UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS - CCEAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSEMARI FORMENTO BONICKOSKI

UMA CARTOGRAFIA DA ESTÉTICA (IN)VISÍVEL EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

BLUMENAU
2016

ROSEMARI FORMENTO BONICKOSKI

UMA CARTOGRAFIA DA ESTÉTICA (IN)VISÍVEL EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras - CCEAL, da Universidade Regional de Blumenau - FURB como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em educação.

Prof. Dra. Gicele Maria Cervi – Orientadora

BLUMENAU

2016

ROSEMARI FORMENTO BONICKOSKI

UMA CARTOGRAFIA DA ESTÉTICA
(IN)VISÍVEL EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:

Gicele Maria Cervi

Prof(a). Dr(a). Gicele Maria Cervi/FURB
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a). *Ana Maria Hoepers Preve*/UDESC
Examinador(a)

Carla

Prof(a). Dr(a). Carla Carvalho/FURB
Examinador(a)

Blumenau, 25 de agosto de 2016.

AGRADECIMENTOS

BONICKOSKI, Rosemari Formento. **Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de educação infantil .** 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

RESUMO

Inicio a cartografia tendo como desenho inicial o objeto de pesquisa "estética na Educação Infantil". Nesta pesquisa, optei por interrogar: como as práticas em instituições de educação infantil são atravessadas pela estética? E, no objetivo geral, cartografar estética nas práticas em quatro instituições de educação infantil públicas, dos municípios de Blumenau, Pomerode, Gaspar, Indaial - cidades do Vale do Itajaí, Santa Catarina. Descrevi a estética na educação infantil a partir de observações, através de fotografias e registro em diário de campo; bem como problematizei as práticas discursivas dos gestores sobre estética em instituições de educação infantil. Foi a partir dos acordos teóricos com Rancière (2012), Foucault (2012) Deleuze e Guattari (2011) que olhei para o meu objeto de pesquisa, nesses quatro espaços pesquisados. Os dados produzidos, quando capturados pela lente da máquina, apresentam um produto: na estrutura física, nas portas, nas paredes, nos arranjos espaciais, no espaço externo e nos materiais. Na estrutura física das instituições, apesar dos documentos oficiais darem indicativo de um espaço de qualidade para a infância e dos gestores buscarem se adequar aos documentos, os espaços não são construídos para as crianças, mas são adaptados. Há uma forte presença do adulto nas construções expostas pelas instituições. Algumas linguagens predominam, como a fotografia e o desenho, e este se padroniza em recorte e colagem. Quando há presença da criança nas construções, a linguagem visível é a pintura. As construções presentes nas portas e nas paredes marcam uma estética visível do adulto e uma estética invisível da criança. Nas práticas discursivas das gestoras foi possível conhecer o processo e saber quais as linguagens às quais as crianças têm acesso. No dizível, algumas linguagens estão mais presentes: o desenho, a pintura, a música, o teatro; outras linguagens como a escultura, instalação, cinema, poesia e brincadeiras são linguagens pouco citadas. Há uma tendência das linguagens na educação infantil em se tornarem conteúdos ou pretexto para ensinar conceitos. A estética que atravessa essas instituições se movimenta entre o visível do adulto e o (in)visível da criança. Como seria uma estética compartilhada e construída com a criança?

Palavras-chave: Cartografia como método. Estética. Educação Infantil. Políticas de Educação.

BONICKOSKI, Rosemari Formento. **A cartography of (in)visible aesthetic in spaces of early childhood education.** 2016. 176 f. Dissertacion (Master's in Education) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

ABSTRACT

I start cartography with the initial design of the research object "Aesthetics in Early Childhood Education". In this research, I chose to ask: how the practices in educational institutions are permeated by aesthetics? And the overall goal, mapping aesthetic practices in four public educational institutions, in the municipalities of Blumenau, Pomerode, Gaspar, Indaial – cities in Itajaí Valley, Santa Catarina. I described the aesthetic in early childhood education from observations, through photographs and journaling field and I problematized discursive practices of managers on aesthetics in educational institutions. Based on theoretical agreements with Ranciére (2012), Foucault (2012), Deleuze and Guattari (2011) that looked aesthetic practices of Early Childhood Education in these four spaces searched. The data produced when captured by the camera lens, have a product: in the physical structure, at the doors, at walls, in the spatial arrangements, in the outside space and in materials. The physical structure of the institutions, despite the official documents giving indicative of a quality space for children and managers seek to conform to the document, the spaces are not build for children, but they are adapted. There is a strong presence of the adult in buildings exposed by the institutions. Some languages predominate, such as photography and design, and this is standardized in cutting and pasting. When there is presence of the child in buildings, visible language is painting. The buildings present in the doors, the wall, making a visible aesthetic adult and a child´s invisible aesthetics. In the discourse of management practices was possible to know the process and know the language which children have access. In sayable, some languages are more present: drawing, painting, music, theater; other languages such as sculpture, installation, film, poetry and plays are rarely mentioned languages. There is a tendency of languages in kindergarten to become content or pretext to teach concepts. The aesthetic that runs through these children´s education institutions moves between the visible adult and the (in)visible from the child. How it would be a shared aesthetics and built with the child?

Keywords: Cartography as a method. Aesthetics. Child education. Education policies.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1.....15
Imagem 2.....19
Imagem 3.....21
Imagem 4.....28
Imagem 5.....31
Imagem 6.....33
Imagem 7.....59
Imagem 8.....65
Imagem 9 68
Imagem 10.....70
Imagem 11.....72
Imagem 12.. 76
Imagem 13.....78
Imagem 14.. 80
Imagem 15.....83
Imagem 16.....84
Imagem 17.....85
Imagem 18.....87
Imagem 19.....89
Imagem 20.....91
Imagem 21.....92
Imagem 22.....94
Imagem 23.....96
Imagem 24 99
Imagem 25.....103
Imagem 26 ... .107
Imagem 27.....110
Imagem 28.....112
Imagem 29.....113
Imagem 30.. 115
Imagem 31.....116
Imagem 32 117

Imagem 33.....119
Imagem 34.....120
Imagem 35.....121
Imagem 36.....126
Imagem 37.....127
Imagem 38.....130
Imagem 39.....133
Imagem 40.....135
Imagem 41.....137
Imagem 42.....139
Imagem 43.....141
Imagem 44.....143
Imagem 45.....145
Imagem 46.....147
Imagem 47.....148
Imagem 48.....153
Imagem 49.....157
Imagem 50.....166

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CDI - Centro de Desenvolvimento Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil

CINDEDI - Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

E.V.A. - Etil vinil acetato

FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FURB – Universidade Regional de Blumenau

MEC – Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

T.N.T. - Tecido não tecido

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 OS PRIMEIROS RISCOS.....14
1.1 RASCUNHOS.....20
1.2 O DESENHO... QUASE UM ROTEIRO.....23
2 TRILHAS.....35
2.1 O CARTÓGRAFO E A IMAGEM – AS PRIMEIRAS TRILHAS.....36
2.2 TRILHAS CONHECIDAS.....37
2.3 FIZ A CURVA... ENCONTRO TRILHAS MAIS ANTIGAS.....45
2.4 VOLTO PARA A TRILHA.....51
2.5 PISTAS.....56
3 CONHECENDO O TERRENO, OLHANDO POR ENTRE AS LINHAS.....58
3.1 PRANCHETA, MÁQUINA FOTOGRÁFICA E CAVALETE, ESTOU A CAMPO.....63
3.1.1 Infraestrutura das Instituições Pesquisadas.....64
3.1.2 As portas.....70
3.1.3 Paredes.....83
3.1.4 Arranjos espaciais.....108
3.1.5 O espaço externo.....130
3.1.6 Materiais.....145
3.2 MUITOS DESENHOS.....149
4 QUANTAS LINGUAGENS CABEM NUM MAPA? ELAS FOGEM?.....152
5 ALGUNS RASTROS.....167
REFERÊNCIAS.....170

MAPA... Convida a viver uma certa experiência estética...

A primeira seção desta dissertação[1] são os Riscos que se dividem em rascunhos e desenhos, quase um roteiro. Nela apresento a minha questão problema, os objetivos, os meus incômodos que foram movendo o meu fazer pedagógico. Esses e o desejo por pesquisar estética nas práticas da educação infantil utilizando o método cartográfico. Vou deixando algumas pistas, de palavras, frases, textos, com destaque em **negrito**, no caminhar da pesquisa.

Nos rascunhos, trago as lembranças da escola que estudei, em um governo totalitário/militar. Uma estética que marcou uma época. Essa foi sendo tatuada na pele e escrita no boletim, num tempo de muita obediência, ordem, "capricho" - palavra dada aos cuidados com os cadernos, com a letra e com a roupa. O desempenho nesses itens era escrito a mão em letras desenhadas.

Nos desenhos... quase um roteiro, falo como esse corpo disciplinado pela escola e pela indústria chega à coordenação pedagógica em instituições de educação infantil. A semelhança com a indústria nas práticas da educação infantil era marcada pelos tempos, pela padronização, pela disciplina. Fui repensando as práticas na educação infantil a partir da concepção de criança protagonista, sujeito de direitos e de múltiplas linguagens.

A cada espaço que circulei, encontrei outros jeitos de pensar as práticas na educação infantil, muitos ligados à arte e às linguagens, esses foram sendo construídos pelas pessoas que passaram pela minha vida, pelos documentos oficias e pelos autores que li. Na chegada ao mestrado, um momento de ruptura, no qual participo do grupo de pesquisa que discute políticas de educação, tendo como referencial teórico conceitos de Foucault e Deleuze. Assim surgem outros encontros e tremores.

Nas trilhas abri outra seção com trilhas conhecidas, fiz a curva, voltei a trilhas antigas. Nelas vou traçando um caminho com os conceitos que desenham esta pesquisa, conceito de criança, infância, espaço de educação infantil, linguagens, estética. **Fiz a curva... trilhas antigas** é uma forma de mudar a direção e ainda continuar na trilha; aqui o conceito de estética é delineado por Rancière (2009). A partir dele fui em busca de leituras que deram início a este conceito, são trilhas mais antigas, Kirchof (2003), Werle (2005) e Schiller (1963; 2002). **Volto pra trilha,** o conceito de estética desta pesquisa está em uma trilha recente; ela caminha com autores que acompanham os documentos oficiais: Picosque e Martins (2008)

[1] Pesquisa financiada pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES do Governo do Estado de Santa Catarina.

Martins (2011) e Duarte (2000; 2012), e também Rancière (2009; 2012) que olha para a estética como um regime específico de identificação e pensamento das artes. Nas **Pistas** fui à procura de pistas no banco de teses e dissertações, após mapear pelas palavras-chave *estética* e *práticas na educação infantil*, dois trabalhos foram selecionados para leitura.

Na seção seguinte, c**onhecendo o terreno, olhando entre as linhas**, apresento onde vou pesquisar e como. A pesquisa acontece em quatro instituições de educação infantil, nos municípios de Blumenau, Gaspar, Pomerode, Indaial. Descrevo o trajeto de cada instituição e suas características. Uso como fonte de dados: observação, através de registro em diário de campo, fotografias e entrevistas. Os entrevistados foram os gestores da instiuição (coordenador pedagógico/diretor).

Prancheta, máquina fotográfica, cavalete, estou a campo: inicio a pesquisa, tomo nota a respeito da infraestrutura, fotografo as paredes, as portas, as organizações espaciais, o espaço externo, os materiais. Entrevisto as gestoras. Das quatro instituições pesquisadas, três são alugadas e uma é cedida. As instituições pesquisadas não foram construídas para fins educacionais, mostram uma adequação e adaptação e uma preocupação em atender à demanda das crianças do local. O caráter emergencial acaba oficializando e naturalizando o espaço como legítimo. O esforço da equipe gestora, comunidade e dos profissionais para adequar o ambiente de acordo com seus princípios pedagógicos indica uma preocupação em garantir os discursos que aparecem nos documentos oficiais.

Nas portas e nas paredes é possível ver **o produto** e **não o processo**, nas poucas imagens que o processo ficou visível estava acompanhado de registros que descrevem o momento da construção. As linguagens impressas nas portas e paredes se mostram em: expressões plásticas de recorte e colagem, estereótipos de criança e paisagens. Fotografias e pinturas. Quando há construções das crianças, existe uma preocupação, um cuidado em como expor, geralmente os desenhos e as pinturas da turma inteira são expostas; esses, na grande maioria, apresentam o mesmo tema, o mesmo material e o mesmo suporte. Nas portas e paredes há muitas construções feitas somente pelo adulto. Em uma concepção de criança protagonista, as portas e as paredes são uma construção com a criança e não para a criança.

As organizações espaciais e os arranjos espaciais são divididos por áreas e cantinhos, nestas há construções feitas junto com a criança, com as famílias, mas a grande maioria dos arranjos seguem modelos dos documentos oficiais. Com cozinha, salão de beleza, pista, área da fantasia, jogos, ateliê. Há as invenções como: barraca do suco, castelo para fantasia, ateliê móvel, quadro de azulejo para pintura dentro do espaço. O mesmo acontece no

espaço externo, pois dentro de um universo padronizado há o que foge, mas a maioria dos brinquedos dos parques são iguais.

Nessas instituições há alguns brinquedos diferentes e com medidas que saem do padrão (ou bem pequenas ou em tamanho real): um barco de balanço para bebês, escorregadores com casinha em cima bem perto do chão. Também há uma a casa do tamanho de uma casa de verdade. Tem uma pista que dá para andar de motoca, com túneis, um campo cheio de esconderijos feitos de grama e tubos de concreto e um espaço de areia que sugere uma praia.

Os materiais presentes nessas instituições seguem o que se tem em uma lista de material escolar, esses ampliam, com sementes, tecidos, miçangas, cavaletes, diferentes pincéis, quando há o ateliê em uma área fora da sala.

Nas práticas discursivas das gestoras foi possível entender o processo, como e quais as linguagens às quais as crianças têm acesso. Há linguagens muito presentes nas falas das gestoras: desenho, pintura, teatro, dança, música e as linguagens como escultura, instalação, fotografia, poesia, cinema e brincadeiras foram pouco citadas.

Em **Alguns rastros,** cartografei os riscos; rascunhos; desenhos, quase um roteiro; trilhas; curvas; olhei bem de perto, na procura da trilha; rastros recentes; conheci o terreno e olhei entre as linhas; com prancheta, máquina fotográfica e cavalete fui a campo. Encontrei estética do cotidiano, a força da indústria cultural, estereótipos, uma estética ligada a artistas consagrados. Assim, infere-se, a partir dos dados da pesquisa, que as gestoras falam do processo e, quando fazem isso, demonstram uma vivência com as linguagens no dia a dia das instituições. A estética visível, o produto e o que foi descrito é mostrado nas imagens das portas, das paredes, nos arranjos espaciais, nos espaços externos, nos materiais e demonstram, em grande parte, uma estética visível do adulto que ofusca a estética da criança. Diante da quantidade de paredes e portas, o sentido da estética invisível é a estética das crianças protagonistas.

1 OS PRIMEIROS RISCOS

Riscos são o início dos desenhos desta pesquisa, dizem respeito à introdução do trabalho e pretendem mostrar ao leitor o que vou pesquisar. Ao iniciar o desenho, os contornos são mais fortes, aperto o lápis e me demoro, por conta da incerteza do traçado. A definição do objeto de pesquisa nesta dissertação acompanha esses contornos, pois foi se desenhando com o cuidado de olhar para o percurso já vivido. Como numa cartografia, vários caminhos se cruzam, se sobrepõem, criam fluxos, e a pesquisa foi construindo mapas no caminhar e, nesse processo, viver uma certa experiência estética.

Inicio apresentando o objeto de pesquisa: *estética na educação infantil.* Neste percurso, utilizo a primeira pessoa do singular quando for uma escrita minha e, quando for com o outro, usarei a primeira pessoa do plural.

O interesse pelo tema *estética na educação infantil* se localiza nas minhas inquietações profissionais e acadêmicas. Os riscos vão marcando e cartografando um caminho que mostra uma estética ligada às linguagens e à arte, em uma concepção de criança protagonista. A cartografia "[...] visa a acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim". (KASTRUP, 2014, p. 32).

Para Rancière (2012), a cartografia mostra em que trilha o cartógrafo se encontra. Neste momento, encontro-me em uma trilha sinuosa:

> [...] "práticas estéticas", no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que "fazem" no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas "maneiras de fazer" que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Para Rancière (2009), estética é um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte, e as coisas da arte são coisas do pensamento.

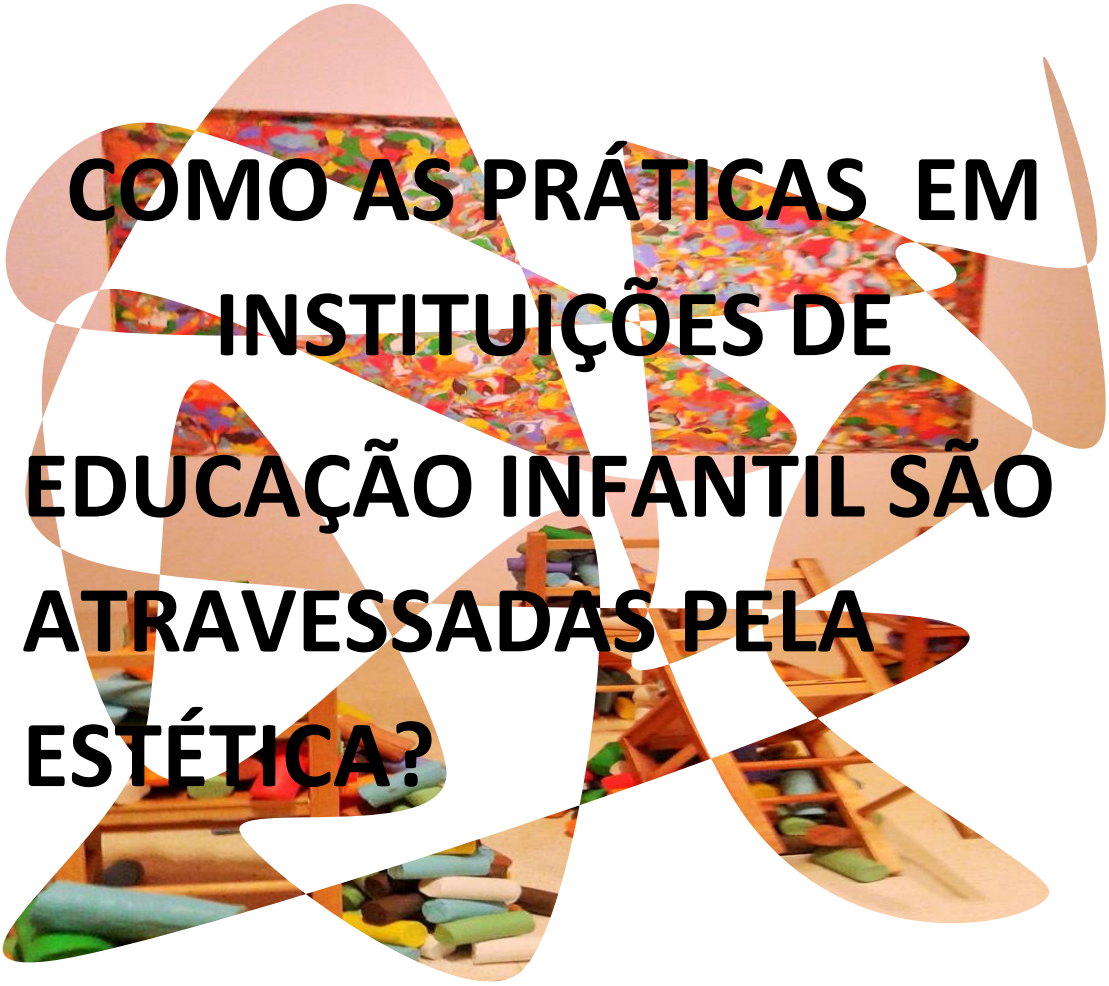


Imagem 1 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016[2]

[2] As imagens dessa pesquisa fazem parte da minha escrita, elas vieram junto com o texto; como o texto, elas foram mudando, foram escritas de novo. Aqui trago o atravessamento, com espaços vazios e cheios de materiais e como a estética atravessa as práticas em instituições de educação infantil. Compus esta imagem com a fotografia que tirei ao ver a obra do artista José Damasceno em Porto Alegre (2001).

Nesse mapa, a questão problema se espalha e se atravessa, como uma tinta escapando dos potes sem direção. Assim vou seguindo com a pergunta *Como as práticas em instituições de educação infantil são atravessadas pela estética?* A partir dela, apresento o objetivo geral, *cartografar estética nas práticas em quatro instituições públicas de educação infantil, do Vale do Itajaí, Santa Catarina*. Este objetivo geral dialoga com os seguintes objetivos específicos: i) Descrever a estética nas práticas em instituições de educação infantil e ii) Problematizar as práticas discursivas dos gestores sobre a estética nas práticas em quatro instituições de educação infantil.

Esta cartografia acontece em quatro instituições de educação infantil, nos municípios de Blumenau, Gaspar, Pomerode e Indaial. Utilizo como fonte de dados: observação, através de registro em diário de campo, fotografias e entrevistas. Observo e registro informações sobre a infraestrutura, fotografo as paredes, as portas, as organizações espaciais, o espaço externo, os materiais. Entrevisto as gestoras. Ao me referir aos espaços da pesquisa, vou chamá-los de instituições de educação infantil, pois elas têm nomes diferentes em três cidades: CEI, centros de educação infantil, CDI, centro de desenvolvimento Infantil e UEI, unidade de educação infantil.

Esta pesquisa vai sendo construída junto com os mapas, todas as imagens que apresento são mapas. Com esse conceito de mapa que fui brincando e imbricando com imagens, objetos, desenhos, letras, um emaranhado com múltiplas entradas e que, no seu construir, há movimento e deslocamento:

> O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Optei pelas imagens/mapas que foram constituindo esta dissertação, ambos feitos em um processo artesanal; por isso alguns pontos são maiores, mais apertados, outros mais distantes, pois não se espera de uma construção artesanal a padronização de um processo industrial meticulosamente calculado. Decidi passar por essa experiência de eu mesma fotografar e criar os mapas.

A construção dessas imagens e dos mapas está carregada de sentidos: as dificuldades com as ferramentas tecnológicas, o desafio de construir com os recursos básicos dessas ferramentas, a satisfação com o desenho. Meus mapas estão imbricados na minha escrita, preciso colocar as coisas no chão, fotografar e assim vou desenhando, riscando e rabiscando

trilhas, saindo e entrando em emaranhados. A pesquisa vai andando, o desenho vai caminhando junto, às vezes são apagados e refeitos, a criação dos mapas é a mesma do processo de escrita - lenta.

Há vinte e três anos como coordenadora pedagógica na Educação Infantil, alguns incômodos foram movendo o fazer pedagógico que me desafiaram a pensar as práticas na educação infantil e, nelas, a olhar para: acervo, repertório cultural, tempos e espaços, formação dos profissionais, cuidado com as construções das crianças, vivências das festas sem os estereótipos do mercado do consumo e da religiosidade.

A preocupação com o acervo passa pela seleção das obras, pela suas diversidades, como e o que é oferecido para a criança de: música, filmes, literatura. No caso da música: gêneros musicais, compositor/a, cantor/a, nacionalidades; nos filmes: autor/a, gêneros cinematográficos, nacionalidade, classificação etária; na literatura: gêneros literários, suportes, ilustração. O repertório cultural que pode ser ampliado a partir do acervo, das vivências com artistas locais, na visita a espaços culturais, na vivência com diferentes linguagens.

Os tempos e os espaços na instituição de educação infantil: da criança, do adulto, do relógio, da brincadeira, das construções, da fantasia. Como não se incomodar com os tempos da escola, da fábrica, do hospital, presentes na instituição de educação infantil? E os espaços pensados como arranjos espaciais, ao mesmo tempo em que se aproximam dos documentos oficiais, também se repetem. O desafio é torná-los lugares[3] de encontros e de experiências.

