

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS POÉTICAS: PERCURSOS E PROJETOS POÉTICOS INVESTIGATIVOS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

*CHILDHOOD EDUCATION AND ITS POETICS: INVESTIGATIVE POETIC PATHS AND PROJECTS
WITH BABIES AND YOUNG CHILDREN*

 <https://orcid.org/0000-0001-6419-3276> Italo Butzke^A

 <https://orcid.org/0000-0002-1158-2814> Andreia Regina de Oliveira Camargo^B

^A Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, Brasil

^B Universidade Federal de São Paulo, Votorantim, SP, Brasil

Recebido em: 29 de julho de 2024 | Aceito em: 05 de novembro de 2024

Correspondência: Italo Butzke (italobutzke@hotmail.com)

Resumo

Uma das funções iniciais das escolas era preparar as crianças para a vida laboral; por isso, comumente seguiam um processo de aprendizagem com início, meio e fim, com o intuito de entregar um produto ao final dos ciclos, que por vezes não era pensado pelas crianças. Essa cronologia adultocêntrica e mercadológica também não respeitava o tempo e a especificidade dos bebês e crianças, pois impunha a visão do adulto, com suas verdades e realidade, fornecendo uma educação pronta, por meio da prática bancária (FREIRE, 2019). Em um fluxo reflexivo, fizemos um estudo de caso, a partir de um relato do projeto investigativo realizado com os/as bebês (1 e 2 anos) de uma escola federal, localizada no centro da cidade de São Paulo. Para isso, dialogamos com Salles (1998; 2017), Welfort (2003) e demais autoras/es que refletem e relatam experiências nas escolas italianas da região de Reggio Emilia. Nós nos debruçamos nos projetos poéticos investigativos, termo que pretendemos cunhar neste artigo, e nos percursos criativos na Educação Infantil, com a seguinte pergunta motriz: o que estamos fazendo, criando e construindo na escola da primeira infância? Além disso, expomos nossas inquietações e reflexões em torno do tema. Vale dizer, no entanto, que não pretendemos entregar conclusões para tal pergunta, mas manter o fluxo dessas reflexões.

Palavras-chave: Educação Infantil; Projetos poéticos investigativos; Percursos criativos.

Abstract

One of the initial functions of schools was to prepare children for working life, therefore, they commonly followed a learning process with a beginning, middle and end, with the aim of delivering a product at the end of the cycles, which sometimes was not thought of by the children. This adult-centric and market-based chronology also did not respect the time and specificity of babies and children, as it imposed the adult's vision, with its truths and reality, providing a ready-made education, through what Paulo Freire called "bank pedagogy" (FREIRE, 2019). In a reflective flow, we carry out a case study, in which we will report on an excerpt from the investigative project carried out with babies (1 and 2 years old) from a federal school, located in the center of the city of São Paulo. To this end, we dialogue with Salles (1998; 2017), Welfort (2003) and other authors who reflect and report experiences in Italian schools in the Reggio Emilia region. We focus on investigative poetic projects, a term we intend to coin in this article, and in creative paths in Early Childhood Education, with the following driving question: what are we doing, creating and building in early childhood



schools? Furthermore, we expose our concerns and reflections on the topic. It is worth saying, however, that we do not intend to deliver conclusions to this question, but to maintain the flow of these reflections.

Keywords: Early Childhood Education; Investigative projects; Creative paths.

Por onde vamos?

Figura 1 – Sobre o trabalho



Fonte: disponível em: <<https://www.revistabula.com/36172-15-vezes-em-que-charlie-brown-snoopy-e-seus-amigos-mandaram-a-real-e-deixaram-licoes-de-vida/>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

A tirinha de Charles Monroe Schulz (Figura 1) ajuda a manter as nossas reflexões em constante movimento sobre as práticas, propostas e projetos na Educação Infantil. Além disso, mantém nossos questionamentos sobre a nossa existência neste planeta e sobre as possibilidades que proporcionamos às crianças em prol da transformação do mundo. Queremos dizer, um mundo em que as ações façam sentido e quebrem esse ciclo, aparentemente interminável, imposto por um sistema político, econômico e social. Compactuamos com Carla Rinaldi (2014, p. 81), quando diz que “é preciso encontrar o sentido da escola, ou melhor, construir o sentido da escola como lugar que participa da procura de sentidos das crianças, da nossa própria procura de sentido e significados compartilhados”. Com o intuito de inspirar leitoras e leitores para outras práticas com bebês e crianças pequenas, apresentaremos um caminho percorrido no berçário I, a partir de um relato de experiência, em que faremos um estudo de caso sobre um fragmento do projeto poético investigativo do ano de 2022.

