimos tempo para sentir, perceber, viver, devido à correria da rotina diária. Aprendi com as crianças a ser mais leve, mais engraçada, mais lúdica, e a docência pareceu ter muito mais significado.

Olhos e mãos que tocam e deixam ser tocados; disponibilidade para si e para o outro. Não estava mais nadando contra a maré em mares turbulentos. Navegava agora, ainda em mares desconhecidos, mas em companhia das crianças. Fui tocada pelo bichinho do imaginário ao me permitir devanear; fui tocada pelo bichinho da criação/autoria e me aventurei a desenhar mapas, a recriar e contar histórias e a criar edições de vídeos.

Sentia-me agora encorajada a arriscar porque não estava mais sozinha. Percebi que o afeto está também na preparação e na criação das minhas aulas

durante as madrugadas, quando me permito ficar a sós com os meus pensamentos. O afeto está nas escolhas que faço, em minha voz, mesmo quando preciso potencializá-la para chamar a atenção das crianças. Está no meu toque, em meus pequenos gestos, está em minha forma de avaliar, de dialogar e na busca de novos e outros caminhos, como aconteceu nas Oficinas Estéticas.

Muito mais do que qualquer resultado ou produto esperado, percebi a importância daquilo que nós experienciamos. Foi algo único e, por mais que eu tente, jamais conseguiria transmitir essa experiência em palavras orais ou escritas. A experiência é algo que não se explica, mas se sente.

Portanto, ao finalizar as Oficinas Estéticas, tenho a sensação de estar em outro lugar, pois já não mais percebo os problemas iniciais desta pesquisa/dissertação como eram antes. Os conflitos ainda existem e são necessários para que possamos crescer e amadurecer, porém, estão em outra dimensão, que é a das sensibilidades.

Percebi também a dimensão das sensibilidades ao assistir por inúmeras vezes, as mais de doze horas de gravações realizadas pelas crianças nas Oficinas Estéticas, sintetizando seus efeitos em menos de vinte minutos de edição. Essa experiência foi um aprendizado e contou com o imaginário e com a minha criação/autoria, pois no ato de pausar as gravações, entendi que é preciso também pausar nosso ritmo de vida.

No ato de respirar entre uma edição e outra, compreendi que o sentido da vida está nas relações tecidas com o outro e com o entorno. Nas escolhas entre o que ficar e o que deixar quieto para uma próxima edição; refleti que a vida é feita de escolhas e, por vezes, é nas miudezas da vida que encontramos significados duradouros.

Os achados nos percursos das Oficinas Estéticas foram efeitos, que tomaram corpo à medida que íamos nos conhecendo mais e convivendo mais intensamente uns com os outros. Um dos efeitos revelados foi o momento que não me senti mais sozinha, pois não havia mais uma linha vertical ou horizontal de hierarquização...O que havia então? Um rizoma feito de encontros e de experiências, no qual o tempo se fazia em saberes e sentires. Juntos ensinamos, aprendemos e descobrimos muitas coisas uns dos outros e sobre a vida.

O que foi quebrado nos percursos da Oficina Estética? Mais um efeito encontrado – a quebra de conceitos sobre crianças e adultos. É muito diferente quando um adulto fala sobre criança e quando compartilha saberes com crianças. Nas suas narrativas muitas vezes as crianças traziam palavras e atitudes, que em nosso

entendimento era visto apenas no mundo dos adultos. As falas das crianças criavam ecos em depoimentos sobre responsabilidades, compromissos, gratidão, cuidado e generosidade. A dualidade conceitual sobre criança e adultos aconteceu nessa pesquisa/dissertação, pois nós adultos aprendemos a ver tudo em caixinhas, onde dominamos e ditamos as regras. Mas nas Oficinas Estéticas as crianças apresentavam outras possibilidades, outras experiências, outros saberes, que não podiam ser medidos, apenas sentidos. E os conceitos, por vezes tão bem amarrados no momento da ação, foram quebrados e por vezes diluídos.

Outro efeito que merece ser aqui destacado: o rompimento com o tempo cronológico, pois nas Oficinas Estéticas os seus tempos permeavam o imaginário, os processos de criação, individuais e coletivos e a autoria, que potencializava cada uma das expressões, minha e das crianças. O tempo portanto, não foi objetivado apenas de modo cronológico, mas sobretudo, pelas subjetividades e sentires. As Oficinas Estéticas nos provocaram a pensar/sentir o tempo/eternidade, aquele que marca nossas vidas em afetamentos.

No último dia das Oficinas Estéticas, após ouvir e me emocionar com as narrativas das crianças, fiquei pensando em como as linguagens/expressões da Arte podem proporcionar experiências estéticas, alimentando nosso ser. Nas narrativas finais das crianças, um misto de saudade e gratidão se fez presente em uma corrente elétrica, que percorria meu corpo por inteiro. E percebi que os efeitos também estavam em mim. As crianças em seus depoimentos deixaram isso muito claro. A professora foi se apresentando engraçada, alegre, aberta; a professora havia se afetado e os efeitos ficavam cada vez mais visíveis nas Oficinas Estética.