A formação dos profissionais da educação infantil geralmente tem como base os documentos oficiais. Aqui propõe-se pensar em outros espaços de formação que tragam experiências singulares, como: espaços de natureza, circo, museu, ópera, cinema, festival de dança, festival de teatro, dança circular, arte regional, arte de rua. Oportunizar a esse adulto viver o estranhamento, alegria, tristeza, medo, sentir pelo corpo essas linguagens.

Como dar visibilidade ao que as crianças constroem, onde colocar, como colocar, qual o suporte, qual a altura, quem será o expectador, ter uma curadoria. Como oportunizar para a criança viver junto à natureza em uma instituição de educação infantil. Muitos projetos nos espaços de educação infantil trazem a natureza para dentro da sala, mas podemos pensar a natureza como uma linguagem que precisa ser vivida, ao entrar em contato diariamente com água, terra, animais.

[3] "Lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais [...]" (TUAN, 1983, p. 203).

Vivendo as diversas e múltiplas linguagens, não cabe planejar a partir de datas comemorativas, reproduzindo ano a ano as mesmas músicas, mesmas "lembrancinhas" e homenagens pensadas para apenas um tipo de família. O mesmo acontece com as datas religiosas que entram em conflito com a religião de algumas famílias e alimentam o comércio e o consumo. As datas cívicas são uma versão romantizada e estereotipada da história e dos personagens. Tudo é feito sem discutir, sem problematizar, acontece em série, todo mês se tem uma data para "trabalhar". Como festejar, celebrar, sem estar atrelado ao consumo, à religião? Os movimentos culturais nas instituições de educação infantil podem partir das linguagens com pesquisas e vivências envolvendo crianças, famílias e profissionais da instituição.

Nesse sentido, esses incômodos todos me levaram a pensar sobre *estética nas práticas da educação infantil*, movida pelo desejo de saber como outros espaços olham e lidam com a estética nas suas práticas, quais as preocupações com a estrutura das instituições, com as construções das crianças, com o que está nas paredes e nas portas, com a organização espacial, com os espaços externos e os materiais.

Assim, nesta pesquisa, a estética passa pelas linguagens e pela arte; olhei para a estética na educação infantil como uma experiência estética. Em entrevista, no ano de 2012, João Duarte quando perguntado sobre o que a experiência artística e estética provocam no ser humano, disse que:

> Considerando-se que a experiência estética ocorre diuturnamente conosco, quando nossos sentidos se demoram na descoberta das coisas em volta [...]. Já a experiência estética que se tem frente a uma obra de arte (ou experiência artística) constitui uma elaboração simbólica daqueles nossos contatos sensíveis primordiais com o mundo. A obra cria em mim uma experiência de "como se": frente a ela é como se eu estivesse vivenciando a situação que ela me propõe, com todas as maravilhas, dores e prazeres que isto me desperta. A arte me faz vivenciar, ainda que no modo do "como se", acontecimentos e experiências de vida de outras pessoas, de outras latitudes, de outras realidades, ou mesmo da minha e que me eram desconhecidas. (DUARTE, 2012, p. 364)[4]

Sabendo que a estética nas práticas da educação infantil passa pela experiência estética do professor, como diz Larrosa (2014, p. 18), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Dessa maneira, por onde passa, essa vivência e essa experiência estética se traduzem nas práticas da educação infantil.

[4] Recorte da entrevista concedida para Professora Doutora Carla Carvalho - Revista Contrapontos – Eletrônica.

A estética com a qual me constituí passa pela indústria e pela escola, espaços que circulei na minha vida profissional e pessoal, que caracterizam o padrão, a produção em série, o tempo ligado ao rendimento, eficiência, produtividade e disciplinamento dos corpos.

Imagem 2 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016 [5]

O início da minha vida profissional foi em uma indústria têxtil, na cidade de Blumenau, Santa Catarina, onde acompanhei e vivi todo o processo da produção industrial.

[5] Fontes das imagens: http://adalbertoday.blogspot.com/2013/06/antigamente-em-blumenau.htm (imagens da Fábrica Artex, vila operária, costureiras); http://www.blumenau.sc.gov.br/ (CEI cor azul); http://educacao.um como.com.br (crianças saindo da escola); http://tab.uol.com.br/escola-do-futuro (alunos sentados); http://www.lilela.net/wp-content/uploads/doisneau.jpg (meninos estudando); http://usvsth3m.com/post-creepy-vintage-costumes (crianças de coelhos) e https://br.pinterest.com/pin (crianças no penico olhando professor).

Quando optei por sair do espaço fabril para seguir minha carreira como docente, já tinha terminado a graduação. Porém, só percebi que algumas coisas que me incomodavam na indústria também estavam na escola após estudos de teóricos como Foucault (2012), Julia Varela e Alvarez-Uria (1992), Paula Sibilia (2012) e Cervi (2013). Junto a essas leituras, comecei a ler os espaços e ver a rapidez com que as pessoas saiam desses lugares, como estavam disciplinadas, usavam e gostavam de uniformes, bem como a produção em série presente no cotidiano das instituições escolares, com o sinal e o apito delimitando tempos.

Olhei para esse vivido tendo como foco a *estética nas práticas da educação infantil* que marcou um tempo e um corpo. Os rascunhos descrevem as lembranças como aluna de uma estética que atravessa as práticas em um tempo de muita obediência, ordem, "capricho" - palavra dada aos cuidados com os cadernos, com a letra, com a roupa; o desempenho nesses itens eram escritos a mão em letras desenhadas no boletim.

1.1 RASCUNHOS

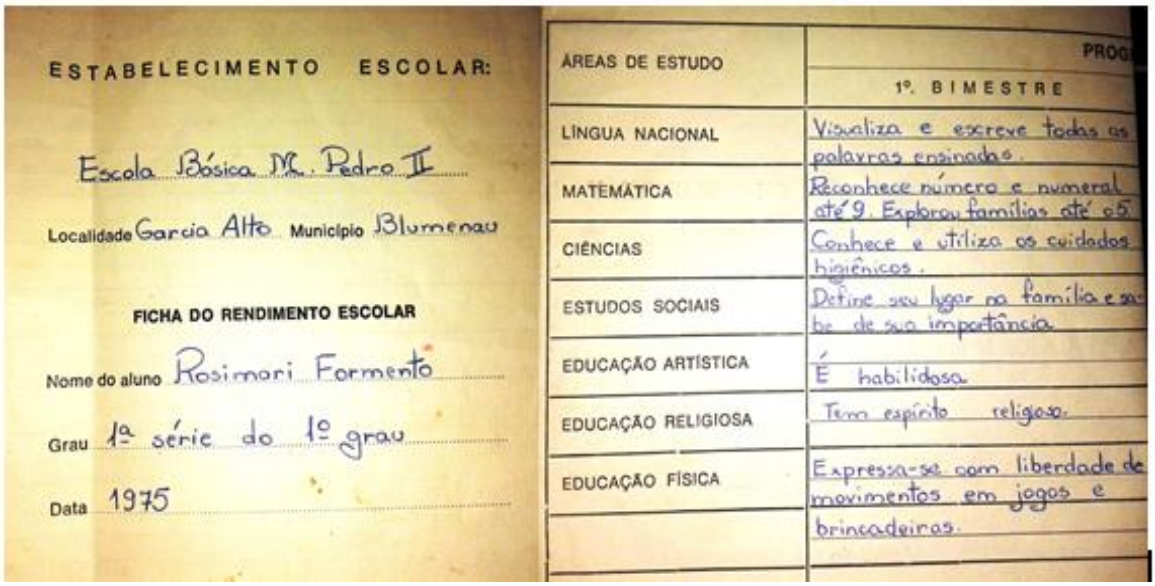
A presente seção é constituída pelas lembranças da escola em que estudei e por uma estética vivida que marcou uma época: dos meus primeiros anos de escola e da minha vida acadêmica. São esses rastros da memória que trago da escola que estudei, na década de 70, em Blumenau, Santa Catarina e que dão os sentidos de estética marcados no meu corpo. Em um tempo em que a legislação escolar vigente era 5692/71[6], o objetivo geral desta lei era "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971), em um regime de governo totalitário/militar.

Foi nesse contexto que comecei a minha vida como aluna: no espaço da sala, carteiras juntas, bolsa tipo malinha, uniforme feito pela mãe, saia de prega, blusa de tergal com bolso bordado, sinal, fila, nota, boletim. Os conteúdos eram os que constavam nos livros, inicialmente na cartilha (livro utilizado para aprender a ler) e, nos anos seguintes, o livro didático, aquele para decorar (memorizar exatamente como estava escrito). Exercícios de repetição eram comuns em todos os momentos, na sala de aula e na educação física, esta que seguia um regime militar, organizava todos em fila e quem se destacava? O mais forte, o mais rápido, o mais obediente. Repetir e repetir até acertar era a lógica do processo de ensino.

[6] Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 12 de maio de 2014.

As lembranças de uma escola em que estudei na década de 70 dialogando com esse corpo, essa produção, esse modelo de pessoa disciplinada. De acordo com Sibilia (2012, p. 10), "a natureza humana não é imutável, constituída como uma entidade inalterável através das histórias e das geografias; pelo contrário, as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios".

Progredir, se dar bem na vida e estudar para ser alguém eram os discursos que marcavam uma época. O processo de avaliação era como uma bússola que guiava a vida escolar do aluno: destaco o meu primeiro boletim, ou ficha do rendimento escolar - progresso alcançado pelo aluno por área de estudo e semestre:



ESTABELECIMENTO ESCOLAR:

Escola Básica M. Pedro II

Localidade Garcia Alto Município Blumenau

FICHA DO RENDIMENTO ESCOLAR

Nome do aluno Rosimari Formento

Grau 1ª série do 1º grau

Data 1975

ÁREAS DE ESTUDO	PROG 1º. BIMESTRE
LÍNGUA NACIONAL	Visualiza e escreve todas as palavras ensinadas.
MATEMÁTICA	Reconhece número e numeral até 9. Explorou famílias até o 5
CIÊNCIAS	Conhece e utiliza os cuidados higiênicos.
ESTUDOS SOCIAIS	Define seu lugar na família e sabe de sua importância.
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	É habilidosa.
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	Tem espírito religioso.
EDUCAÇÃO FÍSICA	Expressa-se com liberdade de movimentos em jogos e brincadeiras.

Imagem 3 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Outras marcas deste tempo podem ser visualizadas nas frases da fotografia acima: "*Reconhece número e numeral até 9, participa ativamente de jogos e brincadeiras, conhece e utiliza os cuidados higiênicos, define seu lugar na família e sabe a sua importância, gosta de rezar, tem espírito religioso, é habilidosa*". Impresso nesse documento, que cita a escola básica como um estabelecimento escolar, escrito a mão com letras desenhadas, deixando à mostra um cuidado com a letra, com a ordem, com a organização - uma forma de representar o que era valorizado naquele tempo - uma estética.

Observa-se um jeito de preencher, uma preocupação com a escrita, expressa no uso frequente do caderno de caligrafia (caderno com linhas maiores e menores que guiavam o traçado). "*Hum, como você caprichou*", era a fala da professora ao olhar os cadernos ou *"você*

precisa se esforçar mais, sua letra está muito pequena", ou "*a letra está muito grande, ultrapassou a linha".* A letra bonita era aquela que mais se aproximava da letra da professora. Nos cadernos, elogios por escrito com as palavras *parabéns, muito bem, que capricho*, seguidos de um desenho carimbado ou de uma estrela desenhada pela professora. Os cadernos necessitavam estar encapados, sem orelha (sentido dado aos cadernos com suas pontas dobradas), não apertar muito o lápis na escrita e sem marcas de ter usado a borracha muitas vezes.

Motivo de avaliação era a aparência das coisas e das pessoas, "o belo" era o mais arrumado, organizado, o mais limpo. O professor olhava não só os cadernos, mas o "asseio" dos alunos, uma vez por semana tinha "revista" nas unhas, orelhas e cabelos, o uniforme era olhado na chegada para ver se estava passado e limpo.

Esses aspectos de organização, o cuidado com os materiais e a higiene pessoal faziam parte da avaliação e apareciam nas escritas do boletim que era organizado em áreas de estudo: língua nacional, matemática, ciências, estudos sociais, educação artística, educação religiosa e educação física. Pesquisando os boletins de 1980, áreas de estudo passam a ser disciplinas, em 1982 denominam-se matérias e componente curricular e, em 1983, nomeiam de conceitos bimestrais, área de estudo e disciplina. Essas mudanças são decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61[7] para 5692/71[8] e também da divisão entre anos iniciais e finais que, nesse caso, era a composição do primeiro grau.

Mudaram as nomenclaturas das grades curriculares ao passar dos anos, assim como mudou o formato do boletim, de uma folha A3 passou para caderneta correspondendo a ¼ de uma folha A4. Este documento tinha foto, ficava com o aluno, as informações eram constantes e atualizadas todos os dias. Nelas continham os dias letivos que deveriam ser carimbados com as palavras *presença* ou *ausente*, identificação do aluno, a finalidade da caderneta, os direitos e deveres do aluno, pedido do pai ou responsável, comunicação do estabelecimento, hino nacional e hino à bandeira. Neste formato, o que interessava era não tirar nota vermelha (notas abaixo de 5 eram escritas com caneta vermelha). O boletim dito bonito era todo escrito em azul.

---

[7] Art. 25 º O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. Art. 26 º O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

[8] Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

A captura do tempo parece mais rápida, a fotografia amarelada não deixa esquecer um tempo que tatuou na pele a produção em série, a disciplina e a ordem. Ao lembrar das minhas vivências na escola, identifico uma estética que marcou uma época e que me incomodou enquanto aluna, como, por exemplo: a fila, a preocupação constante com a letra e com os caprichos nos cadernos, as homenagens cívicas, o medo, os castigos, a avaliação ligada à moral e à obediência.

A estética que constituí na vida escolar vai se ligando com a vida profissional, mas, ao mesmo tempo, se reconstitui.

Traço o percurso, dou aquela parada entre pensar e começar o desenho, os olhos se fixam num ponto, a mão vai brincando com o lápis e, neste emaranhado, a prática profissional no espaço da infância foi sendo desenhada. Em alguns momentos o desenho indica os caminhos passados, mas a escrita está pra além do roteiro, ela olha para o vivido, para mostrar uma certa experiência estética, e a partir dela compreender a conexão com a questão problema desta pesquisa. C*omo as práticas em instituições de educação infantil são atravessadas pela estética?*

1.2 O DESENHO... QUASE UM ROTEIRO

Inicia-se um traçado, buscam-se linhas, linhas que sobrepõem, que cumprem trajetos, o trabalho da indústria foi ficando para trás, as marcas da produção e do padrão deixaram resquícios. A semelhança com a indústria e a educação infantil era marcada pelos tempos, pela padronização, pela disciplina. A relação com a estética nas práticas de instituições de educação infantil e a minha vida profissional são um desenho que tem rotas. Fui repensando essas práticas a partir da concepção de criança protagonista, sujeito de direitos e de múltiplas linguagens.

A cada espaço em que circulei, encontrei outros jeitos de pensar as práticas na educação infantil, muito ligados à arte e às linguagens, esses foram sendo construídos pelas pessoas que passaram pela minha vida, pelos documentos oficias e pelos autores. Na chegada ao mestrado, um momento de ruptura, no qual participo do grupo de pesquisa que discute políticas de educação, tendo como referencial teórico conceitos de Foucault e Deleuze. Outros encontros e tremores.

Em 1993, iniciei na coordenação pedagógica em cinco unidades pré-escolares[9], nome dado às instituições de educação infantil, em Blumenau, na época. Essas instituições fizeram parte da Secretaria da Saúde e Bem-Estar Social até 1991. Após, com a mudança dessas instituições para da Secretaria de Educação, denominou-se um orientador educacional ou supervisor escolar para cada cinco instituições. Esses profissionais eram responsáveis pelo pedagógico das instituições e atuavam de maneira semelhante ao que hoje é a função dos coordenadores pedagógicos, acumulando as duas funções, de supervisor escolar e orientador educacional.

Foi nesse contexto que a educação infantil entrou na minha vida, quando exerci a função de uma das primeiras coordenadoras pedagógicas da educação infantil da rede municipal de Blumenau. O local de lotação das cinco unidades pré-escolares era no mesmo bairro da indústria têxtil em que eu trabalhava: os tecidos produzidos pela indústria estavam presentes nas cortinas, nos lençóis e nas toalhas de mesa. Hoje percebo que não só os tecidos da indústria estavam presentes nesses espaços, mas também os horários rígidos na rotina, filas, pratos servidos sem opção de escolha, todos fazendo tudo ao mesmo tempo, do alimento à troca de fraldas, tudo feito muito rápido. Uma linha de produção.

Mas qual era a minha função nesses espaços? Torná-los o mais pedagógico possível com: planejamento, registros e avaliações. Com a mudança da Secretaria da Saúde e Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação, foram aproximadas as práticas das instituições de educação infantil com as práticas da escola: nas paredes, letras, números, calendários; na sala, mesas e cadeiras; nos materiais, uma lista extensa que incluía cadernos; o uniforme, do guarda pó xadrez para agasalhos idênticos aos escolares.

As crianças começam a ser ocupadas o tempo inteiro, tudo deveria ser pedagógico, sempre com o objetivo de ensinar algo. O ato de cantar estava associado a músicas para escovar os dentes, para comer e ficar fortinho, para entrar na fila; as peças teatrais seguiam a mesma linha, trazer um ensinamento ou uma obediência. Outro aspecto marcante eram os desenhos para colorir, chamados de "atividade livre": após a criança terminar uma "atividade dirigida" (nome dado a propostas associadas ao planejamento do professor), ganhava um desenho para colorir. O parque começa a ter horário para as crianças frequentarem e tempo determinado, sempre após uma atividade dirigida.

[9] As informações históricas sobre as nomenclaturas das instituições de educação infantil e o ano que integraram a Secretaria Municipal de Educação foram retiradas da publicação: **Cadernos da Educação Infantil** - Retratos da Rede: Organização, tempos, espaços, fazeres**. BLUMENAU (**2002).

Varais com atividades, todas iguais, preenchiam as paredes, pois era preciso trabalhar a coordenação motora fina e ampla, indicativo de preparação para os anos inicias do ensino fundamental. Desenhos prontos onde a criança enrola bolinha de papel e cola dentro, letras com feijão colado no traçado da letra.

Mesmo sem ter contato com autores como Foucault (2012), Varela e Alvarez-Uria (1992) e sem fazer, na época, essa conexão entre escola e indústria, havia posturas que me incomodavam, como a padronização, os desenhos estereotipados (em série), as crianças tentando colorir sem sair dos riscos, os pratos plásticos todos iguais e já servidos, as fileiras de penicos, indicando que até as necessidades básicas eram disciplinadas e definidas num tempo. Tinha hora pra tudo.

Outros incômodos: todas as atividades giravam em torno das datas comemorativas e, como eu trabalhava em cinco instituições, eram cinco páscoas, cinco dia das mães, cinco dia dos pais, cinco São João, cinco dia das crianças e cinco natais, no meio das datas comerciais e religiosas haviam as cívicas, o dia do índio, sete de setembro e outras datas, sempre mais datas. Essas datas resultavam em mais produção, mais desenhos prontos, mais dias e dias ensaiando a mesma música do ano anterior, do "coelhinho", da mamãe, do papai. Com algumas crianças acontecia de as famílias não poderem comparecer no dia marcado para a homenagem ou não tinham quem homenagear. Nas datas cívicas, o padrão continuava: pintar a bandeira, cantar o hino, no dia do índio pena na cabeça, corpo pintado e assim eram os últimos minutos do dia, após o cocar ficar pronto. Nas datas religiosas, as crianças de outras crenças faltavam para não se indispor com a instituição.

Essa produção, consumo e estereótipos multiplicados por cinco serviu para repensar algumas práticas e fazer algumas tentativas de reflexões sobre as formas de planejamento. O planejamento por temas geradores foi uma das primeiras tentativas.

Leituras como Paulo Freire (1987), Marisa Del Cioppo Elias (1997), Luís Camargo (1989), Edwards; Gandini; Forman (1999), Rabitti (1999) e Ostetto (2000) mostravam outros jeitos de olhar para a criança, uma criança que tem fala, que questiona, que tem identidade pessoal e não apenas coletiva, uma criança com múltiplas linguagens. Em 1996, mudavam novamente as nomenclaturas dos espaços de educação infantil, para: Centros de Educação Infantil e de cinco passam para três o número de instituições em que eu trabalhava. Fui andarilhando, porém não sozinha, por alguns espaços e encontrei outros profissionais que queriam viver outras experiências na sua vida profissional, ligadas à natureza e às linguagens da arte.

Em 2001 fiz parte da gestão da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Blumenau, compondo uma equipe que pensava a política de educação infantil para a cidade, em um governo com uma administração popular desde 1997. Essa equipe foi se construindo em um coletivo que inventou e viveu algumas possibilidades e, dentro dessas vivências, o que foi muito significativo e veio ao encontro com os meus incômodos, foi pensar em paradas pedagógicas, que davam oportunidades de experiências estéticas nos centros de educação infantil municipais para toda a equipe. Com formadores ligados à linguagem da arte: a música, o circo, a cultura regional, a dança circular, o teatro, a literatura. A ida ao Festival de Dança de Joinville com três pessoas de cada local, em duas edições, com o objetivo de possibilitar também para as crianças outras experiências, outras linguagens, sair da padronização.

Nesse período, tínhamos como assessora da política de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação a professora doutora Luciana Esmeralda Ostetto[10], seus escritos demonstravam uma preocupação com a ampliação cultural dos professores e das crianças.

Construímos quatro cadernos da Educação Infantil, essas publicações tinham textos dos profissionais dos Centros de Educação Infantil e destacavam o mapeamento da rede municipal, o planejamento, as linguagens e relatos de experiência. Como relato de experiência tínhamos o seminário que chamamos de "vamos todos cirandar", nele os profissionais de educação infantil inscreviam seus trabalhos ligados às práticas nos Centros de Educação Infantil e apresentavam. Esse seminário também era momento de ampliação de repertório, com músicos locais, poetas, oficineiros.

As vivências com dança circular e estudos de literatura infantil foi me aproximando da arte; a preocupação com a ampliação do repertório cultural e com o acervo já me acompanhavam na vida profissional; desejei conhecer um pouco mais sobre arte contemporânea e fiz uma especialização em artes. Esses encontros me levaram para uma preocupação com uma estética ligada às linguagens e à arte.

Em 2005 saí da Secretaria de Educação e fui para um Centro de Educação Infantil que tinha apenas um ano de funcionamento; ele se localizava em uma zona rural da cidade

[10] Professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, atua na graduação (curso de Pedagogia) e na pós-graduação (Mestrado em Educação). Foi professora do Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (1995-2012). Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1985). Articula ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Formação de professores, contemplando principalmente os seguintes temas: educação infantil e prática pedagógica, arte e infância, arte e formação de professores, narrativas autobiográficas.

onde encontrei professores com quem pude dialogar, experimentar, estudar, fazer grupo de literatura, entrar em contato com a arte local, regional, nacional, ir a museus, óperas, shows, mercado público, em Florianópolis, Curitiba, São Paulo. Partilhamos o desejo de viver, experimentar e pensar as práticas na educação infantil; criamos um coletivo. Propomo-nos a fazer daquele espaço outros jeitos de ver as infâncias, começamos a mexer, transformar o que estava posto e cristalizado, buscando não seguir modelos, traçando outras rotas, outros caminhos, sair da produção em série herdada da fábrica.