Nós, um artista educador e uma professora do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), compreendemos que, nessa etapa da Educação Básica, temos a responsabilidade de instigar o olhar-sensível dos bebês, das crianças e da comunidade escolar, ampliando seu repertório. Nosso maior cuidado nessa prática, inclusive, merece atenção, já que pode acarretar um repertório criado unicamente a partir das bases das professoras e professores, direção oposta ao intuito de construção de um repertório coletivo, ou seja, que se baseie nas experiências de todo o grupo.

Entendemos, também, que essas/es profissionais têm a responsabilidade de planejar contextos educativos que proporcionem experiências sensíveis e de ampliação de repertórios, dos quais todos/as envolvidos/as participem coletivamente: os grupos de bebês, crianças e educadores/as. Vale dizer que o termo repertório é comumente utilizado no campo das artes para designar o catálogo, inventário, coletânea das obras de um determinado artista e/ou de um grupo artístico ou, até mesmo, do conjunto de obras para serem interpretadas, fruídas e/ou utilizadas como inspiração/referências para novas produções e estudos no percurso criativo. Partindo dessa perspectiva, contextualizamos e adequamos esse termo para educar na educação infantil, acreditando que isso deva ocorrer a partir da ampliação do repertório dos sujeitos, com os conhecimentos e saberes das artes, filosofias e ciências acumulados pela humanidade. Com isso, convidamos para possíveis experiências a partir de novos caminhos ou do mesmo caminho já percorrido pelos nossos ancestrais, mas que será uma descoberta inovadora para as crianças, por estarem caminhando nele pela primeira vez.

O papel do educador é vital como mediador, como “fazedor” de boas perguntas que instiguem o olhar curioso. Também como criador de vínculos e de um clima pedagógico que permita a expressão também estereotipada, superando o medo do aluno de “falar bobagem”, organizando a subjetividade individual como ampliadora do conhecimento que se constrói no grupo, que se constrói no confronto com o outro que faz descobrir o que se sabe e o que ainda não sabe. (MARTINS, 2003, p. 19).

Para isso, apresentamos os caminhos dos projetos poéticos investigativos¹ da educação infantil como a principal proposta, por entender que são nos percursos criativos, nas experiências, investigações e descobertas que as crianças, e também adultos, estão vivenciando que se constroem os saberes. Por essa questão, vale ressaltar a problematização de práticas e propostas que buscam por um produto acabado, ou seja, a obrigatoriedade de entregar um produto final ao término de cada ciclo. Para Maria Carmen Barbosa (2009, p. 77), o principal objetivo do projeto na educação infantil está em dimensões estéticas e em práticas pedagógicas que “reconhecem a beleza dos detalhes e dos processos lúdicos de pensar ao valorizarem somente o funcional e a aceleração do imediatamente útil”.

Dialogando com autoras/es de diversas áreas do conhecimento, mantemos nossas reflexões em constante fluxo, portanto, não propomos respostas prontas ou fórmulas. Ao contrário, buscamos meios que possam contribuir com os percursos e experiências vividas. Conforme Welfort (2003, p. 22), “o ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar.”

¹ Termo elaborado na dissertação de Mestrado Profissional em Artes da Cena do autor.

O percurso criativo e coletivo, no contexto da educação infantil, não deve apenas focar na busca do objetivo, em especial porque esses percursos se multifurcam² em caminhos rizomáticos. Nesse sentido, Rinaldi (2014, p. 30) entende que é “como algo que brota em todas as direções, sem começo nem fim, mas sempre no meio e se abrindo para outros destinos e lugares. É uma multiplicidade que funciona por meio de conexões e heterogeneidade, uma multiplicidade que não é dada, mas construída”.