Os tempos estão em nosso imaginário e os construímos em cada momento das nossas vidas. Foi quando me dei conta também de que as Oficinas Estéticas não se findaram em seis encontros. Elas permanecerão em nossas memórias e em cada tempo vivido de nossas vidas.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 205 p.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Textos escolhidos. Tradução de Erwin Theodor Rosental. **Abril Cultural**, São Paulo, p. 63-81, 1975.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev., **Editora Brasiliense**, São Paulo, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas. **Editora Brasiliense**, São Paulo, 2017.
- BOBBIO, N. Igualdade e liberdade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **Ediouro**, Rio de Janeiro, 2 ed., 1997.
- BOHN, Leticia Ribas Diefenthaler. Arte/cultura: pertencimento e construção de identidades In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Leticia Ribas Diefenthaler. **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Editora Univille, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 15 out. 2020.
- BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola: por uma infância que voa**. Editora Passarinho, Cachoeira Paulista, 2018.
- CAMPOS, Karin Cozer de; GIRARDELLO, Gilka. A roda, a criança e a história: composições da autoria infantil. **Revista boitatá**, Londrina, v. 10, n. 20, jul/dez, 2015.
- CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As artes no universo infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 69-91, jan-mar. 2015.

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, Gilius; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro, v. 05, ed. 34, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 5.ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. **Perspectiva**, São Paulo, 2011.

DELIGNY, Fernand. Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários – educadores. Tradução e notas de Marlon Miguel. São Paulo, **N-1 Edições**, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17 n. 51 set./dez. 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

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

FERNÁNDES, A. B. M. Imagen y estética del discurso postmoderno en tiempos de globalización. **Revista de Estudos Universitários**, v. 27, nº 2, Sorocaba, SP: UNISO, dez. 2001.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 12 ed.,1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Paz e Terra, 3 ed.,2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. **Bertrand Brasil**, 4 ed., Rio de Janeiro, 2009.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, 2007.

ITAPOÁ. **Localização e Acesso**. 2014. Disponível em: <https://www.itapoa.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/23057>. Acesso em: 10 out. 2020.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 7. Ed., p. 23-33. 2006.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1992.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul/dez. 2002.

KOHAN, Walter Omar. Infância: entre educação e filosofia. 1.ed., 1. reimp. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**: São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 135, jan/abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2013.

LEAL, Patrícia Regina de Carvalho. **Percursos de uma professora andarilha na educação infantil: Narrativas (auto) biográficas**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. **Pátio Educação Infantil**, v. 3, p. 10-13, 2003.

MALDONATO, Mauro. **A subversão do ser: identidade, mundo, tempo, espaço: fenomenologia de uma mutação**. Edições Sesc, 2015.

MASUR, Jandira. **Porquês**. Editora Ática, 1997.

MEC. Ministério da Educação. **Educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

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

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILOTTO, Silvia S. Duarte; BOHN, Letícia Ribas D. (Orgs.). **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Editora Univille, p. 53-62, 2014.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Organizadores António Nóvoa, Matthias Finger. Trad. Maria Nóvoa. - 2ª Edição. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

NUPAE. **Núcleo de Pesquisa em Arte e Educação**. Disponível em: <<http://gruponupae.blogspot.com/>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Indicadores e metas**. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao%20infantil/indicadores>>. Acessado em: 08 jul. 2019.

OPIPARI, Carmen; TIMBERT, Sylvie. Cartografia imaginada da Mangueira. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 247-262, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências** In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PETER PAN. Produzido pela Burbank Films Australia. 1988. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WuKuhu6DoVA&t=517s>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

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

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. O sentido de aprender pelos sentidos. **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Editora UNIVILLE, 2014.

PINHOL, Alex. **Mapa do Brasil para Colorir**. 2012. Disponível em: <http://minutoligado.com.br/mapas/mapa-do-brasil-para-colorir/#>. Acesso em: 10 out. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando

as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf**, p. 45-60, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e política. 2. ed. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: 34 ed. 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Trad. Lílian do Valle. – 3. Ed. 5. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, 2006.

SANTOS, M. Por uma outra globalização (do pensamento único à consciência universal). Rio de Janeiro: **Record**, 2001.

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

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas a alteridades para uma poética da educação. Tradução: Adail Sobral...[et al.]. Salvador: EDUFBA, 2014b.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: Elizeu Clementino de Souza, Maria Helena Mena Barreto Abrahão (Orgs). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 2006.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Cartografia e experiências: atravessamentos sonoros, corporais e visuais no território da infância. ANAIS. XIV Simpósio Integrado de Pesquisa, 29\11\2016 –Itajaí/SC. 2016.

SUPORTE GEOGRÁFICO. **Mapas para colorir – Santa Catarina**. 2018. Disponível em: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/03/mapas-para-colorir-santa-catarina.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

TERINA. **Desenhos Do Mapa Mundi**. 2018. Disponível em: <https://www.coloringcity.net/desenhos-do-mapa-mundi/>. Acesso em: 10 out. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 77-94. 2001.

TOLLER, Paula. **Oito Anos**. 2000. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_mBVBV8yX3E>. Acesso em: 02 abr. 2019.

TUDO DESENHOS. **Desenho de Mapa do tesouro para colorir**. 2020. Disponível em: < <https://www.tudodesenhos.com/d/mapa-do-tesouro>>. Acesso em: 10 out. 2020.

WILLEMS, Edgar. **El valor humano de la educación musical**. 5. impresión.
Barcelona, España: Paidós Educador, 2015.

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Daiane de Melo Gava

RG: 4.802.780

Título da Dissertação: **“Oficinas estéticas nas práticas educativas: Professora e crianças em seus percursos narrativos”**.

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

Joinville, 22 de Janeiro de 2021.

Daiane de Melo Gava

Nome