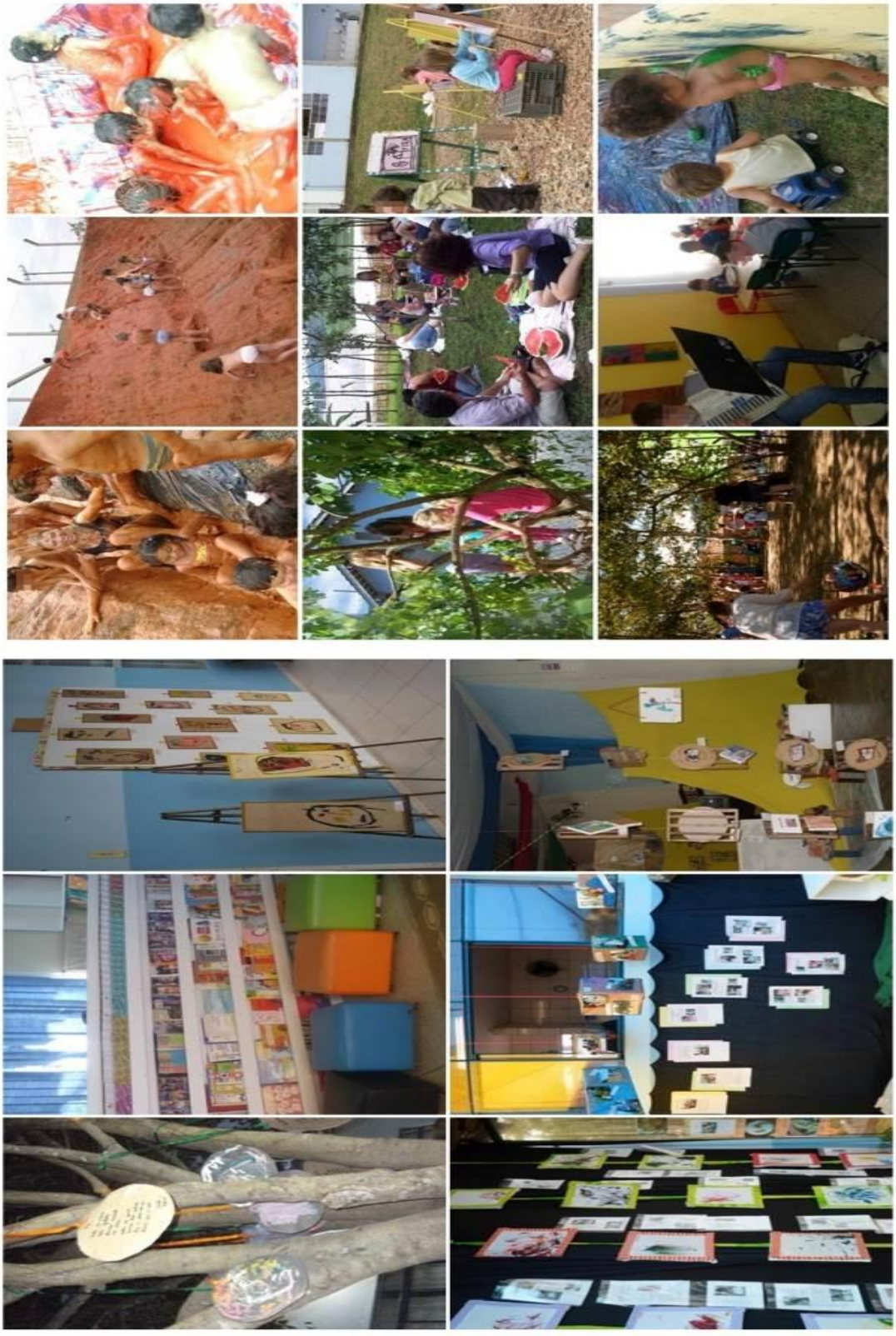


Imagem 4 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Esse coletivo deu início ao projeto geral da instituição, “a criança no mundo das linguagens”, no qual aprendemos junto com a criança, ampliando repertório, mudando o jeito de pensar as práticas. As pesquisas das turmas caminham paralelas ao projeto geral e cada turma também tem seus projetos individuais, ligados ao interesse do grupo.

Artistas locais começam a habitar este lugar, o almoço virou encontro com diferentes idades, com música, com direito de escolher com quem sentar e o que comer. Todo dia uma professora com algumas crianças pensa como organizar o espaço do almoço, o que vai em cima das mesas e qual música será selecionada para tocar. Uma vez por mês um artista local, toca e canta. As crianças vêm de três em três, almoçar, na medida em que terminam, voltam pra sala e outras crianças vêm. Quando a música é ao vivo, tem criança que se demora em terminar e vai ficando para apreciar mais a música. Esse é um dos projetos da instituição.

Há também a biblioteca Cândido Portinari, na qual as crianças escolhem o livro para levar para casa toda semana. “Visite a minha casa” é o projeto das turmas de 2 e 3 anos, todo ano a casa desta turma é visitada pelos colegas. No projeto “Conhecendo a escola”, as crianças de cinco anos visitam as escolas da região, com o objetivo de ajudar a família na escolha da escola que frequentarão posteriormente.

O livro da vida e o jornal fazem parte da documentação pedagógica da instituição. No livro da vida há registro do planejamento da professora, as vivências das crianças, o projeto de turma e o projeto geral da instituição. O jornal é anual e é uma síntese dos projetos e dos acontecimentos do ano.

A natureza se imbrica nos corpos, o barro tingiu as roupas, as crianças convivem com a natureza todos os dias, o lugar mais disputado é um barranco, ali elas escorregam, escalam, os animais a princípio presos (galinhas, coelhos) já convivem soltos junto às crianças, um bosque, cenário para festas sem cunho comercial ou religioso, que dá lugar à cultura. Dentro do projeto geral da instituição tem as festas. A festa da família é um circuito de linguagem, onde a comunidade é convidada a viver a música, a literatura e a brincadeira.

A festa popular é uma pesquisa que inicia a cada ano como foco de uma linguagem, esse ano foi a dança pelo mundo; com esta pesquisa, as crianças, os profissionais e as famílias são convidados a pesquisar a respeito dessa linguagem e a viver a diversidade da dança e tudo que a acompanha. Se a pesquisa envolve a dança árabe, ela se estende para toda a cultura que abriga esse estilo de dança. Durante o ano, vários estilos e ritmos de dança povoam esse espaço e, no dia da festa, esse vivido é dividido com todos.

No piquenique da família, a instituição vira uma praça e as famílias vêm com seus alimentos e os partilham também com brincadeiras no espaço do bosque e no barranco.

Na noite cultural apresenta-se o que foi vivido durante o ano: exposição dos trabalhos das crianças, apresentações culturais com artistas de diversas linguagens, as crianças apresentam o que viveram durante o ano. Essa noite cultural acontece em um clube caça e tiro próximo à instituição, local que possibilita acomodar a todos: educadores, famílias e comunidade.

Esse projeto está imbricado em vivências culturais, em movimentos coletivos de pesquisa, em uma concepção de criança protagonista, em uma estética ligada à arte e às linguagens. É nesse contexto que o meu perfil profissional é composto, por meio das vivências com as crianças, com as famílias e com a comunidade. Foi como rivalizei com o consumismo, com as práticas estereotipadas, criando novas possibilidades de discussão, conhecimento, aprendizagens e experimentos. É no espaço da educação infantil que construo o percurso, ele não segue sempre pela mesma estrada, há curvas e nelas estão a oportunidade de ampliação de repertórios, de experimentar trajetos com outros traçados, com diferentes jeitos de olhar a criança, o Centro de Educação Infantil, o currículo e a estética.

O desenho vai criando um roteiro, tenta se fixar, parece pronto, mas linhas se curvam, com muitas entradas e saídas. Nessa bagunça de pensamento, recebi a visita de um grupo de estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau - FURB, juntamente com sua professora. Me marcou uma pergunta que a professora fez ao chegar no espaço: *Como que vocês resistem?* E também mais uma fala: *Esse desenho do projeto político pedagógico parece um rizoma.* Pensei: o que esta professora está falando?

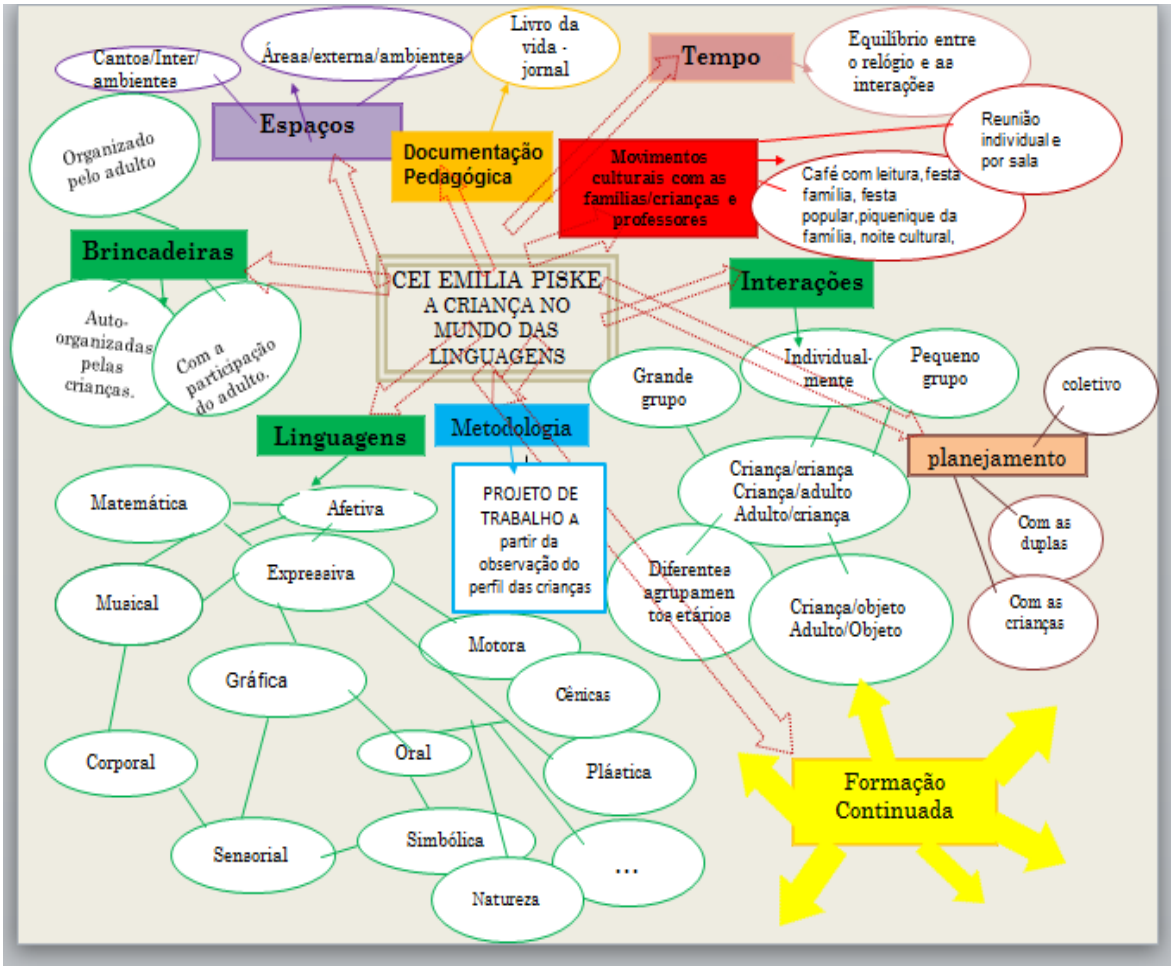


Imagem 5 - Fonte: Centro de Educação Infantil Emília Piske, 2006[11]

A partir da fala da professora, surgiram mais dúvidas e incômodos. Fui buscar ampliar o diálogo, convidei a professora para uma formação com o grupo.

Começa então uma parceria com alguns professores da universidade, estagiárias chegam na instituição, vivem aquele espaço com intensidade e experimentam outros jeitos de ser estagiárias. A professora de estágio faz uma provocação para elas se inserirem no projeto da instituição e contribuírem com a pesquisa. Novas experiências, novas linguagens: conhecemos um escultor da cidade e seu ateliê, muitas vivências. A mesma professora sugere para alguém do CEI fazer a seletiva para professora supervisora do PIBID[12] de educação infantil, uma professora fez a seletiva e passou, mais uma oportunidade de pesquisa; recebemos o PIBID, cerca de onze alunas do curso de Pedagogia vivendo a experiência desse espaço. A partir de uma pergunta da professora de estágio, começamos a viver outras coisas e

[11] Desenho do projeto político pedagógico (desenho da instituição) a formação continuada com setas, por permear todo o projeto.

[12] PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

a professora supervisora do PIBID foi para o mestrado. Nós, do Centro de Educação Infantil (CEI), fomos convidados a participar das aulas das disciplinas optativas do Mestrado em Educação da FURB, aulas de Escola e Currículo. As primeiras leituras trouxeram muitos questionamentos e, depois de um ano, resolvi participar como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - Mestrado em Educação) da FURB, vinculada ao Grupo de Pesquisa[13]: Políticas de Educação na Contemporaneidade, que problematiza assuntos relacionados à Escola na Contemporaneidade, focados nas questões de Gestão, Currículo, Avaliação e sua relação com a constituição de subjetividades.

Os desejos de confirmar algumas práticas estavam presentes ao iniciar o curso de Mestrado. Aos poucos encontrei outros fluxos que, segundo Cervi (2013, p. 62), "fluxo é algo intenso e instantâneo, mutante, que se desterritorializa para conjugar com outros fluxos". Ao sair do lugar e mover-se junto, veio o sentimento de corpo mutilado, sentimento expresso na obra da artista plástica Adriana Varejão, varal 1993. Desconstruir certezas e ficar aos pedaços, pois o caminho não indicava mais a segurança de chegar. Quando trago a obra da Adriana Varejão[14], não como pretexto para ilustrar algo, volto a Duarte (2012), pois retirei dela sentimentos que me eram desconhecidos. "Para Varejão, a tela é a superfície que o homem marca com suas cicatrizes simbólicas" (HERKENHOFF, 2005, p. 05).

[13] Interessa-se também em pensar as práticas na escola, em especial, no Brasil, após a abertura política, a Constituição Cidadã e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Nas pesquisas não se tem o objetivo de condenar as escolas, as políticas públicas, as propostas curriculares e as formações, mas, compreender o que estão produzindo para ver o que a escola está produzindo. Busca, também, identificar as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos para responder às novas exigências, bem como, os mecanismos de resistência para criar outras estéticas. Este grupo de pesquisa integra a Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais que abrange aspectos filosóficos, sociológicos, culturais e políticos da educação, estudos do cotidiano escolar, da infância e do currículo. Devido às aproximações com os temas, está pesquisa está em consonância com ambos, Grupo e Linha de pesquisa. Uma cartografia da estética (in) visível em espaços de educação infantil

[14] A obra de Adriana Varejão é o exercício de uma intrincada cartografia que vai da China a Ouro Preto, entre a imagem de um portulano e os signos da pintura, do corpo à história. (HERKENHOFF, 2005, p. 01)

Imagem 6 - obra de Adriana Varejão, varal 1993
Montagem: Rosemari Formento Bonickoski, 2016 - Fonte : <http: www.adrianavarejao.net

Neste desconstruir-se, alguns autores ficaram pelo caminho, outros estão próximos e, quando necessário faço alguns atalhos. Na caminhada encontrei autores que estavam longe da minha localização, aos poucos a aproximação se deu com Deleuze (1992), Deleuze e Guattari (2011) e Rancière (2012).

Foi nessas incertezas que um corpo de pedagoga se desmonta ao encontrar esses autores e ao mesmo tempo se encanta de estar vivendo algo inusitado.

Nesta pesquisa, o conceito de estética também circula por autores que se aproximam dos documentos oficiais, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) 05/2009, o parecer 20/2009, Martins (2011) e Duarte (2000; 2012). Esses já participaram como membros de comissões de pareceristas de documentos oficiais. Miriam Celeste Martins é sócia efetiva do Instituto Arte na Escola, suas publicações se pautam em estética e a mediação cultural para professores. Já João Francisco Duarte tem publicações que falam de arte-educação, experiência estética, educação dos sentidos.

Entendo como trilha um lugar já visitado, que já tem um caminho e não é bem uma estrada, mas nos leva a algum lugar; aqui a trilha leva aos conceitos que estão nesta dissertação. Ela inicia com o conceito de criança, infância, educação infantil e linguagens, muda de direção quando aprofunda o conceito de estética, volta pra trilha quando aproxima esse conceito para pensar a estética nas práticas da educação infantil.

2 TRILHAS

A trilha começa com **o cartógrafo,** que traz consigo um breve roteiro, com Rolnik (2007) que busca elementos para compor sua cartografia; e a partir dele a trilha segue: **A imagem,** aqui se mostra com a potência que Godoy (2013) apresenta; com Schwengber (2014), a imagem como instrumento metodológico; com Barthes (1990), a comunicação sem palavras.

Em **trilhas conhecidas**, conceitos de **criança**, **infância**, **espaço de educação infantil**, **linguagens.** Nessa trilha os meus encontros são com Corazza (2002), Gondra (2010), Kohan (2004, 2007), Bujes (2001), Lima (1989) Forneiro (1998), Tuan (1983), Junqueira (2011), Gobbi (2010), Oliveira Jr, Girardi (2011), Ostetto (2010).

Fiz a curva, encontro trilhas mais antigas, como uma forma de mudar a direção, mas continuar na trilha. Aqui o conceito de estética é delineado por Rancière (2009). A partir dele fui em busca de leituras que deram início a este conceito, são trilhas mais antigas, Kirchof (2003), Werle (2005) e Schiller (1963; 2002).

Volto pra trilha, chego aos autores e, a partir deles, olho a estética nas práticas da educação infantil. Com os documentos oficiais é que compreendo por onde passa a estética nas práticas da educação infantil.

Uma **trilha recente**, em alguns momentos é fácil de achar o caminho, com autores Picosque e Martins (2008) Martins (2011) e Duarte (2000; 2012) e com os documentos oficiais.

Fiz uma pausa com Guatarri e Rolnik (1986) e Larrosa (2014). Necessitei ir em busca de dois conceitos, singularidade e experiência.

Uma **trilha sinuosa**, preciso olhar mais de perto, com Rancière (2009, 2012) olho para a estética como um regime específico de identificação e pensamento das artes. Estética como partilha do sensível.

Pistas. Fui à procura de pistas em pesquisas que discutissem a estética nas práticas de instituições de educação infantil, separei duas para leitura na íntegra. “Poéticas do instante: Fotografia, docência e educação”, da autora Larissa Kovalski Kautzmann (2011). “Arte na Educação da Infância: Saberes e práticas da dimensão estética”, da autora Gilvânia Maurício Dias de Pontes, (2001).

2.1 O CARTÓGRAFO E A IMAGEM – AS PRIMEIRAS TRILHAS

O cartógrafo traz um certo roteiro, mas à medida que adentra na trilha, o desenho vai mudando, vai descobrindo novas cartografias possíveis:

> O cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos de desejo, tudo o que servir para cunhar matérias de expressão e criar sentidos para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme, quando de uma conversa ou de um tratado de filosofia. O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende atender (ROLNIK, 2007, p. 65-66).

Já a imagem é algo que habita esta dissertação, ela escreve junto com esta pesquisa, até dá vontade de escrever só com ela. Às vezes ela mostra muitas coisas, algumas ela esconde. Godoy (2013) afirma que "não porque se ignore o invisível e suas forças, mas porque, exatamente por não ignorá-lo, estabelece com ele um certo tipo de relação" (GODOY, 2013, p. 217).

A potência da imagem fala, grita, chora, assombra; ela incomoda. "A imagem – arranjo de forças/composto de sensações – não é as coisas que se percebe, mas, sim as sensações que forçam a perceber a passagem das forças" (GODOY, 2013, p. 212). Schwengber (2014, p. 265) localiza a imagem como instrumento metodológico e diz que "não aceitar a imagem como instrumento metodológico é negligenciar um material importante de compreensão da experiência humana contemporânea".

A imagem no texto, para Schwengber (2014, p. 268), "não apenas ilustra, mas movimenta sentidos e significados". Ao lançar mão da fotografia como instrumento metodológico, tinha como objetivo utilizar a fotografia para uma descrição atenta e cuidadosa, mas ela foi além, infiltrou-se no texto, ela também diz algo. A fotografia, corroborando com Barthes (1990, p. 41), é "uma comunicação sem palavras, mas repleta de ideias e memórias trazidas por elas". Cabe ao pesquisador algumas escolhas, o que fotografar, como fotografar e porque fotografar.

O trabalho da pesquisa também deve ser acompanhado de um registro não só daquilo que é pesquisado, mas do processo do pesquisar (BARROS; PASSOS, 2014). O diário de

campo é o retorno à instituição sem estar lá, ali estão os desenhos, os segredos, o que não se pode esquecer, isso é circulado, grifado.

2.2 TRILHAS CONHECIDAS

Nestas vou falar do conceito de criança e infância, espaço de educação infantil e linguagens. Para falar de criança, utilizo Corazza (2002), Gondra (2010), Kohan (2004, 2007). O conceito de criança vai caminhando pelos documentos oficiais até a chegada nas DCNEI/05/2009. Sobre espaço e educação infantil, Bujes (2001) traz como inicia a creche, vou aos documentos oficiais para saber o que dizem sobre esse conceito e com Lima (1989), Forneiro (1998) como espaço físico pode ser um ambiente, Tuan (1983), como um espaço físico pode ser um lugar. Sobre Linguagens, Junqueira (2011) apresenta como as linguagens entram nos documentos, e Gobbi (2010) o que se entende por linguagens nessas últimas diretrizes e por quem são fundamentadas. Oliveira Jr, Girardi (2011) traz para discussão linguagens como potência e não como pretexto. Com Ostetto (2010), arte como linguagens e na educação infantil como experiência estética.

... Criança

Inicio a trilha com Kohan (2007, p. 105) ao falar da criança, da criança que tem voz, não apenas da palavra "criança", penso a estética nas práticas da educação infantil para além da palavra. Mas essa palavra e esse corpo caminharam pela história, pelos autores e pelos documentos oficiais. "Talvez, por respeito ao fato de as crianças não nascerem apenas de palavras ou delas provirem, deixaram a própria infância sem palavra. Porém, não a deixaram sem conceitos, sem ideias, sem filosofia. Muito menos sem educação".

Palavras estas aqui descritas por Larrosa (2014):

> As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARR0SA, 2014, p.17-18)

Segundo Corazza (2002), "as crianças são as grandes ausentes da história [...] não existia este objeto discurso a que hoje chamamos de *infância*, nem esta figura social que chamamos de *criança*". Corazza, ao falar que não existia esse discurso, continua: "não é que

não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos" (CORAZZA, 2002, p. 81).

A criança tem uma palavra e um corpo e começou a ser objeto de interesse, da família, da igreja e do estado, como afirma Rizzini (1997, p. 24-27), "a criança [...] tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado". Corazza (2002, p.59) afirma que, "de tanto atentar, encasquetou que as pequenas tinham um *corpo* e passou a observá-lo melhor".

Começaram os cuidados com a criança, esses cuidados se estendem para os espaços de educação infantil. Gondra (2010, p. 196) defende que, no cuidado com a criança, opera um discurso prescritivo, o saber médico se "institucionalizou", a criança é vista como objeto e controle do estado e esse controle se faz por cuidados médicos, jurídicos e assistenciais. A palavra criança sai do singular, passam a serem crianças, entram no censo[15]. Essas crianças, segundo Corazza (1998, p. 12), "serão seres vivos, cuja vida se calculará, e cujo fato de viver cairá no campo de controle do saber e de intervenção do poder, os quais se deixarão implicar em sua saúde, alimentação, condições de existência, necessidades, interesses, desejos, identidade". Os documentos oficiais olham para a criança com objetivo de suprir essas necessidades, a partir de um conceito de criança/infância. Esses normatizam, dão indicativos e sugestões de como as instituições de educação infantil devem e pensam as suas práticas. Ao longo dos anos, os documentos se modificam, por conta de novas pesquisas, novas legislações e os conceitos também acompanham essas mudanças.

Nesse sentido, desde a Constituição de 1988, alguns conceitos circulam, para Kramer (2006), a infância mobilizou diversos movimentos da sociedade civil, que reconheceu a **criança como cidadã**. Craidy (2001, p. 23) afirma que a "[...] Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB, fruto da Constituição Federal de 1988, que definiu uma nova doutrina em relação à criança, que é a doutrina da criança como sujeito de direitos". Esta mesma Constituição "reconheceu a **criança como um cidadão em desenvolvimento**". Em 1994, elabora-se a Política Nacional de Educação Infantil, neste documento:

> **[...] criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, depende do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é um apenas um "vir-a-ser".** Ela é um sujeito ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico [...]. (BRASIL, 1994, p. 16). (grifos meus)

[15] O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo

No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - volume 1 (1998a), quanto à concepção de criança, em nota de rodapé deixa claro que é um texto adaptado da publicação Política Nacional de Educação Infantil de 1994.