Pensamos que esses percursos devem ser como a vida, e, para uma maior compreensão, faremos outra analogia. Muitos seres humanos, com suas fé e crenças, acreditam em um destino ou missão que deve ser concluída em suas vidas; assim, ao buscar esse ideal imagético, seguem uma corrida desenfreada em busca de concluir essas etapas, deixando de lado o presente, de tal forma que suas vidas correm sem o gozo.

Todos os caminhos levam à morte. Perca-se.
Jorge Luis Borges

No contexto da Educação Infantil, notamos que muitas propostas pedagógicas focam no produto final por acreditarem que é mais importante, afastando-se de todo o percurso criativo, das descobertas, investigações e construções, nas quais compreendemos que se concretizam e se evidenciam os saberes e aprendizagens. Além disso, historicamente, as crianças ficam de fora das escolhas e decisões.

As decisões educativas são tomadas por adultos/as, que colocam em obra os programas e políticas curriculares, retratando representações frequentemente estereotipadas sobre as crianças. Nossas pesquisas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisamos as escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 168).

Para nos ajudar a formular as indagações, compartilhamos a reflexão de Salles:

(...) o conceito de criação como rede em construção, ao trazer o “em construção” estamos levando adiante a continuidade intrínseca a todos os processos e o conseqüente inacabamento. Em outras palavras, todos os objetos de nosso interesse – seja um romance, uma instalação, um artigo científico – são, de modo potencial, uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado. (SALLES, 2017, p. 132).

² “Existe bifurcação, trifurcação e quadrifurcação, de que se pode deduzir quadrifurcação. Daqui se conclui que é possível criar um termo com um elemento latino designativo de número e outro, que significa ‘força’ e é correspondente ao radical *furc-*. Como bifurcação constitui uma palavra com prefixo e radical latinos, convém criar um neologismo que mantenha essa coerência etimológica. Assim, em vez de *poli-*, originário do grego, sugiro *multi-*, um prefixo também de origem latina mas com o mesmo significado, isto é, «muitos». Por conseguinte, em vez de ‘*polifurcação*’, sugiro o neologismo ‘*multifurcação*’, que não encontro dicionarizado.” In: *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/bifurcacao-polifurcacao-e-multifurcacao/24523>>. Acesso em: 25 abr. 2024.
Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 11, N.1 - P. 476 - 489, agosto - dezembro de 2024: “Dossiê: A Inteligência Artificial e Educação: debates críticos e boas práticas na escola básica e na educação superior”. DOI: 10.12957/riae.2024.86208

Por isso, compreendemos que os percursos dos projetos poéticos investigativos das turmas estão em constante fluxo, logo, são considerados *inacabados*. Nós, em nossa cronologia adultocêntrica, idealizamos um produto final, mas a potência dos experimentos continua latente. Os projetos desenvolvidos na Educação Infantil convidam para esse momento de novas vivências e experimentações, nos percursos das pesquisas, porque os sujeitos são imersos nessas novas possibilidades de se expressar, descobrir, criar, aprender, conhecer e brincar... Portanto, acreditamos em um “currículo como criação, ação e narração do humano já que diz respeito ao agir e portanto, ao risco e ao arriscar-se em linguagens.” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94).

Sendo assim, ao pensar nesse currículo, estamos em prol de uma educação transformadora, por acreditarmos na importância da criança como protagonista dos projetos poéticos investigativos, de modo que a prática surja a partir do interesse e da compreensão de mundo delas. Conversando com as autoras Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 05), nós, educadoras/es, precisamos compreender a criança como sujeito capaz, potente e protagonista, da mesma forma, “competente socialmente, dona de uma curiosidade investigativa original que lhe permite aproveitar todas as situações interativas e exploratórias das quais participa para produzir conhecimentos”.