> **A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época**. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. **As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio**. (BRASIL, 1998a, p. 21, grifo meu)

Em 2006, o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a Educação, também diz que já existiram diferentes formas de olhar a criança, já descrito no RCNEI: "as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova **concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido"** (BRASIL, 2006a. p. 08).

Nos documentos mais recentes da educação infantil, olha-se para a criança como:

> **Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.** (BRASIL, 2009, p. 12). (grifos meus)

E o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 descreve o conceito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil 5/2009:

> A criança, **centro do planejamento curricular**, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. **Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.** (BRASIL, 2009, p. 6-7). (grifos meus)

Olho para a estética nas práticas da educação infantil, para essas crianças que experimentam, narram, questionam, constroem sentidos, brincam, para as crianças e suas linguagens. Acompanho Kohan (2004) nas infâncias que resistem e que não antecipam a experiência do outro.

> Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem os movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários: infâncias que se tornam possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pode ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro. Espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos (KOHAN, 2004, p. 5).

A pesquisa acontece em instituições de educação infantil, nas quais há crianças e infâncias. Segundo Pizzi (2015, p. 28), "muitas temporalidadess e muitas infâncias que se misturam, se encontram, se afastam".

... Espaço de educação infantil

Na educação infantil há muitas infâncias. Aqui trago Bujes (2001) sobre o início da creche; as DCNEI05/2009 acerca da educação infantil neste tempo e Lima (1989), Forneiro (1998), Tuan (1983) conceituando espaço/ambiente, lugar.

Bujes (2001) afirma que, quando do surgimento das creches e pré-escolas, a preocupação era ter um espaço físico para as crianças pobres, e torná-las "sujeitos úteis".

> As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar. [...] Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas e más. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preserva-lhe a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, vagabundagem, que eram consideradas "características" das crianças pobres. O que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (BUJES, 2001, p. 14 -15)

Para Bujes (2001, p. 15), o surgimento da educação infantil se deu "a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais, [...] um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social".

O discurso dos últimos documentos oficiais DCNEI 5/2009, sobre Educação Infantil:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como **espaços institucionais** não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e **submetidos a controle social.** (BRASIL, 2009, p. 12). (grifos meus)

Para além de espaços que educam e cuidam e são submetidos ao controle social, posso pensar o espaço a partir de Lima (1989):

> [...] o espaço em que se vive, ou o espaço que a memória preserva, funde em si tanto o calor do ambiente e a cor das paredes quanto à alegria e a segurança que nele se sente. O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente. (LIMA, 1989, p. 13).

Para Forneiro (1998), o espaço físico como ambiente nunca nos deixa indiferentes:

> O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e se caracterizam pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças, ou seja, por parte do espaço temos as coisas postas em termos mais objetivos, por parte do ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente "fala", transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 1998 p. 232).

Para Tuan (1983), "sentir um lugar leva mais tempo, se faz de experiências [...]" (TUAN, 1983, p. 203) As linguagens da infância habitam esses lugares e suscitam experiências, estas linguagens possibilitam saber como as práticas em instituições de educação infantil são atravessadas pela estética.

... Linguagens

As linguagens estão diretamente ligadas a esta pesquisa e por elas e através delas que cartografo a estética nas práticas da educação infantil. Quando observo o que há nas portas, nas paredes, nos arranjos espaciais, no espaço externo, nos materiais e na entrevista com as gestoras, pergunto se as crianças têm acesso a linguagens e às quais elas têm acesso. As

linguagens começam a fazer parte do universo da educação infantil a partir dos documentos oficiais e apresentarei, a partir de Junqueira (2011), como as linguagens entram nos documentos, e a partir de Gobbi (2010) o que se entende por linguagens nessas últimas diretrizes e por quem são fundamentadas. Com Ostetto (2010), apresento a arte como linguagens e, na educação infantil, como experiência estética.

O termo linguagem no singular, até então utilizado na educação infantil, referia-se à oralidade e à escrita; a partir de 1998, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o termo é citado no plural, linguagens: "no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar" (BRASIL, 1998a, p. 23).

Junqueira (2011), em seu texto "Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil", mostra as linguagens que estão descritas nos RCNEI:

> Movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema. Além disso, a publicação especifica os elementos constituintes de algumas destas linguagens, como, por exemplo, na linguagem musical, o som e o silêncio, a altura (graves ou agudos), a duração (curtos ou longos), a intensidade (fracos ou fortes), o timbre "(característica que distingue e "personaliza" cada som)" (vol. 3, p. 59).
> Na linguagem visual, os elementos são: o ponto, a linha, a forma, a cor, o volume, o espaço, o contraste, a luz, as texturas etc. Nesse documento, é possível afirmar que as linguagens não são apenas significadas como formas de interação, socialização, expressão e comunicação humana, mas também como produtos culturais dos seres humanos, como importantes formas de conhecer e representar o mundo. No Volume 3, relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, vamos encontrar os conteúdos organizados a partir de seis eixos de trabalho "orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento" (p. 7), a saber: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e, por fim, Matemática. (JUNQUEIRA, 2011, p. 03).

Ao analisar o documento oficial, o autor traz para discussão o fato de não serem considerados como linguagens os eixos Natureza e Sociedade e Matemática:

> Diante disso, ficam algumas dúvidas: do ponto de vista dos autores deste documento, seriam os eixos Natureza e Sociedade e Matemática objetos de conhecimento e não linguagens? Seriam os demais eixos – Movimento, Música, Artes Visuais e Linguagem Oral e Escrita – apenas linguagens e não objetos de conhecimento? As linguagens não são também objetos de conhecimento ou seriam apenas formas de expressão humanas para representar os objetos de conhecimento? Estariam as linguagens a serviço dos objetos de conhecimento? Ou, em outras palavras, seriam as linguagens estratégias para explorar e representar conteúdos da Matemática, como números e sistema de numeração, grandezas e medidas, espaço e forma, por exemplo? Ou para explorar e representar conteúdos do eixo Natureza e

> Sociedade, como os seres vivos, os lugares e suas paisagens e os fenômenos da natureza, por exemplo? Outra dúvida: as linguagens estariam associadas restritivamente à cultura e às formas de expressão e comunicação humanas e não à natureza? (JUNQUEIRA, 2011, p. 4).

Jungueira (2011) faz vários questionamentos acerca de como o RCNEI/1998 lida com as linguagens: "as linguagens seriam apenas formas de expressão humanas para representar os objetos de conhecimento?" Ele vai mais longe quando fala que a abordagem de Reggio Emilia é a mesma que a do RCNEI brasileiro:

> Uma vez que a ênfase no emprego do termo linguagem recai sobre a representação e a expressão, pelas crianças, através de muitos meios simbólicos. Talvez por isso, na abordagem de Reggio Emilia, a Arte e a estética tenham um papel tão central e um emprego muito singular. (JUNQUEIRA, 2011, p. 7)

Temos outra legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 17 de dezembro de 2009. Logo da sua aprovação, houve uma consulta pública sobre as orientações curriculares para as diretrizes. Um dos textos disponíveis nessa consulta pública eram as múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. A autora, Márcia Aparecida Gobbi, no final do texto, sugere leituras; destaquei aqui algumas: Duarte (2001), Holm (2005), Faria (2001), Rabitti (1999), indicando que o conceito de linguagens dos últimos documentos oficiais DCNEI 5/2009 e o parecer CNE/CEB Nº 20/2009 passam por esses teóricos.

Para Gobbi (2010), "desde que nascem as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo" (GOBBI, 2010, p. 01):

> [...] as crianças brincam individual ou coletivamente e neste ato experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros: trata-se da extraordinária capacidade em provar a vida de modo intenso, com tudo o que isso envolve, tais como, confrontos, tristezas, alegrias, amizades, tensões. [...] O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante. [...] Para estabelecermos um diálogo voltado para as múltiplas linguagens na educação infantil, serão considerados os artigos 6º e 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, nos aspectos relacionados à promoção das experiências expressivas de meninos e meninas no que tange a interação com a música, as artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Reclama-se aqui, aproximar as crianças de formas artísticas em diferentes espaços de criação, além dos escolares, a serem experienciados por professores, colegas, pais,

> independente da condição social e cultural a qual pertençam e de modo igualitário. (GOBBI, 2010, p. 02).

Gobbi (2010) fecha seu texto falando das crianças e do seu direito de conhecer expressões artísticas de todo o mundo, "estabelecer relações com arte e cultura sem ser somente consumidora e sim ser percebida como construtoras de culturas, frequentarem ambientes em que as manifestações culturais e artísticas possam estar presentes e ser usufruídas por todos" (GOBBI, 2010, p. 19). A autora fala aqui também da importância dos professores também passarem pela experiência junto com as crianças.

Oliveira Jr, Girardi (2011, p. 04), no texto "Diferentes linguagens no ensino de Geografia", afirmam que é possível utilizar as linguagens apenas para ilustrar um tema, e assim tirar toda a potência delas. Esses incômodos estão aqui traduzidos:

> [...] Abordar as diferentes linguagens é entendê-las não estritamente como elemento de um processo de comunicação, mas como fundamento de um processo de criação, de produção de pensamento sobre o espaço. Uma base para iniciar esta reflexão é aquela que assume que o mundo produz linguagens tanto quanto linguagens produzem o mundo. Neste encaminhamento, não é somente o conteúdo do produto das linguagens que está em evidência, mas a própria natureza das linguagens, os modos como operam, o que mobilizam, ao que dão língua. Em outras palavras, as próprias linguagens são tomadas como obras humanas nas quais se pode ou não, se consegue ou não dizer algo. A escolha de uma linguagem para dizer alguma coisa, para criar alguma coisa é já uma escolha que definirá o conteúdo que será dito. Forma e conteúdo não se desgrudam, não se separam, mas antes se coadunam na gestação de pensamentos e obras. (OLIVEIRA JR; GIRARDI, 2011, p.4)

Pensar nas linguagens com esse cuidado: sem dar uma função, sem fazê-las carregar nada, mas por elas oportunizando experiências. Tirando do lugar o que está posto e pronto, mexendo, causando tremores.

Na educação infantil, as linguagens se mostram de diversas formas, Ostetto (2010) escreve sobre criança, arte e educação infantil. Pensa arte como linguagens e na educação infantil como experiência estética:

> no âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da "arte" em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação "o mesmo para todos", "sigam o modelo", "é assim que se faz". Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os "trabalhinhos" e as "atividades artísticas" vão por esse caminho) Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. E, se estamos pretendendo a educação do "ser poético", implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como educação estética (mais do que o

> ensino de arte) que se realiza no dia a dia. Afirmamos, dessa maneira, um princípio que deve atravessar todo o cotidiano, pois tem a ver com atitude e, como disse a atelierista italiana, Vea Vecchi, a dimensão estética de uma proposta educativa "[...] pressupõe um olhar que descobre que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo" (VECCHI, 2006, p.16, tradução nossa). Trata-se, enfim, de um olhar que dá atenção ao mundo. A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais. (OSTETTO, 2010, p. 31)

O que é esse repertório citado por Ostetto (2010)? Um "[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas", acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21). Ampliar esse repertório vivencial e cultural, para a criança, passa pela vivência do professor também antes ou junto com a criança.

Depois de caminhar pelo que dizem autores e documentos oficiais, a respeito de criança, infância, educação infantil e linguagens, a trilha faz a curva, outros desenhos compõem o mapa. As leituras a respeito do conceito de estética começaram em Rancière (2009, 2012) e, a partir dele, fui para leituras que deram inicio ao conceito de estética, no qual foi necessário conhecer o que diziam as cartas de Schiller (1963; 2002).

2.3 FIZ A CURVA... ENCONTRO TRILHAS MAIS ANTIGAS

Nesta curva Rancière fala o seu conceito de estética e vai apresentando por onde já passou o conceito de estética. Fala das trilhas mais antigas, Kirchof (2003), Werle (2005),. Schiller (1963; 2002).

Para Rancière (2009, p. 11-12), "[...] estética não designa a ciência ou disciplina que se ocupa da arte. Estética designa um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento". Para pensar arte sobre um regime histórico específico e perceber que as coisas da arte são coisas do pensamento, será preciso recorrer para o uso da palavra "estética":

> Sabemos que o uso da palavra "estética" para designar o pensamento da arte é recente. Em geral, sua genealogia remete à obra que Baumgarten publica com esse título em 1750 e à *Crítica da faculdade*, de Kant. Mas essas referências são equívocas. Com efeito, o termo "estética" no livro de Baumgarten não designa nenhuma teoria de arte. Designa o domínio do conhecimento sensível, do conhecimento claro e distinto da lógica. E a posição de Kant nesta genealogia é igualmente problemática. Tomando emprestado de Baumgarten o termo "estética" para designar a teoria das formas da sensibilidade, Kant recusa de fato aquilo que lhe dava seu sentido, isto é, a ideia do sensível como inteligível confuso. Para ele, não existe uma estética pensável como teoria do conhecimento confuso. E a *Crítica*

> *da faculdade de julgar* não conhece a "estética" como teoria. Ela conhece apenas o adjetivo "estético", que designa um tipo de julgamento e não um domínio de objetos. Apenas no contexto do romantismo e do idealismo pós-kantiano, através dos escritos de Schelling, dos irmãos Schlegel ou Hegel, a estética passará a designar o pensamento da arte. È só a partir daí que, sob o nome estética, se opera uma identificação entre pensamento da arte - o pensamento efetuado pelas obras de arte (RANCIERE, 2009, p. 12-13, grifos do autor).

Rancière (2009) apresenta "estética" não como um novo nome para designar o domínio da arte, mas uma configuração específica desse domínio.

Para Baumgarten[16], em sua obra máxima intitulada *Aesthetica sive theoria liberalium artium* (1750), a palavra estética origina-se do grego aisthésis, significando sentir. A raiz grega aisth, lembrando "sensação", "percepção sensível", "conhecimento sensível" ou dos "fatos e objetos sensíveis", opondo-se a noética traduzido por "conhecimento intelectual ou teórico"[17]. A separação entre o belo e o bem, realizada por Baumgarten através da autonomia temática do belo em sua Estética, permitiu tratar do assunto de modo disciplinarmente exclusivo[18]. Depois de Baumgarten, Kant dará uma nova significação quanto à forma e conteúdo da estética.

> O juízo de gosto sugere uma comunicação universal, a vivificação das faculdades da imaginação e do entendimento, no horizonte de uma universalidade não conceitual. O belo é tido como belo porque possui uma certa conformidade a fins (ligada à forma do objeto), mas não uma finalidade determinada, que pudesse ser estabelecida em conceitos. E, por fim, no julgamento do belo se apresenta também uma certa necessidade: sob certas condições é possível requerer um assentimento para o belo, sob a pressuposição de um sentido comum, de um estado social (WERLE, 2005, p. 137).

"Esse livre jogo [entre as faculdades] é sentido como prazer, ou intensificação do sentimento de vida. No juízo de gosto se dá um encontro entre estas duas faculdades, que também se unem para produzir um conhecimento" (OLIVEIRA 1998, p. 114). A estética para

[16] Filósofo alemão nascido em Berlim, criador do vocábulo Aesthetica (=estética). Ensinou nas Universidades de Halle e em Frankfurt e escreveu em latim sua obra mais notável Aesthetica (1750-1758), onde descreveu o conceito da nova palavra. Nomeado professor de filosofia da Universidade de Franfurt-sobre-o-Oder (1740), onde permanece 22 anos, até falecer relativamente jovem. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/biografia/alexander-gottlieb-baumgarten.htm>. Acesso em: 10 de 2015.

[17] Obra composta de duas partes, uma teórica, na qual estuda as condições que proporcionam o conhecimento sensível que dizem respeito à beleza, e a prática, a qual contém os princípios necessários à formação do gosto e da habilidade artística através de um exercício estético contínuo. O termo *estética*, oriundo do grego *aisthesis*, o qual significa "percepção do mundo sensível" ou "sensação" (KIRCHOF, 2003, p. 27), é primeiramente introduzido por Baumgarten nos escritos das *Meditações filosóficas sobre as questões da obra poética* (1735). A *Estética* é um trabalho inacabado e composto de dois tratados, o primeiro datando de 1750 e o segundo de 1758. Vale ressaltar, que Baumgarten não é o fundador da estética como ciência, mas da estética como disciplina. O termo *aisthesis* já possuía uma terminologia para Platão e Aristóteles.

[18] Baumgarten denomina a estética de ciência das sensações ou teoria do belo (BAUMGARTEN, 1993, p. 07) fundando esta exclusivamente como disciplina.

Kant é definida como a ciência de todos os princípios da sensibilidade denominada pelo autor de teoria do conhecimento. Esse cruzamento entre filosofia e arte se une em um ponto, o juízo: a representação e o gosto. Vaccari (2016) apresenta como se compõe a noção de estética no mundo ocidental:

> É comum dizer que a filosofia da arte teve seu início no círculo de filósofos do chamado idealismo alemão[19] que, dependendo de como se o enxergue, se inicia com o grande seguidor da filosofia kantiana, J. Gottlieb Fichte (1762-1814), passa por Friedrich Schiller (1759-1805), Friedrich W. J. Schelling (1775-1854) e por Friedrich Hölderlin (1770-1843) e termina no grande sistema do idealismo alemão de G.W. Friedrich Hegel (1770-1831). Como se pode ver pelos temas tratados por todos esses pensadores, a arte constituiria senão o mais importante, ao menos um dos mais importantes temas do pensamento de cada um deles e de todo esse movimento. E, embora não seja costume chamá-lo filósofo, não se pode esquecer o fato de que todos esses pensadores possuíam uma ligação visceral com a obra e a pessoa do chamado pai da língua alemã, o poeta Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Essa ligação, não apenas com Goethe, mas de todos esses nomes entre si e em torno de um mesmo ideal, definiu essa nova postura do pensamento filosófico, a qual dá-se hoje o nome de filosofia da arte. Esse ideal, como se poderia ver já pelos escritos de todos eles, referia-se ao interesse preponderante pela criação e pela obra de arte em geral e, dentro desta, pela poesia. Se existe, assim, um elemento que permita diferenciar a estética tal como havia sido formulada por Baumgarten da chamada filosofia da arte, ela repousa principalmente nessa preferência pela poesia. Como se pode ver já pela principal característica desse seleto grupo de pensadores, a poesia é o ponto forte de quase todos eles. Não apenas Schiller, cuja obra filosófica mais conhecida intitula-se Cartas sobre a educação estética do homem, mas também Hölderlin, são conhecidos muitas vezes antes por sua obra poética do que pela produção filosófica (VACCARI, 2016, p. 23).

Quando Vaccari (2016) delineia os seguidores de Kant, localiza a estética pelo sentido da arte. A fim de uma reflexão sobre as hierarquias que regem a colonização do sentir, do eurocentrismo[20] e ocidentalização do mundo. Nas palavras do pensador argentino Mignolo (2010, p. 14), "esta operación cognitiva constituyó, nada más y nada menos, la colonización de la aesthesis por la estética; puesto que si aesthesis es un fenómeno común a todos los

[19] A consideração de que a filosofia de Kant foi o traço comum que perpassou todo o programa idealista alemão é também ressaltado por Hartmann: "O que reúne pensadores do idealismo alemão num grupo homogêneo, a despeito das oposições e pontos de discussão conscientes, é, em primeiro lugar, a posição do problema comum. O ponto de partida para todos eles é a filosofia kantiana [...]" (HARTMANN, 1983, p. 9). Sendo assim, não se levando em conta todas as variantes e ambiguidades do "idealismo alemão", podemos sumariamente dizer que foi um movimento filosófico que despontou com a proposta de correção da filosofia kantiana para restaurar uma metafísica que se assentasse sob o primado da razão nas determinações do mundo. Entendemos que na esteira da filosofia pós-kantiana tal programa filosófico se empenhou em resolver os impasses de um modo de pensar dualista a partir da criação de sistemas filosóficos especulativos que dessem conta da realidade como um todo. O atributo "alemão" dessa proposta idealista não significa dizer apenas que os seus representantes eram todos alemães ou que trabalhavam nas universidades alemãs, mas sim que estavam inseridos na atmosfera cultural da Alemanha, comungando desde os mais profundos anseios de liberdade humana até as mais refinadas discussões estéticas (COLLARES, 2012, p. 57).

[20] Influência política, econômica, social, cultural etc. exercida pela Europa sobre outras áreas geopolíticas; europeísmo. Exaltação dos valores e modos de vida europeia (SILVA, 1987. p. 52).

organismos vivientes con sistema nervioso, la estética es una versión o teoría particular de tales sensaciones relacionadas con la belleza".

Schiller, como descreve Barbosa (2011, p.28) "foi o primeiro a fazer da crítica da modernidade uma crítica estética". Ele escreve a obra a educação estética do homem num contexto histórico abarcado pelas revoluções e recupera esse cenário:

> Schiller [...] sua descrença no êxito da Revolução Francesa e sua convicção da necessidade de uma revolução burguesa resultaram na certeza de que um longo caminho ainda separava os homens de sua autêntica destinação política: o caminho da formação das condições subjetivas para o advento da nova sociedade e de suas instituições. Schiller estava convencido de que sem uma "cultura estética" tais condições jamais seriam formadas – e não hesitou em dizer que se tratava de uma tarefa para mais de 100 anos (BARBOSA, 2011, p. 28).

O período das ideias iluministas[21] foi um movimento que influenciou filósofos e cientistas. É nesse período que Schiller escreve sobre a Educação Estética do Homem. Rosenfeld (1963, p. 20) apresenta Schiller como um dramaturgo e um filósofo, em seus escritos sobre o período da revolução francesa, "o problema que Schiller parte é de ordem política" e um estado ideal é problema de educação. Schiller escreve uma série de cartas, estas enviadas ao príncipe dinamarquês Frederico Cristiano de Augustenburg; e a partir dessas cartas surge a obra "Sobre a Educação Estética do Homem".

Segundo Rosenfeld (1963, p. 21), "toda obra é uma verdadeira luta dramática, travada em vários níveis de profundidade, diversas vezes interrompida e reiniciada, para determinar as fronteiras exatas do reino estético, do terceiro caráter", que está entre o ser físico e o ser moral do homem. O ser intermediário, o estético, aparece como um estado transitório, "do homem físico (sensível) ao homem moral (espiritual)".

[21] Iluminismo [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado . A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro individuo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 2005, p. 63-64).

As cartas de Schiller[22] citadas em (1963; 2002; 2009; 2011; 2016) apresentam rupturas no sentido de estética da época. Rancière (2012) entra em conversa com essas rupturas, na partilha do sensível. Rancière apresenta as relações que estabelece entre política e estética: "a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo" (RANCIÈRE, 2012, p. 17). Ao falar do sensível habitado por uma potência heterogênea, Rancière (2012), fala de uma ideia do sensível:

> A palavra "estética" não remete a teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser dos objetos. No regime estético das artes, as coisas das artes são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível (RANCIÉRE, 2012, p. 32).

[22] [...] Todo o empenho de Schiller será, por conseguinte, o de mostrar como ocorre essa amarração do juízo estético aos princípios da razão – razão, aliás, não em seu uso teórico, mas em seu uso mais sublime e prático. Numa carta a körner de 25 de outubro de 1794, Schiller afirma estar convencido de que todas as divergências surgidas entre nós e outros como nós, que de resto somos tão concordes no sentimento e nos princípios, provém de que estabelecemos um conceito empírico de beleza, o qual todavia não existe. Tínhamos necessariamente de encontrar todas as nossas representações/do belo/em conflito com a experiência, porque a experiência não expõe absolutamente a ideia do belo, ou antes, porque aquilo que se sente comumente como belo não é absolutamente o belo. O belo não é conceito de experiência, mas antes um imperativo. Decerto, ele é objetivo, mas apenas como uma tarefa necessária para a natureza racional e sensível; na experiência real, porém ela permanece comumente inacabada, e por mais pelo que um objeto seja, o entendimento antecipador o torna um objeto perfeito ou o sentido antecipador o torna um objeto meramente agradável. É algo inteiramente subjetivo se sentimos o belo como belo, mas deveria ser algo objetivo.[...]Contudo, espelhando-se unicamente no modelo de validade do imperativo categórico, a nova doutrina estética a ser construída sobre princípios Kantianos correria o risco de desabar num mero formalismo. Com efeito, Schiller mostrará que, se de um lado a estética apoia-se no modelo da moral de outro – e todo o seu esforço argumentativo nos ensaios "filosóficos" irá neste sentido – essa mesma estética corrigirá a parcialidade da visão moral contida no imperativo, dando-lhe um conteúdo e possibilitando sua aplicação no mundo. [...] a natureza humana é " mista", ou seja, que é dotada não apenas de razão. Mas de razão e sensibilidade. Sendo assim, permanecerá sempre uma empresa inútil a de querer elevar moralmente-isto é, racionalmente-o homem sem, ao mesmo tempo, cultivar sua sensibilidade. É mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no "estado de jogo" contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis. Esse é aliás, o sentido da passagem mais famosa das cartas sobre A Educação Estética do Homem, a qual, segundo Schiller, "suportará o edifício inteiro da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver": "Pois , para dizer tudo de vez , o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra , somente é homem pleno quando joga". No impulso lúdico", razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra. [...] Não seria a educação estética, pela própria condição mista da natureza humana, a meta última a que o homem pode aspirar para sua humanidade? Essas ambiguidades derivam, sem dúvida, da proximidade entre ética e estética na obra de Schiller. O homem estético (que é também virtuoso) tem como imperativo aproximar dignidade e felicidade, dever e prazer no belo ou, sendo gênio, na obra de arte. Ora, visto que essa tarefa só pode ser solucionada por "aproximação", já que o jogo estético puro é um ideal intangível na realidade, não estaria a estética destinada a ser, paradoxalmente, um sistema jamais "acabado"? Criada à imagem e semelhança de uma natureza humana que ainda dever ser, não estaria a doutrina do belo fadada à condição de uma eterna ciência filosófica em construção? Ou quiçá sua força resida justamente nessa imperfeição? (SCHWARZ; SUZUKI, 2002, p. 9-14)

Rancière apresenta o regime estético das artes como aquele que apresenta a arte no "singular" e desobriga a arte de qualquer regra, esse regime "funda, a uma só vez a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma a si mesma" (2012, p.34). A Arte deixa de ter hierarquia, é criação, sem necessitar representar, educar ou doutrinar.

A partir dessa perspectiva:

> Com o regime estético que finalmente a arte é desobrigada de toda e qualquer subordinação, não só a valores éticos ou religiosos, mas também a regras poéticas e hierarquias de temas, gêneros e modos de fazer. A arte se abre assim para uma configuração da experiência estética que já não pressupõe forma alguma de sobre determinação, oferecendo-se a uma experimentação não pautada pela distribuição dos lugares para produzir, ver ou pensar as obras e as práticas artísticas. (PELLEJERO, 2012, p. 08).

Em Rancière (2012, p. 32), "a identificação da arte já não se realiza no seio das formas de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio dos produtos da arte".

Quando busco um mapa já existente para estudar as rotas, encontro linhas que me mostram um trajeto, caminhei na direção do conceito de estética, com autores já localizados neste mapa há muito tempo, com Kirchof (2003) e Schiller (1996; 2002).

Segui em frente, nessas andanças com o conceito de estética, nesses descaminhos encontrei Rancière (2012), Deleuze e Guattari (2011) e Foucault (2012), muitas entradas e muitas saídas. Ora nas rotas caminho com o conceito de estética, dos discursos dos documentos oficiais, ora traçando novas possibilidades de olhar para este conceito a partir de autores citados a cima.

A cartografia desta pesquisa está sendo desenhada no caminhar, esse desenho criou forma à medida que o mapa começou a ser aberto, rotas antigas deram lugar a novos traçados. Volto pra trilha, encontro um acesso bem conhecido, os documentos oficiais DCNEI/05 e parecer[23] 20/2009, que descreve os Princípios Estéticos como "da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade da liberdade de expressão nas manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2009, p. 16).

[23] Parecer 20/2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – Resolução n 5, de 17 de dezembro de 2009.

Em uma trilha recente encontro vestígios, quando caminho com Martins (2011), Picosque e Martins (2008), seus escritos passam pela mediação cultural, o mediador é um escavador de sentidos Picosque e Martins (2008) e com Duarte (2000; 2012) que escreve sobre formação estética, "um encontro corporal, sensível, com o mundo, é também estético" (DUARTE, 2012 p. 362).

Quando caminho com Rancière (2009; 2012), a trilha tem várias entradas e saídas, o caminho é sinuoso, ele fala de estética, como "um modo de pensamento", como "partilha do sensível".

2.4 VOLTO PARA A TRILHA...

É como chego nos autores que, em seus escritos, trazem a preocupação com a estética. A partir deles que olho a estética nas práticas da educação infantil. Também é com os documentos oficiais que compreendo por onde passa a estética nas práticas da educação infantil.

É uma trilha recente, na qual em alguns momentos é fácil de achar o caminho, com os documentos oficiais, e em outros momentos foi preciso fazer uma pausa para encontrar Guatarri e Rolnik (1986) e Larrosa (2014). Em trilhas recente, há vestígios e chego aos autores Martins e Picosque (2008), Martins (2011) e Duarte (2000; 2012).

Uma trilha sinuosa que preciso olhar mais de perto, com Rancière (2009, 2012) que concebe a estética como um regime específico de identificação e pensamento das artes.

... Trilha recente - fácil acesso

Documentos oficiais - o parecer 20/2009 descreve o que as Diretrizes Curriculares trazem como Princípios Estéticos:

> Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
> O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa **sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades**, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas **crianças de respostas singulares**, **garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências**. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes

> **possibilitem apropriar- se de diferentes linguagens** e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 8-9, grifo meu).

Vou olhar a estética nas práticas da educação infantil, também, a partir dos documentos oficiais, nestes o princípio estético passa pela: **singularidade, pelas experiências**, **pela apropriação de diferentes linguagens.**

...Uma pausa

Para pensar singularidade e experiência a partir de Guattari e Rolnik (1986),

> O que vai caracterizar um processo de singularização (que, durante certa época, eu chamei de "experiência de um grupo sujeito"), é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 46).

Nesta pesquisa vou olhar as singularidades a partir da estética nas práticas nas instituições, as possibilidades de invenções e criações e autonomia. Essas respostas singulares acontecem pela experiência. Aqui pensada a partir de Larrosa (2014): "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." (LARROSA, 2014, p. 18) Olhar essas diversificadas experiências, como descrito no documento oficial, experiências não como experimentos.

...retornei

... Trilha recente - há vestígios

Ao situar o sentido de sensível, Duarte (2000) preocupa-se em não banalizar essa expressão que se resume em releituras de obras de arte de artistas renomeados e informações da arte enquanto história. Ele retoma a raiz grega da palavra "estética" - aisthesis, "[...] capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo todo integrado" (2000, p. 15). Assim, o sentido de estética para Duarte (2000, p. 15) é "vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. Portanto, voltar à aisthesis".

Duarte (2000) compreende a estética como a educação do sensível, não como intensas apresentações de obras de arte ou discussões históricas e técnicas para os educandos, ele apresenta o simples, o que está perto, o cotidiano, a cidade onde vive. "A educação do sensível não prescinde da arte pelo contrário deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores" (DUARTE, 2000, p. 29).

Nos espaços da pesquisa, vou olhar a partir do produto que há: nas portas, paredes, nos arranjos espaciais, espaços externos e materiais, entender como acontece esse processo antes de se transformar em algo visível, um cartaz, uma escultura, uma tela, uma instalação; será possível na conversa com as gestoras, sobre as diferentes linguagens que as crianças tem acesso.

> No entanto, em larga medida a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade. Movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto. Comportamento que pode ser debitado a esta nossa maneira ocidental e moderna de viver, com sua valorização daqueles conhecimentos provenientes tão-só da esfera da razão intelectiva, em que pese uma certa redundância de termos (DUARTE, 2000, p. 169).

Entrar em contato com um acontecimento não apenas como aprendizado de conceitos, mas enquanto parte "viva" de nosso universo, quanto uma educação de nossa sensibilidade, "um desenvolvimento de nossos sentidos e desse sentimento de que fazemos parte de um mundo significativo, com o qual estamos em simbiose" (DUARTE, 2000, p. 198). O autor fala de sentir a si próprio e o próprio mundo, ao pensar a criança em sentir esse mundo, antes de produzir para o mundo, e o adulto como perceber-se professor sem um produto na parede.

Piscosque e Martins (2008, p. 149) afirmam que "a processualidade se faz no percurso e no modo como é percorrido: uma vida pedagógica que poderíamos nomear de nômade porque não há lugar para ideias de permanência ou estabilidade, para tarefas entediantes de execução e reprodução de saberes".

Martins (2011) dá pistas para essa educação, o termo escavador de sentidos remete ao professor como curador da sua sala de aula:

> Essas questões geraram o conceito de *curadoria educativa*, considerado não uma função ligada aos museus e espaços culturais, mas uma atitude, um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que levamos para a sala de aula e das exposições visitadas com nossos alunos. O termo foi cunhado por Luiz Guilherme Vergara, professor dedicado às ações educativas em instituições culturais, como o Museu de Arte Moderna de Niterói, o Centro de Arte Hélio Oiticica/RJ, o Museu de Arte Moderna/RJ. Para Vergara (1996, p. 243), a curadoria educativa tem como objetivo: "explorar a potência da arte como veículo de ação cultural [...] constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado". Para ele, a ideia de experiência estética está intimamente ligada à construção da "consciência do olhar", como uma "experiência da consciência ativa". Curadoria, do latim *curator*, significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade. Assim, "o curador de qualquer exposição é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação, etc.", como afirma Tadeu Chiarelli (1998, p. 12). Assim como no espaço expositivo, os educadores também são curadores nas salas de aula; ativam culturalmente as obras. Estarão cientes, entretanto, de suas escolhas? (MARTINS, 2011, p. 313).

As autoras pensam neste escavador de sentidos, sem fórmulas, nem moldes, em uma possibilidade de olhar para educação não reducionista e buscar a arte como território de invenção; falam ainda de um "mapa do saber da experiência estética de professoras/professores e aprendizes" em encontros sensíveis (PICOSQUE E MARTINS, 2008, p. 149).

...Trilha sinuosa

É um desenho mais demorado, trata de um olhar para a estética, problematizando o que, no caminhar da história, foi associado ao belo ou ao feito, a uma ciência e uma disciplina. Trago também Pellejero (2009), uma introdução à obra de Rancière, e olho para este texto, como o personagem Diego, de Eduardo Galeano, que "me ajuda a olhar!" (GALEANO, 1991, p. 15)[24].

[24] Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

Rancière (2002) escreve sobre esses nuances entre estética e arte, arte e estética. Nos anos de 1840, militantes saem do ciclo de dominação lendo livros de "alta literatura". No século XIX, críticos burgueses proclamam que a defesa de Flaubert "da arte pela arte" é a personificação da democracia. Mallarmé afirma que é a poesia que dá à comunidade a "chancela" que lhe falta. Já Rodchenko, ao fotografar por outro ângulo (aéreo) trabalhadores ou ginastas soviéticos, constrói uma superfície de equivalência igualitária entre a arte e vida. Para Adorno, a arte deve ser independente, aparecer a sujeira do inconsciente e denunciar a mentira da arte autonomizada. Lyotard afirma que a tarefa da vanguarda é isolar a arte da demanda cultural para que ela possa testemunhar mais apuradamente sobre a heteronomia do pensamento. Ranciére (2002, p. 3-4) expõe que:

> Entender a "política" própria do regime estético da arte significa entender a maneira como autonomia e heteronomia estão originalmente ligadas na fórmula de Schiller. Isso pode ser resumido em três pontos. Primeiro, a autonomia organizada pelo regime estético da arte não é a mesma da obra de arte, mas sim a de uma experiência. Segundo, a "experiência estética" é de heterogeneidade, tanto que para o sujeito dessa experiência ela também representa a rejeição de certa autonomia. Terceiro, o objeto dessa experiência é "estético" na medida em que não é – ou pelo menos não somente – arte. Essa é a relação tripla que Schiller coloca no que podemos chamar de a "cena original" da estética.

Rancière (2002, p. 29), quando cita esses autores, tem um propósito e ainda reforça dizendo que a lista poderia aumentar até o infinito, "porque todos os posicionamentos revelam a mesma narrativa básica de um e, o mesmo nó atando autonomia e heteronomia".

> Eu distingo três regimes de arte. No regime ético, as obras de arte não possuem autonomia. São vistas como imagens a serem examinadas de acordo com sua verdade e seu efeito no etos de indivíduos e da comunidade. A República de Platão propõe um modelo perfeito desse regime. No regime representacional, as obras de arte pertencem à esfera da imitação, e por isso não estão mais sujeitas às leis da verdade ou às regras comuns de utilidade. Não são tanto cópias da realidade, mas maneiras de impor uma forma à matéria. Como tal, estão submetidas a um conjunto normas intrínsecas: uma hierarquia de gêneros, a adequação da expressão ao assunto, a correspondência entre as artes, etc. O regime estético revoluciona essa normatividade e a relação entre forma e conteúdo na qual ela é baseada. As obras de arte são agora definidas como tal por pertencerem a um sensorium específico que se destaca como uma exceção do regime normal do sensível, que nos apresenta uma adequação imediata do pensamento e da materialidade sensível (RANCIÈRE, 2002, p. 29).

Rancière (2012, p. 16), na partilha do sensível, "faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter essa ou aquela 'ocupação' define competências ou incompetências para o comum". Dentro desta partilha do sensível, a política ocupa-se, em que se vê, com relação ao que pode

ser visto ou se ouse dizer sobre o que é visto, de quem têm competência para ver e então possuem qualidade para dizer.

Pellejero (2009), em seu texto "Uma introdução à obra de Rancière", escreve:

> Nas suas leituras, os atos estéticos aparecem como configurações da experiência capazes de propiciar novos modos de sentir comum ou novas formas de subjetividade política (RANCIÈRE, 2000a, p. 7). De fato, para Rancière existe na base de toda a política uma «estética». Isto não significa que Rancière partilhe a idéia de uma «estetização da política própria da idade das massas». Significa, simplesmente, que toda a política se funda sobre o que se pode ver e o que se pode dizer, sobre quem tem a competência para ver e a qualidade para dizer, sobre as propriedades dos espaços e os possíveis do tempo: a política é, mais que nada, uma partilha do sensível desse tipo. Nessa medida, "as artes não emprestam às empresas de dominação ou de emancipação mais do que podem emprestar, isto é, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: as posições e movimentos dos corpos, as funções das palavras, as partilhas do visível e do invisível. E a autonomia da que podem gozar ou a subversão que podem atribuir-se repousam sobre a mesma base" (RANCIÈRE 2000a, p. 25). Brevemente, perante a repartição «policial» do sensível, a arte pode, (1) ora colaborar ajudando na sobredeterminação dos lugares, das funções e dos títulos dentro da cidade, (2) ora minar essa partilha, colocando em questão a distribuição dos papéis, dos territórios e das linguagens. A circulação dos «quase-corpos» estéticos da arte (perceptos e afetos) pode determinar modificações da percepção sensível do comum, ora sob a forma da identificação imaginária, ora da desincorporação literária (RANCIÈRE 2000a, 63). Esta é provavelmente a idéia mais interessante da estética de Rancière: um mundo comum não pode estar simplesmente determinado por um ethos, não pode ser apenas o resultado da sedimentação de um certo número de atos entrelaçados. É sempre uma distribuição polêmica das formas de ser e das «ocupações» no espaço dos possíveis. Lugar onde a estética e a política se entrecruzam, abrindo um espaço adequado para uma politização efetiva da arte e uma melhor compreensão da plasticidade do político. (PELLEJERO, 2009, p. 8).

Para Rancière (2009, p.11-12), "[...] estética não designa a ciência ou disciplina que se ocupa da arte. Estética designa um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento".

Nesses desenhos mapeei os conceitos de estética que circulam por esta pesquisa e atravessam os autores que dialogam com os documentos oficiais e por autores que problematizam esses discursos. Na trilha fui em busca de rastros de pesquisas que dessem pistas sobre a estética nas práticas de instituições de educação infantil.

2.5 PISTAS

Segui olhando outros desenhos, observo o horizonte, conheço outros percursos. Ao selecionar dissertações e teses, na primeira busca a palavra-chave foi "estética", encontrou-se 1478 dissertações e 573 teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com este universo, como mapear? Qual critério de escolha? Reduzimos o universo

adicionando as palavras-chave “estética e documentos oficiais”, “sentidos de estética e educação infantil” e não foram encontradas pesquisas. Já com as palavras-chave “estética e Educação Infantil”, foram encontradas dez pesquisas, oito ficaram pelo caminho, distanciando-se do desenho desta pesquisa, após leitura dos resumos.

Selecionei duas pesquisas para leitura na íntegra, a primeira dissertação é intitulada “Poéticas do instante: Fotografia, docência e educação”, da autora Larissa Kovalski Kautzmann (2011). Essa pesquisa trabalha com a formação continuada de docentes da Educação Infantil. Trata-se da proposição de um grupo de formação estética com educadoras de uma escola infantil de Porto Alegre (RS), cujo objetivo foi o de criar um espaço de experimentação a partir de práticas de fotografar e de olhar fotografias que favorecessem o exercício de ver e de pensar acerca de si mesmo, dos outros e da escola. Esta dissertação tem aportes semelhantes à minha pesquisa, no entanto, ela se afasta do objeto de pesquisa, pois problematiza a formação de professores, diferente desta pesquisa que cartografa a estética nas práticas em quatro instituições públicas de Educação Infantil.

A segunda pesquisa selecionada foi “Arte na Educação da Infância: Saberes e práticas da dimensão estética” da autora Gilvânia Maurício Dias de Pontes (2001). Esta tese investiga a relação entre experiências estéticas e prática docente com linguagens artísticas, narradas em memoriais produzidos por professores da educação da infância, no Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, desenvolvido pelo Paideia/UFRN. A pesquisadora olhou para as linguagens da arte com o objetivo de pesquisar a experiência estética, o que se aproxima da minha pesquisa, ao olhar o objeto, estética, utilizando as linguagens da arte. E se afasta quanto aos acordos teóricos e também por entrevistar professores em um curso de especialização, focando na formação dos professores.

Ao realizar essas buscas na BDTD, procurando pesquisas que dessem pistas ao meu desejo de cartografar os sentidos de estética de instituições de Educação Infantil, foi possível perceber que quando o desenho da pesquisa acontece no caminhar, não há caminho seguro, cada pesquisador cria seus percursos.

Na trilha, entrei, saí, parei, fiz a curva, alguns encontros que fiz ficaram pelo caminho, decidi caminhar com os encontros que fiz por trilhas recentes, algumas conhecidas de fácil acesso, outras sinuosas. São com esses conceitos vividos na trilha que vou conhecendo o terreno. No terreno apresento onde vou pesquisar e como. Descrevo o trajeto de cada instituição e suas características.

3 CONHECENDO O TERRENO, OLHANDO POR ENTRE AS LINHAS...

Olhar por entre as linhas não significa espiar o que está escondido, mas conhecer as singularidades. Segundo Deleuze (1992, p. 47), “acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem a sua geografia, sua cartografia, seu diagrama”.

Com a presente cartografia, vou conhecer a geografia da estética nas práticas de instituições de educação infantil. Que se mostram a partir dos espaços, das práticas discursivas dos gestores e das suas diferentes linguagens. Essas, as linguagens, constam no parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, princípio estético, conforme o trecho a seguir: “[...] lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens [...]”. Tais como: dança, música, teatro, literatura, artes plásticas, gráficas, cinema, fotografia... as quais observei, registrei e fotografei nos espaços, quando as encontrei. Dessa maneira, esta pesquisa possui, enquanto fonte de dados, a observação, através de registro em diário de campo e fotografia, bem como entrevistas.

Imagem 7 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016[25]

Neste movimento de cartografar a estética nas práticas de espaços de Educação Infantil, a escolha foi por pesquisar em quatro municípios. Essa decisão vem da necessidade de sair do limite do meu território (físico), fazer outros encontros, conhecer outras trilhas, se aventurar, saber como as práticas são atravessadas pela estética nesses espaços. Como escolher as instituições para pesquisar? Na escolha dos municípios, o critério foi a proximidade e os municípios selecionados foram: Blumenau, Gaspar, Indaial e Pomerode.

A escolha das instituições partiu de um pedido feito às Secretarias de Educação dos municípios. Solicitei o nome da instituição de educação infantil daquele município que mais se aproxima dos documentos oficiais: DCNEI, Parecer 05/2009 e Parecer 20/2009. Vou olhar a estética nas práticas de educação infantil, também, a partir desses documentos oficiais nos quais o princípio estético passa pela **singularidade, pelas experiências**, **pela apropriação de diferentes linguagens.** Foi também a partir desse critério que olhei para os dados produzidos pelas fotografias, diário de campo e entrevistas.

[25] Imagem retirada de: https://ivibrasilarte.wordpress.com/2015/06/02/o-ponto-de-observacao-de-jose-damasceno José Damasceno em Porto Alegre – "Cinemagma" (2000). A partir da foto da instalação, criei a imagem.

As pessoas que participaram da pesquisa foram os responsáveis pelo pedagógico da instituição pesquisada: o coordenador pedagógico ou diretor (gestor). Optei pelo coordenador por entender que essas pessoas estão envolvidas com a organização da formação e conhecem a instituição como um todo. Sou coordenadora pedagógica há vinte e três anos, acredito que essa relação com a minha função também me impulsionou para entrevistar o coordenador. Meu corpo é de coordenador pedagógico, o meu discurso é de coordenador pedagógico. Foucault (1986, p. 56) expõe que "[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever". Assim, o discurso vem carregado de sentidos, de relações de poder e saber. São muitas vozes em uma. Segundo Cervi (2010), as práticas discursivas são conjuntos de enunciados que pretendem moldar maneiras de constituir o mundo, compreendê-lo, falar sobre ele e circular nele. As práticas discursivas vinculam-se "[...] a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa." (FOUCAULT, 1986, p. 136).

Com os nomes das instituições, endereços e telefones, veio a pergunta: como chegar lá? Ligações para as gestoras, pedindo explicações, traçando os caminhos, em busca do desconhecido, ruas, ruelas, trilhas, desencontros nos caminhos, redesenhando o mapa; neste desenho vinha junto a pesquisadora, ansiosa, curiosa, duvidosa sempre com a mesma questão. *Como as práticas em instituições de educação infantil são atravessadas pela estética?*

Nas descrições dos espaços foi necessário conhecer o terreno, olhar por entre as linhas, se aproximar dos detalhes, das cores, das texturas, das falas.

Essa seleção do que vejo, digo, do posso dizer, é o começo da pesquisa, a escolha do local, a seleção das imagens. Mas a aproximação do território é lenta e cautelosa, não busca o que está por trás, em cima, embaixo. Segundo Rolnik (2007, p. 66), "entender para o cartógrafo não tem nada a ver com explicar e muito menos revelar [...] O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão". Na busca dessas intensidades, a pesquisa localiza a estética nos espaços e suas singularidades.

Para chegar à primeira instituição foi uma aventura, ela fica no interior do município e há vários caminhos para chegar. Rodeada por vegetação, sítios, plantações, a paisagem trazia questionamentos - este é o caminho? Será que aqui existe uma instituição de Educação Infantil? Muitas paradas para perguntar a localização, neste lugar as pessoas que davam as informações estavam a caminho de suas lavouras, mas prontamente com muita calma e

preocupação, indicavam o caminho, se utilizavam de gestos, de pontos de referência, tentando de várias formas indicar rotas. A instituição de Educação Infantil, neste município, é chamada de CDI (Centro de Desenvolvimento Infantil) e está localizada próxima a uma escola, a um posto de saúde e uma Igreja. O CDI funciona em uma casa alugada mantida pela Secretaria Municipal de Educação desde o ano de 2008. Atende 51 crianças com idade entre dois a cinco anos, distribuídas no período integral, das 6h30 às 18h; matutino, das 6h30 às 12h e vespertino, das 12h às 18h.