Outro aspecto a ser levantado é a percepção de que as práticas na Educação Infantil privilegiam algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, assemelhando-se, assim, ao Ensino Fundamental e Médio, quando há a separação das disciplinas e, paralelamente, a hierarquização entre elas. Portanto, as propostas educativas, em suma, tratam de ações no âmbito da racionalidade, enquanto as voltadas aos demais conhecimentos são negligenciadas, ficando às margens. Compreendemos, ainda, que nossos corpos, de adultos trabalhadores e trabalhadoras, foram fragmentados e ensinados que estão aptos ao aprendizado somente quando sentados, enfileirados; que as linguagens da arte são meros *hobbies*. Como revolucionar essa prática e apresentar as disciplinas de forma interligada, múltipla e focada em práticas de improvisações criativas?

Aqui, a função docente é co-produtora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam “a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e

formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25). Dessa forma, entendemos que seja essencial a escola proporcionar um ambiente que potencialize a imaginação e a criação das crianças, possibilitando descobertas, interações e múltiplas formas de se expressar. Por isso, compactuamos com Patrícia Prado e Milene Goettems (2019, p. 49), quando afirmam que os espaços ambientalizados para serem “favoráveis à criação e troca entre as crianças e professora contribuíam para que as crianças pudessem expressar seus modos de ser e de estar no mundo como sujeitos ativos, participativos e transformadores”.

Por isso, as creches e pré-escolas precisam ser espaços que possibilitam descobertas, interações, invenções e criações a partir das múltiplas formas de se expressar. Miguel Beraza (2021) cita o poema *A criança é feita de cem*, de Loris Malaguzzi; segundo ele:

(...) as crianças aprendem e se relacionam com o mundo, por meio de diferentes formas – cem formas de interagir: gestos, olhares, balbucios dos bebês, fala, escrita, música, modelagem, pintura, desenho, colagem, brincadeira; uma linguagem contém outra, por isso elas não podem ser hierarquizadas. (BERAZA, 2021, p. 98).

Portanto, podemos encontrar maneiras outras de nos expressarmos, manifestações estas que não se limitam somente à linguagem verbal. As crianças, ao interagirem entre si e com o mundo a sua volta, estão se conhecendo, estão aprendendo formas de se expressarem e de estarem no mundo. Para Butzke (2022), “estão descobrindo os sentidos e sentimentos, e entendemos que nesse momento de suas vidas estão criando sua *biblioteca* somática, estética e ética e, com ela, encontrando formas poéticas para dizer o que parecia indizível”.

Conforme Cecilia Salles (1998), é na trajetória que as decisões e as criações vão ganhando consistência. Para ela:

O percurso criador deixa transparecer o conhecimento guiando o fazer, ações impregnadas de reflexões e de intenções de significado. A construção de significado envolve referência a uma tendência. A criação é, sob esse ponto de vista, conhecimento obtido por meio da ação. O processo criador revela diferentes instantes cognitivos, envolvendo gestos os mais diversos para se alcançar esse conhecimento. (SALLES, 1998, p. 122).

De acordo com a autora, este percurso de criação é a mistura do caos e acaso, um jogo no qual criamos nossas regras, que colhemos nossas cartas, nossos botões, nossos palitos ou todos eles. Não é só uma rede de criação, são laços sociais, relações e convívio. Sendo assim, esse caminho não é linear, porque, ao mesmo tempo que canaliza as experiências, abre novas possibilidades.

É preciso olhar o mundo com olhos de criança.
Henri Matisse

Então, consideramos importante que o/a professor/a observe, escute e registre cada ramificação e/ou bifurcações que os percursos tomam, atento/a às escolhas, aos experimentos, às soluções e às estratégias utilizadas pelas crianças para solucionar problemas decorrentes do projeto em que estão imersas. Nessa ação de documentar as trilhas percorridas nas brincadeiras, interações, expressões, possibilidades e aprendizagens da turma de crianças, o/a professor/a torna visível sua observação e escuta sensível no cotidiano escolar. Além disso, vale ressaltar que

(...) o processo de pesquisar com crianças possibilita uma mediação pela qual os sujeitos imersos (criança e pesquisador) compartilham novos conhecimentos, pois há coisas que ambos conhecem e que ambos desconhecem e que precisam ser mediadas pelo processo de pesquisa. Nesse sentido, escutar as crianças têm um caráter transformador, sendo assim, cabe a nós, pesquisadores da infância, sermos ousados e aceitar o desafio de ouvi-las no que tem para nos dizer e tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos em que estão inseridas. (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 13).

As/os educadoras/es são também as/os pesquisadoras/es, já que participam ativamente dos projetos poéticos investigativos das turmas, descobrindo, registrando, criando, avaliando e experienciando junto com as crianças.

Registro pedagógico

Por que devemos entregar algo pronto após o percurso criativo? Para avaliar, precisamos de um produto final ou é possível olharmos as marcas do percurso e encontrarmos vestígios das aprendizagens das crianças?

Ao observar diferentes processos de criação, encontramos também inúmeras obras abortadas. São projetos que não se realizaram, embora tentativas tenham sido feitas. Obras que foram desenvolvidas em alguma ou várias direções, mas nenhuma das escolhas feitas recebeu o aval do autor para entregá-las ao público. Muitas possíveis obras ficam guardadas nesse labirinto sem saída. (SALLES, 1998, p. 152).

Novamente compactuamos com as reflexões de Salles (1998), nas quais encontramos semelhanças entre o trabalho de um/a crítico/a de arte e do/a professor/a de Educação Infantil, ao analisar as marcas dos percursos. Enquanto o crítico genético busca a história da obra, a fim de entender as etapas dos processos criativos do artista, o/a professor/a registra os momentos com fotografias, produções audiovisuais e escritos, deixando emergir linguagens, gestos e ações dos bebês e das crianças, além de realizar a curadoria nos portfólios individuais e do grupo.

Para isso, esse/a profissional da escola da infância precisa aguçar as percepções para capturar os elementos que estão fazendo sentido ou não; ou, ainda, compreender quais elementos estão interligando os saberes e aprendizagens do projeto poético investigativo, explicitando as bifurcações que a turma decidiu realizar em seu percurso. Assim, como expõe Salles (1998, p. 123), acreditamos na semelhança das produções do/a educador/a e do artista, pois ambos encontraram “maneiras singulares de se aproximar do mundo à sua volta. Os cadernos de anotação guardam, muitas vezes, as seleções feitas pela percepção, ou seja, o modo como o artista apreende e se apropria da realidade que o envolve”.

No entanto, vale dizer que o registro pedagógico deve envolver toda a comunidade escolar, ou seja, além das/os professoras/es, estão incluídos também os/as coordenadores/as, auxiliares, crianças e seus familiares. Cada um em seu espaço reflete e expressa, através das múltiplas linguagens, sobre sua trajetória individual ou do grupo, e cria também teorias a partir daí. Como menciona Madalena Freire Welfort (2003, p. 23), “a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente”. Dessa forma, esses registros, ao serem curados, analisados e contextualizados na documentação pedagógica, nos ajudam a compreender e rememorar os trajetos percorridos, as escolhas tomadas e as interfaces com as áreas dos saberes nos projetos poéticos investigativos. Luciana Esmeralda Ostetto (2017) explica que registrar e

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação. (OSTETTO, 2017, p. 26).

Salles (1998, p. 89) ressalta que “os documentos de processo deixam pegadas da construção dessas novas realidades alimentando-se de outras realidades”. Esses registros, por sua vez, não eram realizados para seus contemporâneos, mas para as gerações futuras. Trazemos a seguir um conto árabe³ para complementar essas ramificações que se ligam em nossas reflexões, ajudando a deixar mais claro o não dito.

Conta-se que certa vez um senhor de idade avançada plantava tâmaras no deserto quando um jovem o abordou perguntando: “Mas por que o senhor perde tempo plantando o que não vai colher?”. O senhor virou a cabeça e, calmamente, respondeu: “Se todos pensassem como você, ninguém colheria tâmaras”. Ou seja, não importa se você vai colher, o que importa é o que você vai deixar... Cultive, construa e plante

³ Quem planta tâmaras, não colhe tâmaras. O progresso. Disponível em: <<https://www.progresso.com.br/variedades/quem-plantar-tamaras-nao-colhe-tamaras/174101/>>. Acesso em: 17 maio 2024.

ações que não sejam apenas para você, mas que possam servir para todos e para o futuro.