Uma casa, esse era o formato da construção da instituição, já na chegada a recepção foi feita pelas crianças, duas meninas trataram de apresentar o lugar, mostraram cada cômodo da casa, mesmo antes da apresentação para a gestora. Os quartos que hoje são salas com nomes como: período da infância II A, período da infância II B; e as meninas desataram a falar, depois de todas as salas devidamente visitadas, chegou o momento de conhecer a gestora.

Chegando à segunda cidade, já conhecia o trajeto: a instituição está localizada no bairro onde morava na infância, o Centro de Educação Infantil fica na parte superior do prédio. Na entrada, uma escada e, em cada degrau, pedras pintadas pelas crianças, no final da escada um estrado de madeira com vasos. O Centro de Educação Infantil fica junto à estrutura de uma associação de moradores, ali a comunidade se reúne nos jogos do campo de futebol de salão, na sala de ginástica, nas confraternizações no restaurante, na feira e no posto de saúde. Espaço que acolhe muitas atividades. Nessa estrutura de prédio a instituição fica no segundo andar e a comunidade localiza-se num bairro industrial, onde a maioria dos moradores foi ou ainda é funcionário da indústria têxtil do bairro. Seu horário de funcionamento é das 6h30 às 18h30 e atende à quantidade de 128 crianças. A diretora foi quem recepcionou, ela já foi falando que quem faria a entrevista seria ela, pois o coordenador pedagógico era novo na instituição e preferiu não participar.

Na terceira instituição pesquisada, o trajeto foi se mostrando... ruas decoradas... a cidade parecia estar vestida em um traje típico, com rendas e bordados coloridos. Os jardins indicavam uma forma de cuidado, as praças tinham o mesmo desenho. Esse cenário continuou na instituição. Um espaço colorido, com muitas informações visuais, logo na recepção, toalhas de crochê, um vaso pintado a mão com flores. Pelos corredores, móbiles pendurados com motivos que lembram jardins. O espaço do Centro de Educação Infantil **é** alugado, possui dois pavimentos, atende 250 crianças e funciona no horário das 04h30 às 19h (horário esse para atender a uma demanda fabril). Já na chegada, a diretora toma conta do espaço, a recepção é calorosa, ela fala e gesticula, já logo quer mostrar a instituição. A secretaria

representa um pouco do que será visto na instituição como um todo: trabalhos das crianças, troféus de participações em feiras e também se aproxima do que está nas praças da cidade. Logo que cheguei, duas crianças foram chamadas pela diretora que pediu para as crianças falarem o que elas tinham ganhado: as duas no mesmo instante falaram que foram vencedoras na feira de matemática e que, se passassem na próxima etapa, iriam para a Bahia. A diretora demonstrou orgulho de mostrar, já de início, os troféus recebidos pelas conquistas na feira de matemática.

A quarta instituição fica numa cidade mais distante e mudou de localização não faz muito tempo. Devido a isso, quando necessitei pedir informação, a localização informada era no antigo prédio, que por sinal fica no mesmo bairro. A instituição fica em uma rua sem saída, nos fundos de uma igreja, ela tem um espaço com algumas árvores, fica em um terreno com desnível, algumas salas são embaixo, mas, ao olhar de frente, da instituição não parece ter dois pavimentos. Ao chegar, já fui recepcionada pela coordenadora pedagógica e pela diretora.

Esta instituição foi a única na qual a coordenadora pedagógica participou da pesquisa. A diretora da instituição estava bastante ocupada ensaiando as crianças para um festival de dança que acontece na cidade. Esta instituição tem 170 crianças matriculadas, de 3 meses a 4 anos, seu funcionamento é das 06h15 às 18h15 e, recentemente, devido à demanda, foram abertas mais duas salas.

Assim, o desenho da pesquisa foi acontecendo, neste desconhecido, nestas surpresas, nestes encontros, Kastrup (2014, p. 39) diz que "a atenção é tocada nesse nível, havendo um acionamento no nível das sensações, e não no nível das percepções ou representações de objetos". Como chegar nessas instituições sem julgar, interferir, criticar, elogiar ou inferir. No primeiro momento, conhecer os espaços, como pesquisadora, já é uma aventura, existe um corpo em busca de outras paisagens. Inicio uma captura visual e descrevo a estética nas práticas desses espaços pesquisados.

Fotografei todas as portas, as paredes, todos os arranjos espaciais, espaços externos, materiais das quatro instituições pesquisadas; fui cartografando a estética nas práticas das instituições a partir da singularidade, experiências, diferentes linguagens.

A partir de Brito e Neto (2013, p.7) pretendi escrever pelas e com as fotografias, pelos seus atravessamentos. Quando a fotografia não se deixa representar: "mas é atravessada pela narrativa calada do fotógrafo visualizador de imagens, de encontros... uma fotografia, um acontecimento guardião dos sentidos, uma percepção, uma dança, sedução, traços, uma marca da memória, uma intensidade". Ao fotografar os quatro espaços de Educação Infantil, suas

portas, paredes, salas, espaços externos, o que parece imóvel em uma fotografia ao olhar da pesquisadora se mexe, expõe os materiais, quem fez e como fez aquele espaço, dá ênfase ao coletivo e à singularidade de cada espaço, mostra quem passou por ali.

Chegou o dia: muitos riscos, rascunhos e mapas já foram feitos, agora junta-se todo esse material na busca de mais elementos para outros mapas, é ir a campo. "A cartografia desenha no mesmo instante que gera" (PASSOS; EIRADO, 2014, p. 109).

Começo pela infraestrutura, observo, escrevo, pergunto algumas questões pontuais, quanto à construção do imóvel, se foi construído para uma instituição de educação infantil, sobre algumas adaptações, se foram feitas pelos instancias governamentais, se há adaptações que são próprias de cada instituições, organizadas pelos gestores.

3.1 PRANCHETA, MÁQUINA FOTOGRÁFICA E CAVALETE, ESTOU A CAMPO...

Com essa imagem do cartógrafo, suas anotações e seus registros, escrevo sobre a infraestrutura: desde sua fragilidade até as invenções. Os documentos oficiais apontam parâmetros de qualidade para uma instituição de educação infantil, há documentos específicos para a infraestrutura, com normas técnicas, para construção, adaptações dos espaços:

> A construção de uma unidade de Educação Infantil demanda planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos [...] a concepção do projeto deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais – com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida. (BRASIL, 2006b, p. 07)

Em relação aos espaços pesquisados, visto que são imóveis que não foram construídos para esse fim, há reformas que buscam se adaptar a esses documentos normativos.

> **[...] as reformas das unidades de Educação Infantil** devem buscar: a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. (BRASIL, 2006b, p. 07)

Há parâmetros de qualidade, indicadores de qualidade, parâmetros de infraestrutura, diretrizes operacionais que normatizam aspectos de infraestrutura e o último plano nacional novamente volta a esses parâmetros. Nele, há indicadores e legislação – o que esses aspectos significam nos espaços pesquisados?

3.1.1 Infraestrutura das Instituições Pesquisadas

Das quatro instituições pesquisadas, três são alugadas e uma é cedida. Elas não foram construídas para fins educacionais, mostram uma adequação, adaptação e uma preocupação em atender à demanda das crianças do local. O caráter emergencial acaba oficializando e naturalizando o espaço como legítimo. Aspectos como ventilação, insolação, luminosidade e acústica são requisitos que fazem parte da construção do imóvel que, nesse caso, não foi pensado para uma instituição educacional.

Nas instituições pesquisadas a maioria das salas possui uma única janela, sua altura e largura seguem os padrões de edificações. O documento *Parâmetro de Infraestrutura* encarte 1 traz sugestões para pensar esses requisitos apontados e, também no parecer 20/2009, "janelas com abertura mínima de 1/5 da área do piso, permitindo a ventilação e a iluminação natural e garantindo visibilidade para o ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças" (BRASIL, 2006b, p. 13).

Outro aspecto para ser pensado na locação/construção de imóveis para fins educacionais é a acústica. Das quatro instituições pesquisadas, apenas uma fica em uma área mais silenciosa. Conforme indica o Parâmetro de Infraestrutura: "recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico" (BRASIL, 2006b, p.11).

Os quatro espaços não possuem acessibilidade universal, "garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal" (BRASIL, 2006b, p. 11). As instituições pesquisadas têm barreiras arquitetônicas como: chão de brita, portas estreitas, escadas, banheiros não adaptados; apenas uma das instituições tem rampa de acesso para o segundo piso, mas os outros aspectos se assemelham às outras instituições. O espaço externo de todas as instituições não possibilita o acesso a quem tem algum tipo de dificuldade motora. Existe um documento, uma lei e um discurso, mas na prática as adaptações vão acontecendo quando surgem dificuldades específicas e locais; essas adaptações muitas vezes são assumidas pelos gestores juntamente com o conselho de pais das instituições. Cada vez mais os gestores dos espaços tomam para si as adaptações possíveis: banheiro no parque, prateleiras para colocar colchões, acessórios que possibilitam autonomia das crianças em banheiros não adaptados.

Imagem 8 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Os discursos sobre qualidade na educação infantil começaram a circular na década de 90; desde 1993, o Ministério da Educação (MEC) propôs uma Política Nacional de Educação Infantil, mas foi em 1995, com o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995)[26] que estabeleceu critérios para garantir a qualidade na Educação Infantil. "Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, a política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança, reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante" (BRASIL, 1995, p. 15).

A partir desse documento, se estabelece um discurso oficial no que se refere a como um espaço é adequado para as crianças, com a utilização de palavras como: capricho, limpas, salas claras, ventiladas, lugares agradáveis, calmos, arrumado e conservado, cordiais, acolhedor, seguro, estimulante. Estes adjetivos também seguem em outros documentos, nos *Subsídios para Credenciamento* e *Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998b); e os indicadores de qualidade, no parecer 20/2009, expunha o espaço da infraestrutura: "adequada conservação, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança, espaço limpo, seguro, acolhedores", no qual se acrescentou: "desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações, descobertas" (BRASIL, 2009).

Apesar dos documentos e dos discursos, os locais continuam sendo adaptados, os gestores buscam se adequar aos documentos e os espaços que não são construídos para as crianças são adaptados.

[26] Reeditado em 2009.

O espaço acolhedor do qual falam os documentos é traduzido nos espaços pesquisados como uma forma de tornar aquele espaço adaptado, como afirma Tuan (1983, p.203), "uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais". Quando esses espaços são pensados nesta perspectiva, há outros cheiros, outra textura. Para tornar o espaço acolhedor, as adaptações viram invenções. Em duas das cidades das instituições pesquisadas, as creches têm a mesma cor, azul (só há mudança na cor se a intuição estiver dentro de um espaço comunitário). Em uma das cidades as creches têm a cor salmão/bege. E, na quarta cidade, as cores das creches são diversificadas, principalmente em cores claras (branco, verde, azul, bege, lilás). Na maioria das instituições as cores são padronizadas, mas os documentos oficiais, falam de singularidade, conceito presente nas DCNEI05/2009, "reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades" (BRASIL, 2009, p. 09). Assim, as crianças, as famílias e os profissionais dessas instituições diariamente estão mergulhados nos azuis, nos amarelos, nas cores claras. "Movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto". (DUARTE, 2000, p.169). Logo na chegada das instituições, os cheiros que exalam são da cozinha, cheiro de tempero, de comida, em uma instituição a cozinha é terceirizada, alguns alimentos vêm prontos, o pão, o café e o bolo vêm na caixa, é só misturar. Nas outras instituições o cheiro se misturava com o do café coado, pão saindo do forno, a comida sendo feita artesanalmente, com temperos e saladas tiradas da horta. Duarte (2000) convida a sentir o mundo, também pelos aromas, esses capazes de entrar e sair de pensamentos, sentir o invisível.

Em todos os documentos a higiene é sempre citada: nos quatro espaços, a limpeza é logo vista, uma preocupação presente. A artista dinamarquesa, Anna Marie Holm, problematiza os espaços muito organizados, "arrumação demais estraga [...] As crianças precisam de oficinas de verdade. [...] As crianças muitas vezes são obrigadas a criar em salas arrumadas demais. A arrumação estraga a curiosidade, a espontaneidade e o desejo de experimentar." (HOLM, 2004, p.90). Os documentos ainda citam espaços plenos de exploração e descobertas. Outro aspecto muito presente é a preocupação com a segurança, nas quatro instituições têm rede de proteção em todas as janelas, interfone, portões.

O esforço da equipe gestora, comunidade e dos profissionais para adequar o ambiente de acordo com seus princípios pedagógicos indica uma preocupação em garantir as recomendações/orientações que aparecem nos documentos oficiais. Mas, além de cumprir a legislação, há uma estética visível e singular nessas instituições pesquisadas, pois elas têm visibilidade quando criam outros modos para se adequar aos documentos, e inventam: entra

em cena o zelador, os pais, ou alguém do espaço que tem habilidade para execução de determinado trabalho.

As invenções: o corredor vira um espaço multiuso, uma garagem se transforma em castelo, estrados se encaixam em pias e vasos sanitários para se adequar ao tamanho das crianças, meio-fio no parque revestidos com borrachas de pneus e canos PVC, prateleiras guardam colchões e embaixo vira um espaço estruturado, muros ganham jardim suspensos com vasos de cerâmica, cercas são entrelaçadas por trepadeiras, materiais alternativos invadem os espaços, criam outras funções e, com esses, a estética do cotidiano se torna visível no sofá, na toalha de croché, no bule pintado e transformado em vaso. Segundo Richter (2003),

> A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. (RICHTER, 2003, p.20-21)

A figura 9 mostra a estética do cotidiano compondo os espaços das instituições pesquisadas:

Imagem 9 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Com a publicação dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), ampliaram-se as responsabilidades do poder público quanto à construção e reformas das instituições de educação infantil e, neste documento, são apresentados os aspectos estético-compositivos que:

> Dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitem o imaginário individual e coletivo (BRASIL, 2006b, p. 25).

O cuidado com as construções é descrito nesse documento, com uma equipe multidisciplinar para pensar para o espaço, condições de acesso, acessibilidade universal, condições de infraestrutura básica, legislação arquitetônica e urbanística vigente, população, entorno (circunvizinhança). Ele também descreve sobre ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, com o objetivo de construir o ambiente físico para a educação infantil ser “promotor

de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança-criança-adulto e deles o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, 'brincável', explorável, transformável e acessível para todos" (BRASIL, 2006b, p. 08).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005 de 25 de junho de 2014, na meta 1da educação infantil, o espaço físico é citado como mais um item a ser avaliado e o documento Parâmetros Nacional de Qualidade para Educação Infantil de 2006 continua sendo o referencial para avaliação.

> 1.5 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; 1.6Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores (BRASIL, 2014).

Os documentos oficiais dão pistas para uma infraestrutura que atenda a infância e não as infâncias; e isso me faz pensar com Kohan (2004):

> Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem os movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários[..] (KOHAN, 2004, p. 05)

No momento da pesquisa nos quatro espaços, vi crianças chegando, indo embora, comendo, brincando, dormindo. Tinha aquela criança que chegava no colo, outra já corria na frente do pai com chupeta, fralda pendurada no bico, mochila enorme. Vinham a pé, de bicicleta e de carro. Tinha criança que chorava para ficar, havia aquela que ficava imóvel por algum tempo e depois se chegava ao grupo, tinha também aquela que chorava pra não ir embora. Quantas crianças, diferentes infâncias.

Na infraestrutura dos espaços das instituições, fiz nota em diário de campo de coisas pontuais, informações gerais sobre o espaço e detalhes não capturados pela máquina fotográfica. Fotografei as invenções, a singularidade. Os gestores, na tentativa de adaptar-se aos documentos, criam outra estética para o espaço, quanto à natureza, aconchego, acessibilidade, ampliação da sala, cuidado e segurança. Como um cartógrafo que tem um certo roteiro, mas que, à medida em que vai caminhando, desenha outras rotas, ele "está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias." (ROLNIK, 2007, p.

66). Assim, comecei olhando a infraestrutura: ao entrar nos espaços, quis saber mais da estética nas práticas dessas instituições, pois as portas estavam estampadas de imagens e elas me diziam coisas. “A imagem – arranjo de forças/composto de sensações” (GODOY, 2013, p.217). Fotografei todas as portas das quatro instituições pesquisadas.

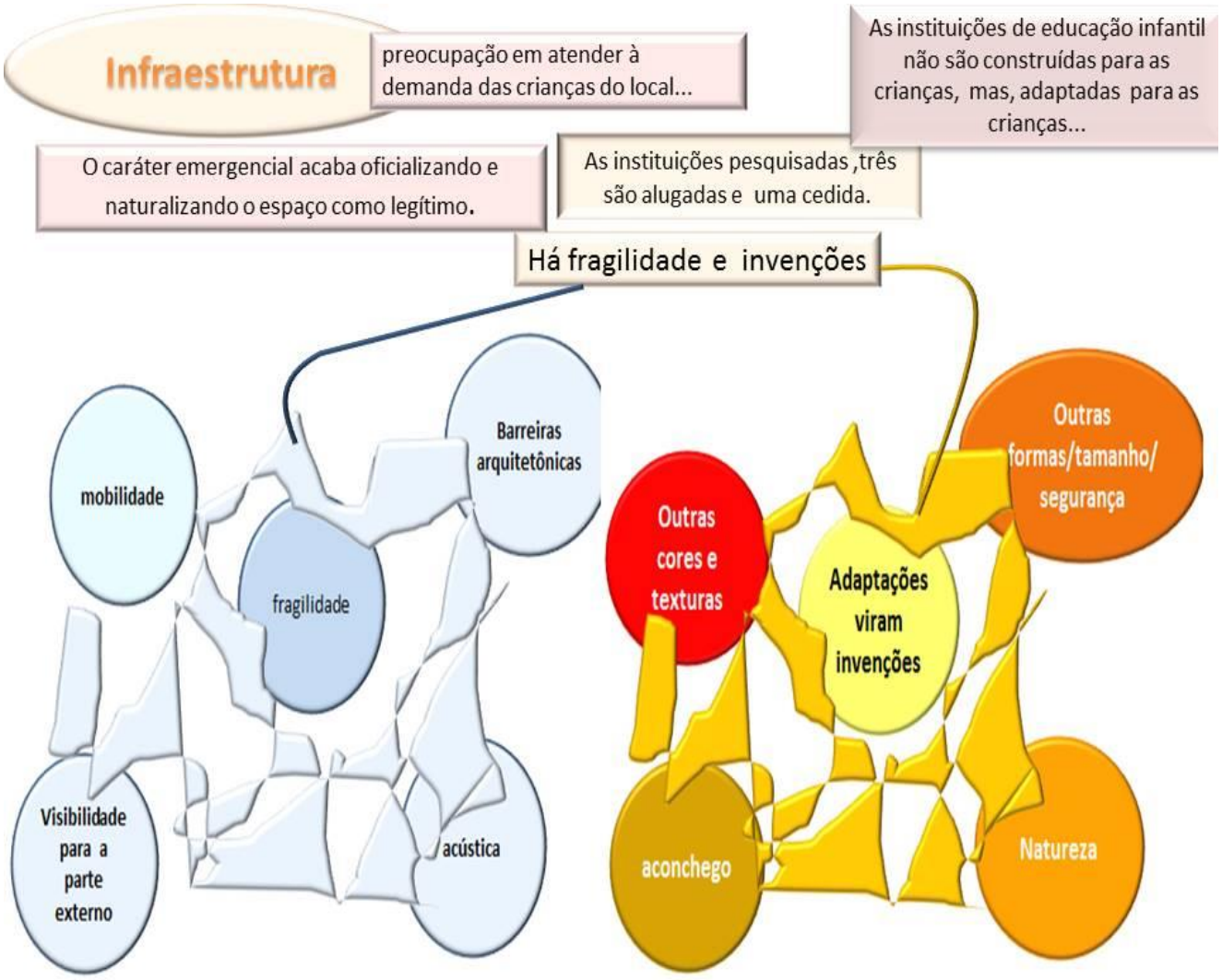


Imagem 10 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

3.1.2 As portas

Fotografias que viram imagem/mapa, todas as portas foram fotografadas, o desenho do mapa foi feito e refeito muitas vezes, as imagens são separadas por um critério “A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA”, as fotos das portas das instituições estão misturadas, blocos de fotos começam a virar imagem/mapa: a imagem 11, a criança fez e o adulto fez a

curadoria; imagem 12, o adulto faz com uma pequena participação da criança; imagem 13, o adulto faz para a criança; imagem 14, o adulto faz para a criança a criança é o tema da porta.

Descrevo a estética nas práticas dessas instituições, pela singularidade, pelas diversas linguagens e pelas experiências, a partir de um conceito de criança protagonista que "brinca, imagina, fantasia, deseja, experimenta, narra, questiona [...]" (BRASIL, 2009, p. 12) Em "infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução como resistência e como criação." (KOHAN, 2004, p. 05). A imagem 11 dá oportunidade de ver um pouco do processo de construção das portas pelas crianças, a partir das fotos, juntas aos desenhos. Nas outras imagens é possível ver o produto, os materiais, a técnica e quem fez.

Imagem 11 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 11 vou descrever com mais detalhes o que há nas portas, pois nesse conjunto de portas foi possível ver o processo, a partir das fotos que estavam expostas junto com a descrição da vivência.

Na foto onde tem a pintura das panelas e da árvore, as crianças escolheram o que iriam fotografar no espaço e, a partir da foto, fizeram um desenho de observação e apresentaram para o grupo; nessa porta tem a foto coletiva das crianças apresentando seus trabalhos e a foto das crianças individualmente fazendo suas pinturas. As fotos mostram que todos fizeram essa pintura, mas, no momento da pesquisa, há apenas a exposição das pinturas de duas crianças.

Na porta com as fotos das crianças ao lado do desenho, também há uma descrição do processo vivido, as crianças foram até o local onde há as fantasias e escolheram uma fantasia; se vestiram para serem fotografadas e também foi feito um desenho de observação com canetas hidrocor.

A porta onde tem tampas de potes e sulfite dentro com desenho em hidrocor também tem a foto ao lado; na foto há crianças bem pequenas, individualmente em uma mesa, com um pote de caneta hidrocor em cima, a criança aparece desenhando já em cima da folha colada na tampa. Na porta das folhas coloridas com pinturas em guache, segue a mesma relação com as outras portas, uma foto ao lado da pintura. A descrição diz que as crianças foram ao refeitório em pequenos grupos e lá tinham potes com tintas onde elas escolhiam figuras geométricas, mergulhavam e carimbavam na folha.

Nessas quatro portas, a criança participou do processo e teve autoria: nas duas primeiras portas, viveu outras linguagens; na fotografia inclusive a criança manuseou a máquina fotográfica escolhendo onde e o que fotografar, depois apresentou para os amigos, alguns desenhos eram folhas maiores A3; a criança escolheu uma fantasia, foi para o faz-de-conta e viveu o desenho de observação. Gobbi (2010, p. 02) afirma que “as manifestações expressivas e artísticas não precisam ficar concentradas num único dia ou curto período de tempo cronometrado, mas ganhar espaços cada vez maiores, esparramando-se no dia-a-dia de adultos e crianças de forma a provocar estranhamentos”. Essas experiências vividas nessas duas portas tiveram tempos diferentes. As crianças foram e voltaram nas suas construções. Não teve diversidade nos materiais, mas a criança participou ativamente de todo processo, o adulto teve o cuidado da curadoria, mas não é possível saber se a criança decidiu junto com o adulto onde colocar e como colocar.

Na porta das tampas, todas as construções foram expostas no mesmo formato e mesmo material; o conjunto ficou algo em série, só foi possível ver a singularidade do

desenho de cada criança, ao focar o olhar para o individual que foi silenciado pelo todo. Nas tampas com o desenho da criança, no primeiro momento parece um bloco com a mesma estampa, mas, aproximando o olhar para as fotos, se vê crianças muito pequenas experimentando o material. Ostetto (2010, p. 28) defende que "para a criança, a arte interessa enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro [...]". Assim, olhando o desenho de cada criança, há diferença, na força de imprimir seu traço, na escolha das cores, em utilizar ou não todo espaço que lhe foram disponibilizados.