Passados de bocas a ouvidos atentos, das resistências às lutas por sobrevivência, das músicas às danças, das brincadeiras às cirandas, cantamos e dançamos as culturas e sabedorias deixadas pelos nossos ancestrais, vivas em nossos corpos. Conforme Fátima Camargo (2003, p. 28), “é na linguagem, sobretudo, que o homem constitui a cultura. Ela é também fruto das necessidades de relações sociais e de trabalho”. Foi nesse coletivo que respeitou o tempo, a subjetividade e o amadurecimento que ocorreram inovações, transformações e novos conhecimentos.

Pois, não existe prática sem teoria, como também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossas histórias. (WELFORT, 2003, p. 23).

No entanto, parece que esse mundo mudou. Nas cidades grandes, as crianças entram nas escolas ainda bebês e passam parte do seu dia no local. Além disso, a revolução industrial, o capitalismo e, conseqüentemente, o consumismo, nos apresentam os produtos já *prontos para uso*, ou seja, não há a possibilidade de entendermos seu pleno funcionamento e produção. Nos tornamos meros operadores das tecnologias, já que poucos de nós entendemos como funcionam os programas e os aparelhos. Somos ensinados a exercer uma determinada função, em uma determinada etapa do processo de industrialização; portanto, até mesmo o processo de criação se tornou fragmentado.

Para que os projetos poéticos investigativos ocorram de forma efetiva, é necessário colocar as crianças no papel de protagonistas. Em contraponto, a educadora e o educador devem estar com seus sentidos apurados e vivenciando o presente, para que também sejam atravessados pelas experiências propostas às crianças, compreendendo os percursos criativos, de descobertas e investigações, e entendendo o desenvolvimento. Kohan (2011, p. 244) nos convida para novos rumos reflexivos quando afirma que “a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência”.

Com isso, podemos dizer que os/as professores/as da escola da primeira infância precisam resgatar a amizade entre a infância e a experiência, na qual não existe uma etapa cronológica. Por isso, a importância de aguçar suas sensibilidades para ler e interpretar as linguagens das crianças, seja na práticas do cotidiano e/ou nos projetos em que elas estão

imersas, mapeando os caminhos percorridos e, com isso, encontrando lacunas, nós e bifurcações que ocorreram nestes percursos.

O professor, além de um papel de apoio e de mediação cultural (ofertas disciplinares, instrumentos etc.), se souber observar, documentar e interpretar os processos que autonomamente se cumprem, realizará, nesse contexto, a sua mais alta possibilidade de aprender a ensinar. Documentação, portanto, como “escuta visível”, como construção de traços capazes não só de testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças, mas de torná-las possíveis, por que são visíveis. Para nós, significa tornar visíveis e, por conseguinte, possíveis as relações que são estruturantes para o conhecimento. (RINALDI, 2014, p. 85).

Mas como apresentar esse registro para as crianças e a comunidade escolar? Vemos que uma aposta possível é a *Mostra*, seja ela cultural ou de arte, normalmente realizada nas escolas uma vez ao ano. Como o nome já sugere, é o momento de analisar os percursos criativos vivenciados pelas crianças, remontando os passos.

Mostra: algumas reflexões, estudos e possibilidades

O processo de criação, como processo de experimentação no tempo, mostra-se, assim, uma permanente e vasta apreensão de conhecimento. (SALLES, 1998, p. 156).

A prática pedagógica e docente se funde quando o/a professor/a da educação infantil registra as práticas e o cotidiano dos/as bebês e crianças pequenas, assim como, ao organizar esse registros, seleciona e (re)constrói o percurso realizado pela turma, com o intuito de agregar clareza para quem vai atravessar a exposição. Para isso, buscamos em Larrosa (2002, p. 21) a compreensão de experiência, que, conforme o autor, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” .

Para possibilitar a *mostra*, a exposição das produções é pensada de forma estética, a fim de provocar os sentidos e sensações, de modo que não seja simplesmente *olhado*, mas que o corpo trans-passe, vivenciando um pouco esse percurso percorrido pela turma de crianças. Conforme Salles (2017, p. 131), “essa relação comunicativa é, portanto, intrínseca à ação criadora. Está inserido em todo processo criativo o desejo de ser lido, escutado, visto ou assistido.” Com isso, abrem-se outros cuidados ao expor essas produções, por entender que a mostra é feita com e para as crianças, logo, não deve ser exposta, exclusivamente, na altura dos olhos dos adultos.

(...) cada fragmento está cheio de subjetividade de quem documentou, ele se ofereceu, porém, à subjetividade interpretativa de muitos para ser conhecido ou reconhecido de novo, e também criado e recriado como evento de conhecimento de muitos. (RINALDI, 2014, p. 86)

A seguir (Figuras 3 a 7), traremos um recorte do projeto poético investigativo realizado com os/as bebês (1 e 2 anos) de uma escola federal, localizada no centro da cidade de São Paulo.

Os bebês vivenciaram experiências com a música, pintura e escultura, inspirados por artistas negros como Gilberto Gil, Sônia Gomes e Caetano Imbo, ampliando o repertório, potencializando a representatividade afro e explorando as diferentes linguagens da arte, sempre dialogando com o projeto da turma “História, identidade e memória: ad-mirando experiências de vida” e o Projeto Institucional “A educação para o cuidado do mundo”.

As propostas proporcionaram aos bebês e suas famílias o acesso à cultura e artistas, entrelaçando novos conhecimentos às memórias das famílias, resgatando afetividades e incentivando o compartilhar de suas histórias por meio da arte (Texto elaborado pelas professoras da turma para a Mostra Cultural 2022).

Inspirados nas obras de Caetano Imbo, os bebês criaram suas pinturas em tecido cru e em tela, utilizando tintas naturais de beterraba, cenoura, hortelã e cúrcuma (Figura 3 e 4).

Figura 3 – Explorando os alimentos



Fonte: fotografia da professora AROC, 2022.

Figura 4 – Pintura com tinta natural



Fonte: acervo da professora AROC, 2022.

Embalados pelas canções de Gilberto Gil, os bebês batucaram, cantaram e dançaram canções que fazem parte da cultura popular brasileira (Figura 5).

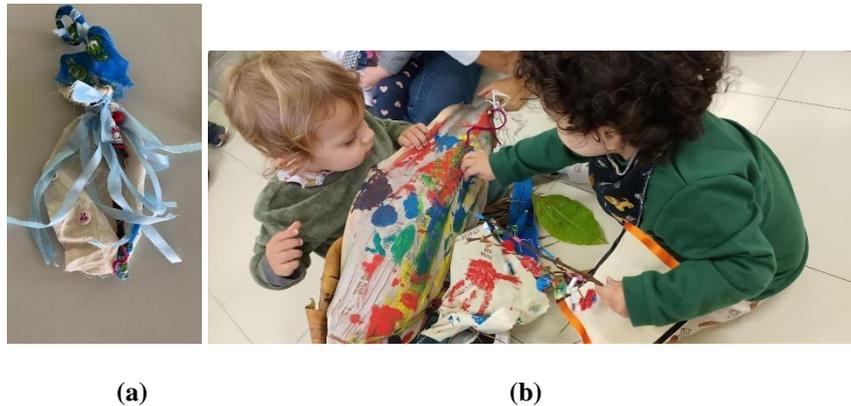
Figura 5 – Batucando



Fonte: fotografia da professora AROC, 2022.

Sônia Gomes inspirou bebês e famílias na criação de esculturas repletas de memórias e histórias de famílias (Figura 6), as quais foram utilizadas na instalação da Mostra Cultural.

Figura 6 – (a) Objeto expressivo; (b) Esculturas dos bebês e famílias



(a)

(b)

Fonte: fotografias da professora AROC, 2022.

A instalação da Mostra traz o baobá (Figura 7), árvore de origem africana que simboliza força, luta e resistência, dialogando com o Projeto da turma e compartilhando as propostas, aprendizagens e experiências vividas com os bebês e suas famílias. As esculturas dos bebês e famílias foram compondo uma gigantesca obra de arte coletiva, repleta de histórias e memórias

entrelaçadas, valorizando as ancestralidades e destacando a importância das diferentes culturas e infâncias do Brasil.

Figura 7 – Instalação artística Baobá



Fonte: fotografia da professora AROC, 2022.