> A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a localização/ocupação espacial para a realização de um projeto, até a seleção de materiais, escolhas de cores, formas, tamanho de papéis etc. Quantas vezes disponibilizamos às crianças diferentes tipos de papéis como base para suas produções gráfico-pictóricas? Costumamos oferecer papéis em diferentes tamanhos para escolherem quais são mais adequados ao que pretendem fazer/dizer/expressar? Quantas vezes lhes perguntamos quais são suas preferências?(OSTETTO, 2010, p.35).

Na imagem 11, para cada construção, todas as crianças utilizam o mesmo papel, o mesmo tamanho de papel e os mesmos materiais para determinada proposta. Na terceira porta da imagem 11, os materiais são diferentes das outras propostas nesta porta, papel cartão preto e giz de quadro. Por utilizar o giz de quadro, dependendo de como tocamos nas imagens das portas, elas podem apagar ou modificar, o que lembra arte efêmera.

> O desinteresse pela permanência do produto de seu trabalho criativo passou, assim, a partir dos anos 60, a ser uma característica do artista de nosso tempo, que especula com materiais não convencionais, para preocupação e desafio de conservadores e diretores de museus. Daí porque a característica do efêmero, do envelhecimento visível na fisicalidade da obra, detectável nos objetos realizados, torna a produção artística de nosso tempo, com exceção da pintura, da escultura e das artes gráficas, obrigatoriamente vinculadas ao registro documental, para fins de constatação de sua realização no espaço e no tempo (AMARAL, 2006, p. 154)

No momento da pesquisa não foi possível saber o objetivo da proposta, mas as crianças experimentaram o material e talvez, em seu construir, tiveram a possibilidade de apagar repetitivamente e refazer. Esses desenhos estão expostos na diagonal, um outro jeito de pensar a exposição; dá para olhar individualmente cada desenho afastando do olhar de pensá-los como todos iguais, como uma produção em série.

A porta com desenhos de pés; não se sabe do processo, são recortes de pegadas de criança mergulhadas no guache. Há uma preocupação com a autoria e com a presença de todos os desenhos na porta. A porta com a impressão dos pés em guache não tem o nome em cada pegada, mas tem a quantidade de pegadas relativas ao número de criança em sala. Pela

imagem, não se consegue ver o vivido no ato de colocar o pé na tinta, nem as sensações, escolha da tinta, o lugar que isso aconteceu, quando chego, as construções já estão nas portas.

Na sexta porta, o produto mostra uma experimentação com guache e a descrição da proposta diz conhecer a forma geométrica. “[...] A arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas”. (OSTETTO, 2010, p. 31). Também está presente, em outras linguagens, o pretexto para ensinar conteúdos.

Imagem 12 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na Imagem 12, as construções foram feitas pelo adulto, as portas têm presença de desenhos, pintura, fotos e a maioria dessas portas se assemelham a festas de aniversários, portas decorativas. A porta está decorada para alguém que vai chegar - “a criança”, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2009, p. 19). Com essa concepção de criança, ela não chegará, mas estará lá, pois ela pertence àquele espaço, ela vive com todas as suas linguagens esse espaço. Gobbi (2010, p. 01) afirma que “[...] o espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças”. Na imagem 12, há duas portas com fotos de vivências de crianças nos espaços , nas quais é possível ver crianças brincando, mexendo na tinta, ouvindo histórias, aqui aparecem as linguagens sendo vividas. Já em uma porta de banheiro, há a reprodução de uma literatura sendo usada como pretexto, pois a história se refere a um personagem no banheiro. Um conceito diferente de criança atravessa essa pesquisa, a criança está junto no enredo; ela opina, questiona, constrói, experimenta.

Imagem 13 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 13, o adulto fez com uma pequena participação da criança e apresenta uma estética na prática dos espaços de educação infantil, associada ao que diz Kohan (2004):

> [..] infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que costumamos chamar de 'tradição ocidental'[...]. Essa infância é compreendida como primeira etapa da vida marcada pelo tempo da progressão sequencial: seremos primeiros bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares (KOHAN, 2004, p. 05).

Nesta imagem, a criança está na condição de "vir a ser", pois cabe a ela complementar o trabalho do adulto, colocar purpurina em forminha de brigadeiro, colar pedaços de papel em flores prontas, pintar o material alternativo como garrafas pet, pratos de papelão, rolos de papel e pintar desenhos prontos. Quando há maior presença do adulto, os materiais como moldes de madeira, E.V.A. e T.N.T. estão presentes com mais intensidade. Esses possibilitam os desenhos esteriotipados, a padronização, o molde. Segundo Camargo (1989, p. 08), "os desenhos para colorir são a negação do desenho", os esteriotipos[27] não dão possibilidades para a criança inventar, pois a tendência é imitar o que vê nas portas e nas paredes. Os estereótipos e a produção em série são uma estética que está presente nas escolas por várias décadas. O mimeografo era ferramenta que, a partir de uma matriz, reproduzia cópias; depois deste vieram as fotocopiadoras e, materiais como E.V.A., de certa maneira também trazem a cópia. "Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos" (CUNHA, 2012, p. 16). Uma estética do adulto apaga a singularidade, a experiência e as linguagens da criança.

[27] [...] processos de condensação, generalização, simplificação e homogeneização. (SILVA, 2006, p. 51)

Imagem 14 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

O contexto de todas as portas da Imagem 14 gira em torno da criança. Na primeira porta, as fotos das crianças ilustram os documentos oficiais; na segunda porta, as crianças a quem foi ofertada uma linguagem; na terceira porta a criança é quem dá indicativo para o planejamento do professor; na quarta porta há a criança e o espaço da sala como lugar de diversão e lazer. Na imagem 14 a criança é o motivo das portas, ela se faz presente mesmo ausente na construção física da estampa da porta, pois se fala dela, se recita poesia pra ela, se pergunta pra ela, se pensa um espaço pra ela.

Para ler o mapa, às vezes é preciso parar, colocá-lo em cima de uma superfície, olhar mais de perto. Ao descrever o que era possível ver nas portas, há presença na construção das portas, **com a participação da criança**, com uma **pequena participação** e **sem a participação da criança** - essas três opções aparecem nas quatro instituições pesquisadas. Em todas as portas havia um cuidado na hora de expor as construções, sejam do adulto ou da criança. Na imagem 11, algumas das portas não tinham as pinturas de todas as crianças, mas de duas crianças, enquanto as outras portas tinham o desenho de todos da turma, com nomes ou com a foto identificando, demonstrando, assim, uma grande preocupação com a autoria dos desenhos. Em todas as portas, as construções estavam para o lado de fora, as pegadas não tinham nomes, mas a quantidade de pegadas era das crianças da turma. O giz de quadro foi o material diferente encontrado nas portas, os suportes eram cartolinas, sulfite, papel cartão, folha A3 e o T.N.T. encapou muitas portas.

Há uma forte presença do adulto nas construções das portas, o adulto fazendo para a criança, conduzindo-a, com desenhos prontos, estereótipos. "[...] foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de estereótipos" (CUNHA, 2012, p. 16). Nas portas não aparece nenhuma figura dos desenhos animados que são tão comuns nas mochilas, nas roupas e nos brinquedos das crianças.

> [...] a necessidade vital de as crianças terem espaços de criação e experiências múltiplas com as diferentes linguagens expressivas no 'pátio da infância', para que, pelo menos nesse período da vida, possam ter o prazer de viver e de expressar modos singulares de ser e de estar no mundo. (CUNHA, 2012, p. 12).

Essa compreensão sobre as crianças viverem de corpo inteiro as diferentes linguagens, de ter oportunidade de se expressar, seja imprimindo no papel suas experiências, seja sentindo pelos poros, passa também pela oportunidade do adulto de sair desse mundo repetitivo, desta maquinaria:

> O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência. Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2012, p. 133-134).

As cobranças pela produção, pastas cheias de trabalhinhos, construções de todas as crianças nas paredes, relógio rodando e hora de brincar, hora do lanche, hora do parque, hora da leitura, hora do sono, hora de escovar os dentes, para alguns, hora de trocar a fralda:

> Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2005, p.10).

A força da escrita de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 10), quando afirma que "o currículo não representa ele faz", Cunha e Borges (2015) também falam dessa produção de sujeitos ao afirmarem:

> Aprendem a serem silenciosos e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos cronometrados para executarem os "trabalhinhos" de artes. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar. (CUNHA; BORGES, 2015, p. 91)

Outros jeitos de pensar o currículo para a infância talvez oportunizassem que o relógio parasse, proporcionando vivências para adultos e crianças, bem como diferentes modos de estar no mundo. Cartografar a estética nas práticas de educação infantil passa também pelas paredes: pelas estampas que constituem essas paredes e por saber se as construções são vivenciadas pelos adultos e pelas crianças, se passam pela experiência, a

singularidade e as diversas linguagens. O processo de descrição dessas inicia na hora de olhar todas as fotos, ver o que têm em comum, o que as diferenciam.

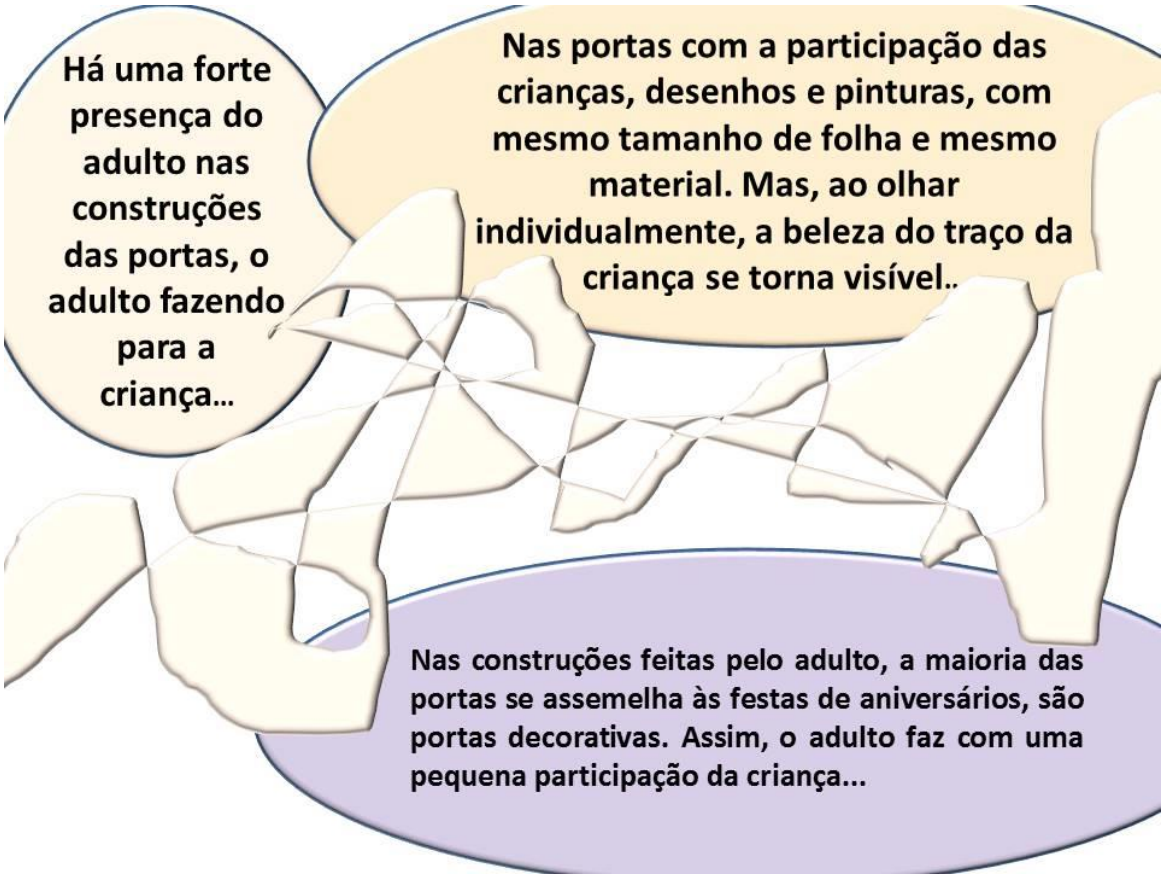


Imagem 15 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

3.1.3 Paredes

O que há nas paredes?

Muitas são as imagens, há muita parede e muita coisa nelas!

Precisei olhar novamente para aquele registro, para aquela foto; mas olhar de ponta cabeça, pois esse cuidado de olhar por vários ângulos o que já avistei muitas vezes durante a pesquisa dá a possibilidade de descrever a estética nas práticas de educação infantil.

O que há de único? É o que foi avistado individualmente nas paredes dos espaços pesquisados, a seleção passou por: **construções das crianças, estética do cotidiano, objetos do dia a dia se modificam, viram outra coisa.** Vi as estampas de cada espaço e suas singularidades.

> [...] A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (GUATTARI; ROLNIK,1986, p. 46).

Num mundo padronizado e normatizado, como romper com receitas e modos de fazer, ler ao redor buscar outros jeitos de olhar para a criança, talvez permita sair das mesmas estampas.

Nesta pesquisa observei também estampas que se padronizam: o que **o que há de comum nas paredes das quatro instituiçõe**s? Elas estão presentes neste bloco de imagens: **da feira para as instituições; do gancho da mochila ao espelho; muitas paredes, muitas TVs; alguns relógios e muitos ares-condicionados; estampas em série, o adulto fez; força da escola; documentar os projetos a partir das linguagens visuais.**

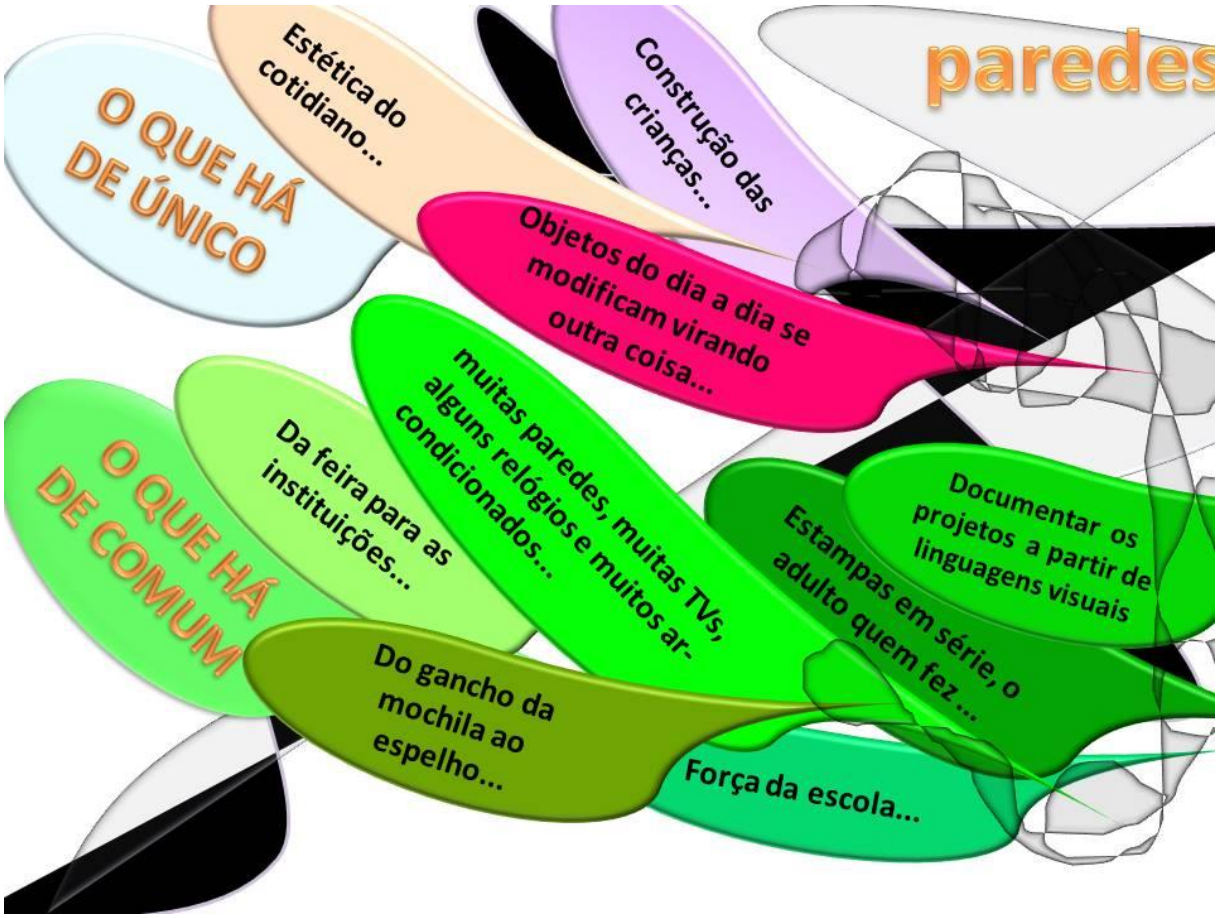


Imagem 16 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Inicio a descrição com as imagens que indicam **o que há de único**.

Imagem 17 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 17, há quatro quadros na parede, dois com desenhos das crianças descrevendo uma brincadeira de fazer pizza e dois reproduzindo esses desenhos em tecido. As crianças desenharam uma vivência e os adultos reproduziram em tecido. O adulto imita o desenho da criança, invertem-se os papéis e **o desenho da criança ganha visibilidade**, **importância**. Ostetto (2010) fala do adulto-professor e da importância dele para encorajar as crianças à experimentação.

Na parede do banheiro, há uma tela com um desenho em textura. Muitos elementos dessa tela não se sabe se foram feitos com um grupo ou individual, mas **a singularidade está onde a tela se encontra.**

Telas em guache pintadas pelas crianças expostas em diagonal. As telas expostas em diagonal **remetem a uma vivência intensa com tintas**, um grupo de crianças experimentou a tinta e ficou impresso em algo. Ao visualizar essas telas se vê o movimento, há vida nela.

Obra das crianças em folha de sulfite com lápis carvão, o registro junto da obra, objetivo**, experimentar o material, o lápis carvão não é uma material presente nos espaços de educação infantil** [...] "para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais." (OSTETTO, 2010, p. 32). Tela preta com impressão colorida**: uma outra vivência em uma superfície escura** (geralmente a tela é branca). As portas do armário viraram paredes para expor as construções das crianças: pinturas em guache e telas feitas com materiais alternativos, fio, canudos, tampa de garrafa. **Um armário é o que é mais singular no espaço, ele não guarda, ele expõe**. Percebe-se as dificuldades da instituição devido ao espaço reduzido, deu lugar a invenções e o próprio armário parece uma obra. Ao utilizar um armário para dar visibilidade ao que a criança constrói, essa professora inventa, cria; assim, expõe o trabalho dentro da sala, onde a criança está, mostrando uma preocupação com a criança, uma estética da criança. Há uma pintura de observação de um girassol compondo o espaço, em jarro rosa com uma fita azul, Monet o ramo de girassóis, a professora deixa junto ao varal de pinturas o vaso que foi o foco de observação das crianças. Olhando o que foi construído e não o processo, é possível ver uma grande quantidade de folhas com o mesmo tema de pintura.

> Com o poder de produzir verdades sobre como se deve ensinar arte às crianças, estes receituários metodológicos acabam formatando as propostas pedagógicas, não levando em conta os contextos educacionais e as visões das crianças. A respeito de como os professores aderem e seguem determinadas tendências do ensino de arte, Efland (2002, p. 384) salienta que: 'Na medida em que cada corrente alcança uma posição preponderante, suas orientações adquirem um valor absoluto. Seus

> objetivos, métodos e aspirações se convertem em cânones e se atribui uma validade tão evidente que eles ficam acima de qualquer dúvida'. (CUNHA, 2007, p. 09)

Os dados demonstram uma preocupação com a construção das crianças: onde expor, como expor, qual a altura, a criança vai conseguir visualizar. Algumas telas têm molduras, outras a construção das crianças ocupa toda a dimensão da tela, lembrando artistas contemporâneos, portanto, ali há uma concepção de criança e de educação infantil.

Essa importância e visibilidade para o trabalho da criança consta nos documentos oficiais, mas esse conceito de curadoria a imagem 17 mostra uma estética nas práticas dessas instituições, no que se refere em investi**r** em curadoria, segundo Martins (2011, p. 313), "assim como no espaço expositivo, os educadores também são curadores nas salas de aula; ativam culturalmente as obras", dando visibilidade ou invisibilidade para uma estética.

Imagem 18 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

A imagem 18, objetos virando outra coisa. Prateleiras viraram cabanas. Bolsos para colocar tocas na parede da cozinha. Sofá de pallet. Bolso para colocar planejamento na parede externa. Embaixo das prateleiras virá um espaço organizado ampliando a sala, cabanas, as cortinas com babados, feitas para fechar as prateleiras dos colchões mostram uma estética do cotidiano que está presente também: no sofá de pallet junto à parede, encapado com retalho de tecido florido, com pequenas almofadas em cima, na toalha de crochê da recepção, no tapete também de crochê da casa do espaço externo, os bolsos que guardam as tocas das cozinheiras, também feitos com tecido, pendurados em forma de cortina e os bolsos que expõem os planejamentos. Estes lembram as peças feitas pelas avós.

> Todos os objetos de uma moradia são expressões de um código cultural através do qual se pode conhecer as diferentes atitudes e modos de atuar dos moradores. Neste enfoque os objetos do cotidiano são considerados como representativos de uma estética e de uma visão do mundo. (RICHTER; DIAZ; FORNARO, 1990, p. 22-23).

Nesses espaços pesquisados, fora visto além do que está nas paredes: toalha de croché, tapetes, pufe de tricô, a presença destes objetos está nas quatro instituições pesquisadas. Não foi possível saber se fazem parte das experiências das crianças, mas convivem nos olhares, marcam referências.

Imagem 19 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 19, quadro de áreas. Lixeiras para separação seletiva. Seis círculos de espelhos colados na parede perto do chão. Cilindros de papelão que passam a ser prateleiras. Quadro com giz divide um espaço. Parede de azulejo para pintura dentro da instituição. Uma parede de garrafa pet e, dentro delas, tecido colorido.

O quadro de áreas pensando no espaço externo só foi visto em um espaço, este quadro mostra a opção de escolhas para o espaço externo: areia, caracol, brita, parque. Quem escolheu área e os tempos não ficou claro, não foi registrado nesta pesquisa. Esse quadro pode possibilitar vivências em todas as áreas do espaço externo, ou dividir os tempos por turma

como uma logística de ocupação do terreno (físico). Não foi possível saber qual a função do quadro.

As lixeiras estão no lado de dentro, bem próximo à secretaria da instituição. São cinco recipientes para todos os tipos de resíduos, e esses estão bem visíveis, a forma como é pensada a separação do lixo e quem participa desse processo não consegui registrar no momento da pesquisa.

Os espelhos em outro formato, menores e vários, na altura dos rostos das crianças podem trazer outras possibilidades. Na pesquisa, pude ver os bebês que estavam começando a andar se olhavam e conversavam com o espelho. Como e o que se coloca na parede, pode provocar experiências significativas para as crianças.

Em um banheiro das instituições pesquisadas as prateleiras para colocar toalhas e papel higiênico eram de potes de papelão em formato de cilindro, esse jeito de pensar uma prateleira que tinha profundidade formato redondo e como um material diferente (papelão), apresenta um cuidado e uma preocupação de oportunizar jeitos diferentes de guardar coisas simples.

Uma divisória que pode desenhar e apagar, divisória quadro, no momento da pesquisa não tinha desenho nela, mas pó de giz no chão indicava que ela era usada para essa função. O quadro de azulejo para a pintura foi encontrado em praticamente todos os espaços pesquisados, porém ele fica no espaço externo, este quadro em especial está dentro da instituição bem próximo às salas. No dia da pesquisa ele estava ocupado pelos desenhos das crianças e uma escrita do adulto.

A divisória de garrafa pet divide o espaço, mas ao mesmo tempo em que é uma barreira, um limite, também dá a possibilidade de visualizar o outro lado e se movimenta. Na imagem19, em algumas paredes, também há adaptações, mas elas foram pensadas em uma criança protagonista, pela altura do espelho, a divisória que é móvel, o quadro baixo possibilitando a criança desenhar sem a autorização do adulto.