No processo vivido pelos bebês, professoras/es e famílias, constata-se que a arte transborda as possibilidades, já que apresenta outras formas de expressões, como objetos tridimensionais e/ou experiências que ultrapassam os limites das molduras, dos papéis e suportes bidimensionais; com isso, os painéis não são mais suficientes. Para auxiliar nossas reflexões, citamos novamente as palavras de Cecília Salles (2017):

Trata-se, portanto, de outra maneira de se aproximar do objeto artístico em diálogo com as críticas de arte, já que tal teorização passou a oferecer uma abordagem processual que, como bem sabemos, é extremamente relevante diante das experimentações e interrogações artísticas contemporâneas. (SALLES, 2017, p. 126).

As produções das turmas, expostas em uma *Mostra*, nos deixam claro como os projetos conversaram ao decorrer desse percurso, quais aprendizagens, trocas, experimentos e descobertas as crianças vivenciaram, produzindo, então, saberes e cultura.

Fim das páginas, mas as reflexões continuam em fluxo

Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. (WELFORT, 2003, p. 22).

Temos a percepção de que nossa sociedade ainda espera das crianças resultados e produtos, no entanto, aprendemos com elas que as descobertas dos saberes estão nas miudezas. Sendo assim, percebemos a importância para nós, professor/a-pesquisador/a, de registrar os percursos dos saberes e das reflexões, bem como da forma de apresentá-los às crianças e à comunidade, encontrando formas poéticas e éticas nesse fazer juntos na Educação Infantil.

Pensamos que os adultos demandam a responsabilidade das transformações do mundo para as crianças, no entanto, essa prática se torna uma *imposição* de nossa visão de mundo e caminha em sentido contrário à abertura para transformações. Com isso, ficamos inertes nos sistemas, que por vezes não oportunizam a reflexão do *quando, onde e porquê*. As crianças, por sua vez, estão deslocadas desse sistema, pois se conhecem e conhecem o mundo à sua volta através do olhar poético, com curiosidade e criatividade, além de suas subjetividades específicas. Ao conviver com essas/es pequenas/os humanas/os, temos a oportunidade de nos lembrar e aprender com elas/es a encontrar as belezas nas miudezas da vida, instigados/as pelas descobertas.

As vivências podem não resultar, especificamente, em um produto material, mas acreditamos que os saberes e aprendizagens estão entrelaçados a todo momento, e, por isso, entendemos que os registros são formas de congelá-los, para podermos revisitá-los, analisar e avaliar os caminhos que foram percorridos. Por fim, reforçamos a importância de registros não adultocêntricos, ou seja, marcas caracterizadas pela linguagem poética, arteira e criativa, que expresse as linguagens apresentadas e as múltiplas expressões que as crianças expuseram ao longo das descobertas.

Referências

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 11, N.1 - P. 487 - 489, agosto - dezembro de 2024: "Dossiê: A Inteligência Artificial e Educação: debates críticos e boas práticas na escola básica e na educação superior". DOI: 10.12957/riae.2024.86208

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas cotidianas na Educação Infantil* – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.

BERAZA, Miguel Ángel Zabalza. Loris en nuestra memoria colectiva. *Reladei: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, v. 9, n. 2, p. 95-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7536>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CAMARGO, Fátima. O ser consciente do enredo social e a superação do efêmero. In: WELFORT, Madalena Freire (org.). *Observação – Registro – Reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/440>. Acesso em: 10 fev. 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível Olhar-Pensante. In: WELFORT, Madalena Freire (org.). *Observação – Registro – Reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 19-53.

PRADO, Patrícia D.; GOETTEMES, Milene B. Educação Infantil: tempos e espaços para danças e infâncias. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2019, v. 1, n. 1, p. 36-53. Disponível em: <https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/55631>. Acesso em: 22 abr. 2021.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação (UFES)*, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990007.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? In: CHILDREN REGGIO (org.). *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Falvie; SILVA, Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3188>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SALLES, Cecília Almeida. Crítica dos processos de criação e a recepção em arte: uma interação possível. In: DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana (orgs.). *O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP Annablume, 1998.

WELFORT, Madalena Freire (org.). *Observação – Registro – Reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.