A seguir, **o que há de comum nas paredes** das quatro instituições: da feira para as instituições; do gancho da mochila ao espelho; muitas paredes, muitas TVs; alguns relógios e muitos ares-condicionados; estampas em série, o adulto fez; a forte presença da escola; documentando projetos a partir da linguagem fotográfica.

Imagem 20 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Já na imagem 20, da feira para as instituições, as paredes estão povoadas por vários objetos, além das construções em papéis, há armários, estantes, algo muito comum nos espaços pesquisados são materiais reaproveitáveis, como estrados (pallet) e caixas de feira. Quando não estão nas paredes, são estantes móveis. Desse material já existe similar feito pelas fábricas de móveis, criaram nichos no mesmo formato da caixa de fruta. O que, no início, para os espaços de infância, era necessidade de ter um espaço para guardar coisas e o impedimento era financeiro e as caixas eram doações, hoje são compradas; o que indica uma tendência, na linguagem da moda para material de demolição.

O que difere esses objetos nos espaços pesquisados são a cor e o que vai dentro. Na internet, se colocar as palavras "caixa de feira", muitos serão os sites ensinando a fazer algo com elas. O mesmo com o pallet. A imagem 20 há dois tipos de pallet, o reaproveitável e o similar construído.

Como sair do padrão, não seguir modelos, inventar? Deleuze e Guattari (2011, p. 32) afirma que "religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores a um rizoma".

Imagem 21 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Espelhos e ganchos e mochilas. Em algumas instituições pesquisadas há escaninhos para colocar as mochilas, mas espelhos há em todas as quatro pesquisadas e em todas as salas. O discurso da construção de identidade começou a circular com os documentos oficias, com ele também um discurso vindo da psicologia da consciência do corpo.

> O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa. É aconselhável que se coloque na sala um espelho grande o suficiente para que várias crianças possam se ver de corpo inteiro e brincar em frente a ele (BRASIL, 1998b, p. 33).

A imagem 21 mostra as mochilas e suas identificações naquele gancho que pertence a alguém, dá a possibilidade de as crianças guardarem seus segredos, pegarem aquelas coisas vindas de casa que muitas vezes só interessam a ela. A autonomia escrita nos documentos federais, municipais e nos projetos políticos das instituições. Para a criança talvez essa palavra fosse: pegar o bico e o cheiro a hora que ela quer, ou guardar aquela folha de árvore linda que ela achou ou então uma pedra daquelas bem diferentes.

Muitos espelhos de todos os tamanhos, formas, eles já fazem parte da parede eles são a parede.

Imagem 22 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 22, a televisão, o relógio e o ar-condicionado fazem parte do mobiliário.

> As imagens, sejam elas do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, da virtualidade, nos constituem sem nos darmos conta do quanto elas formulam nosso modos de ver o mundo. As imagens atuam, quase sem descanso, em nossas vidas, vivem no ar da sala, vivem enquanto falamos. O roçar das imagens se faz em todos os lugares, elas solicitam, inquietam, desestabilizam, transformam, emocionam, incitam desejos e nos levam a conhecer outros mundos. As imagens também despertam fome e cegueira visual, pois estamos tão acostumados com a abundância que precisamos de mais imagens, provocando assim, paradoxalmente, uma espécie de cegueira. Muitas vezes, as imagens possibilitam reflexões e a imaginação, outras vezes, formulam estereótipos. (CUNHA, 2008, p.129)

O fato de colocar, na imagem 22, vários aparelhos de televisão foi no sentido de tornar visível o invisível, o que já está naturalizado nos espaços de infância, pois a televisão não chama mais atenção. Ela faz parte da mobília. Se há discussão sobre o que será visto, quando e como, não foi possível saber na pesquisa, mas elas estão lá.

Na mesma imagem coloquei o relógio também presente em algumas paredes, que lembram relógio de fábrica. Na fábrica a TV estava nos refeitórios na hora do descanso para entreter e depois voltarem a produzir. Nas instituições, na "hora do sono" das crianças, a TV é ligada também parar entreter e mantê-los o mais tempo possível no colchão (corpos dóceis). Em algumas salas das instituições da pesquisa, a TV estava ligada no momento que as crianças estavam se preparando para deitar e, em outras salas, quando já estavam deitados.

Susana Rangel Vieira da Cunha (2008) cita que "o cineasta alemão Wim Wenders (2002) diz que 'muitas imagens, uma vez que entram em nós, continuam a viver dentro de nós'". (CUNHA, 2008, p. 102), aqui Susana não fala apenas das virtualidades, mas de todo o universo das imagens. Das quatro instituições pesquisadas, duas tinham televisão em todas as salas e eram muitas salas. As paredes dos espaços de infância acompanham algumas casas, o comércio, os escritórios, no que diz respeito a tornar o ambiente mais fresco, mais agradável e mais interno.

Imagem 23 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 23, resolvi descrever com mais detalhes, pela quantidade de materiais e informações para o tamanho da imagem. Parede, estampas em série, o adulto fez: duas casinhas de passarinhos de madeira, com flores, borboletas e pássaros artesanais com a inscrição em madeira "bem-vindos".

Um painel de cartolina dupla-face com um menino e uma menina, árvores, sol, gaivotas e flores. Três casas de passarinhos feitas em cartolina com a seguinte frase "Criança é encantar, fantasiar, emocionar, sonhar". Doze palhaços em cartolina com fotos de criança na barriga. Quinze ursos em cartolina com fotos de crianças na barriga. Painel feito de cartolina dupla face, com recorte e colagem de uma árvore, uma menina e um menino e três balões no mesmo formato dos desenhos. Tecido amarelo com bolsos nas cores: vermelha, laranja, azul, com desenhos bordados, um rosto de palhaço. Menino e menina de mãos dadas, uma casa, um sol e uma árvore. Mar com navio, peixe, recorte e colagem em cartolina dupla-face. A parede foi encoberta pelos móbiles: dois círculos grandes como uma guirlanda de um plástico deste, descem borboletas de E.V.A. Borboletas grandes de E.V.A., espelho. Desenho grande dos palhaços Patati e Patatá. Placa do ajudante do dia em E.V.A., uma imagem do desenho Cebolinha e Castão, um chutando o outro e um "x" no meio do desenho com a escrita "não pode brigar". Flores em dobradura. Guitarras em cartolina, recorte e colagem.

Esse modo de decorar a sala **para a** criança são jeitos de olhar a criança e o currículo que ainda perduram.

> As imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutras, portam um discurso, contam histórias e, tal qual um texto visual, "[...] denota leituras e modulam nossos modos de ver": (...) as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma 'inocente decoração de ambiente', estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como 'máquinas de ensinar'. (CUNHA, 2005, p. 135). [...] A experiência de ver o já conhecido, repetidamente, formata e determina a percepção e a apreciação sobre o mundo, "[...] servindo como referência, dizendo o que é ser bonita/o, meiga/o, forte/fraco, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente" (CUNHA, 2005, p.144). Importante é assinalarmos que tais imagens não ocupam apenas o espaço físico, mas também o imaginário e, como consequência, ocasionam empobrecimento das possibilidades de produção das crianças, revelado na forma como tentam transferir para seus desenhos, pinturas, construções aqueles modelos, por meio da cópia ou deixando de desenhar porque não "sabem fazer" daquela maneira, reproduzindo o modelo disponível... (OSTETTO, 2010, p. 34).

Há uma estética na prática desses espaços, a estética do adulto na qual a criança não aparece; há imagem dela em barrigas de urso e palhaços nos cartazes de aniversários. Nessa imagem, o sentido de estética invisível é a estética da criança e também a arte. A produção em série embaça o olhar, mostra sempre a mesma estampa, por mais chamativa e colorida que

possa ser, quem convive com ela acaba silenciando os olhos. Têm alguns desenhos na imagem 23 que se repetem, a cópia da cópia, um menino e uma menina, numa paisagem com árvores, sol, gaivotas, balão, casa. Foram feitos para as crianças, mas estão no alto, a criança só pode avistar de longe ou olhando pra cima. Será mesmo que foi feito para a criança, ou descansa no conforto do olhar do adulto esse tipo de imagem? Com os materiais utilizados na construção desses painéis, foi possível observar que, quando é o adulto quem faz, utiliza do recorte e colagem.

> Outro aspecto a ser destacado é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA? Por outro lado, por que encher todas as paredes com uma "**decoração**" ou mesmo com as produções das crianças? O excesso de estímulo visual acaba escondendo o que pretende mostrar, causando o que chamamos de poluição visual. É preciso também permitir o **"silêncio da parede vazia",** como uma forma de convidar novos protagonistas a deixarem suas marcas, para que novos discursos possam ser vistos/ouvidos por meio de renovar imagens (HOYUELOS, 2006 - tradução nossa). (OSTETTO 2010, p. 35).

Painéis com babados não foram vistos nesta pesquisa, o que há de tridimensional na imagem 23 é uma continuação da parede, com a presença dos mesmos materiais construídos pelo adulto. Há uma parede com tecido, um suporte interessante, habitado por imagem de palhaço, um único jeito de ver o palhaço. Em Ostetto (2010):

> Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999, p. 14). Para contribuir com os processos expressivos, além de alargar as oportunidades de acesso à riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos, é preciso também promover encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação. Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais. (OSTETTO, 2010, p. 32).

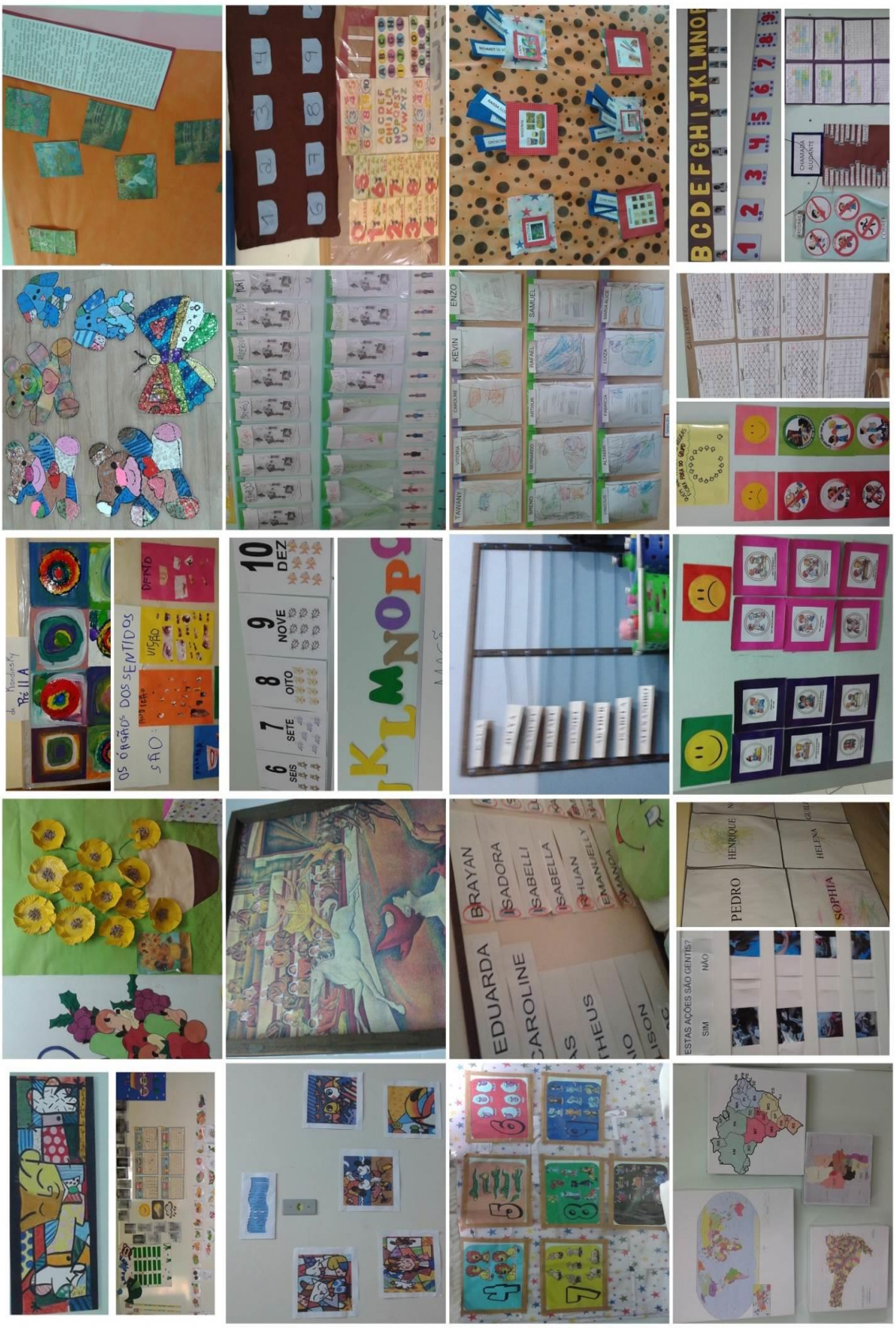


Imagem 24 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

A imagem 24, está povoada por: mapas, números relacionando quantidade e símbolo, calendário, mapas construídos com adulto e criança; o entorno da instituição, sacos plásticos com as construções das crianças em folha A4, cartaz com recortes dos órgãos dos sentidos, letras em E.V.A, nomes das crianças com a primeira letra circulada, regras de convivência, crachás, um quadro do artista Romero Brito, moldes feitos em madeira de temas que lembram as obras do artista, um painel com imagens dos quadros de Monet, na parede doze desenhos em guache no varal, quadro magnético, impressão da imagem do quadro dos girassóis de Van Gogh, uma colagem com pratos de papelão amarelo representando girassóis dentro de um vaso em recorte de papel-cartão.

As paredes, estão povoadas com grande intensidade de coisas e, como afirma Cunha (2005), as imagens não são neutras, **a escola como toda sua força** se mostra na imagem 24, em alguns espaços pesquisados com mais intensidade do que outros, mas em todos há presença da escola:

> [...] a escola ainda é uma instituição de confinamento criada na modernidade, uma instituição que, na produção acadêmica, aparece de diferentes formas: ora como algo que nasce, ora como algo produzido, ora como algo criado. [...] a escola, não apareceu numa bela manhã de sol e, como diz a expressão popular. "nasceu para todos". Não, ela não nasceu para todos, porém, aos poucos, pretende atingir todos, enquadrar todos. (CERVI, 2013, p. 30).

É esse enquadrar, capturar, domesticar e controlar, capaz de silenciar os olhos, no qual mostro marcas de escolarização da criança nessa imagem. Números brotam das paredes e, com eles, conjuntos de animais que indicam quantidade - as linguagens da matemática aqui resumidas à impressão estereotipada na parede. Assim como os números as letras avulsas se juntam em enormes fileiras, as linguagens gráficas estão sozinhas, sem poesia. O nome da criança na parede, primeira letra circulada, dá indicativo sobre o que se precisa saber, qual letra o nome inicia. Cartazes que remetem a conteúdos escolares das disciplinas, matemática, ciência, língua portuguesa, geografia. A singularidade, a experiência as linguagens deram lugar à repetição, uniformização e produção; a maquinaria funcionando, a força da escola.

A estética da criança desaparece, a escola é uma maquinaria, portanto produz um corpo dócil que produz uma estética homogênea. Ao reproduzir sem pensar, não possibilita passar pela experiência, apenas repetindo, exaustivamente, para chegar ao produto, uma mercadoria.

O que é, para a criança pequena, regras de convivência, uma bola amarela em cima de um papel vermelho com olhos e boca representando triste, com desenhos fazendo as ações que a escrita diz pra não fazer, em cima destes desenhos um risco vermelho, as escritas das

ações: não correr, não gritar, não brigar, não estragar o trabalho do amigo, não riscar o trabalho do amigo? Uma bola amarela em um papel verde, com olho e boca, representando feliz, os desenhos também acompanham as ações, escrita das ações: realizar atividades com atenção, respeitar os amigos e funcionários da escola, andar sem correr, ajudar a respeitar a professora, jogar lixo no lixo, ajudar a manter a sala organizada.

Regras de convivência fixas nas paredes estão em todas as intuições pesquisadas, o que difere é um ou outro desenho e impedimento.

Sobre isso, Foucault (2012, p. 170) diz que "a disciplina faz "funcionar" um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados". Correr, chorar, gritar, linguagens da criança.

Os crachás, estes são recursos para criança copiar o seu nome nas suas construções e também servem como indicação da área que escolheram. Quando a instituição tem sua organização espacial dividida por áreas, geralmente há um quadro com bolsos e uma legenda da área, ali a criança faz a sua escolha, inserindo a ficha com seu nome. O crachá pode ser relacionado a "identidades, autonomia", conceitos presentes nas DCNEIs 5/2009, pois o uso do crachá identifica, diz onde você está e quem você é, "controla".

Nesta imagem a estética da criança é invisível o que predomina é olhar para criança como aluno. Mesmo expondo obras de artistas, que as construções das crianças são nomeadas de "releituras" essas mostram um conteúdo escolarizado. Cunha (2007) afirma que "o que observo quando as professoras enfocam artistas e suas obras, é que as culturas dos alunos e alunas são pouco valorizadas, ao passo que o acervo da cultura universal é reverenciado e raramente problematizado ou conectado com os conhecimentos das crianças." (CUNHA, 2007, p. 09).

Arte entra como possibilidade de viver com arte ou também de o corpo ser docilizado através da arte. Duarte (2000) preocupa-se em situar o sentido de sensível, não banalizar esta expressão que se resume em releituras de obras de arte de artistas renomeados e informações da arte enquanto história. Ele retoma a raiz grega da palavra "estética"- aisthesis. Cunha (2007) fala acerca dos discursos que viram verdades nos espaços de infância:

> Abordagem Triangular, popularizada entre as professoras como releitura da obra de arte. A Abordagem Triangular foi, e é propagada por documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacional e em revistas brasileiras de grande circulação como a Revista do Professor Nova Escola (Editora Abril) e Pátio: Educação Infantil (Editora ArtMed) e em outras publicações especializadas sobre ensino de arte. Estas publicações, de grande abrangência de público, indicam através de seus modos discursivos emitidos por especialistas que tal abordagem é a mais indicada para as

> professoras desenvolverem seus projetos pedagógicos em arte e em outros campos disciplinares. [...] O guia de instruções do RCN, formulado como uma receita pedagógica bem sucedida, tem o estatuto de verdade e serve para que as professoras desenvolvam seus trabalhos em sala de aula conforme suas indicações. Com o poder de produzir verdades sobre como se deve ensinar arte às crianças, estes receituários metodológicos acabam formatando as propostas pedagógicas, não levando em conta os contextos educacionais e as visões das crianças. A respeito de como os professores aderem e seguem determinadas tendências do ensino de arte, Efland (2002, p. 384) salienta que: "Na medida em que cada corrente alcança uma posição preponderante, suas orientações adquirem um valor absoluto. Seus objetivos, métodos e aspirações se convertem em cânones e se atribui uma validade tão evidente que eles ficam acima de qualquer dúvida". Atualmente, muitos professores e professoras em diversos níveis de ensino adotam a Abordagem Triangular enfatizando a releitura como sendo uma cópia das reproduções das obras consagradas, entretanto, a releitura supõe interpretação e novas configurações visuais. (CUNHA, 2007, p. 8-9)

Com o título "releitura[28]", como forma de construir, com crianças pequenas, conhecimentos das obras de artistas consagrados. Assim, o que foi exposto nos espaços pesquisados é a cópia. É o mesmo que siga o modelo, além de indicar que só aquela obra é considerada arte e com esta construção as crianças reproduziram exatamente a obra exposta.

[28] Na releitura, um artista parte da obra de outro artista para criar o seu trabalho (PILLAR, 2006, p.20).

Imagem 25 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

A imagem 25 apresenta: Quadros encapados com TNT amarelo, fotografias e flores de cartolina.Quadro encapado com TNT branco, fotografias, papel pardo com desenhos em guache e caneta hidrocor. Quadro com TNT branco, com ovo de avestruz e registro do projeto e desenhos das crianças. Essa imagem mostra paredes que fazem uso das linguagens para documentar projetos.

O que dizem os documentos oficiais sobre as paredes? “As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos” (BRASIL, 2006b, p. 42). O documento propõe que nas paredes devem constar as construções das crianças. Esta parede indicada pelos documentos se apresenta na imagem 25: as fotografias mostram passeio de uma turma pelos arredores da instituição com o objetivo de conhecer os jardins. Nas fotos as crianças estão cheirando, olhando bem de perto as flores e conversando com os donos das casas. Este espaço de infância tem uma turma com o projeto sobre os jardins de Monet, mas não identifiquei se este passeio faz relação ao projeto.

No quadro com o fundo branco, há fotos de crianças brincando em um circuito com outras turmas em uma interação. O cartaz em papel pardo fala sobre os animais que hibernam no fundo desse desenho embaixo das árvores, desenho dos bichos feitos pela criança. Outro projeto do avestruz mostra a visita para conhecer a ave, que fica em um sítio próximo; o ovo na parede foi ganho nessa visita, onde há também relato do projeto e desenhos das crianças do avestruz. Há participação da criança nessas imagens, fazendo uso das linguagens para documentar o projeto, brincando em uma interação com crianças de salas diferentes, mas também de estar junto com o adulto nessa vivência. Em um desses quadros também tinha a fala da criança sobre o passeio. Nessa imagem, a estética nas práticas da instituição passa pela experiência, pelas linguagens.

O que há nas paredes? **O que é único, as singularidades,** essas que passam pela construção das crianças; estética do cotidiano; objetos do dia a dia, outra função ou outros lugares. **O comum, que chega a padronizar,** da feira para a Educação Infantil; do gancho da mochila ao espelho; muitas paredes muitas TVs, alguns relógios e muitos ar-condicionados.

Há muita parede, muita imagem que passa pela estética nas práticas da educação infantil, que atravessa a estética da criança, do adulto, do cotidiano, da cultural visual. **As paredes e a sua singularidade apresentam o que há de único** em cada uma das quatro instituições pesquisadas.

Nessas paredes, o adulto imitou o desenho da criança e isso trouxe uma importância para a construção da criança, colocou holofotes e fez ver o que estava na penumbra. Há exposição de tela feita pela criança em diferentes lugares e de várias formas, no banheiro, no refeitório, na parede do lado de fora. Um outro jeito de expor uma curadoria.

A professora expôs as construções das crianças dentro da sala e organizou um suporte muito diferente (armário). Buscou outro jeito de expor e o fez para as crianças.

Nessas imagens há um cuidado com as coisas simples, uma preocupação em bordar o olhar, a cortina com babados, as cortinas com bolsos, o croché, o bule pintado. “São expressões de um código cultural” (RICHTER; DIAZ E FORNARO, 1990, p. 22), como objetos com jeito de viver das pessoas e o que elas produzem. Não percebi a criança envolvida na arte do cotidiano, parece o “gosto” do adulto, uma estética do adulto.

As paredes com objetos que se mostram fazendo outra função ou apenas mudando de lugar já mostram outra estampa, dão possibilidade de inventar, o adulto fez para a criança, possibilitando uma experiência, trocou coisas de lugar, outro jeito de pensar a função para objetos do dia a dia, como divisórias em garrafa PET, quadro tipo lousa que também dividiu espaços e o azulejo de pintura veio para o corredor.

O que há de comum: material reaproveitável como caixas de feiras é uma estampa presente em todos os espaços, na parede ou prateleiras móveis. O que era uma alternativa para muitas possibilidades de invenção tornou-se comum e capturado pela indústria.

Onde se coloca a mochila? Aquele gancho pertence a alguém, dá possibilidade das crianças guardarem seus segredos, ele pode ir e vir junto com a mochila, ela pode entrar em contato com seu mundo familiar. Os espelhos povoam as paredes e sua presença não é visita; ele é morador da casa, parece tinta na parede e só é percebido se muda o formato.

Outro objeto que faz parte da parede são as TVs. São muitas e o que elas falam, cantam, protagonizam não foi possível saber no momento da pesquisa, tinham algumas ligadas, com desenhos como Turma da Mônica, Charlie e Lola. A TV e o ar-condicionado limitam, docilizam, fazem ficar dentro do espaço. O relógio geralmente ao lado da TV mostra tempos do adulto. A maioria das TVs estava no alto da parede, assim, a criança se estica para ver ou olha de longe.

A presença de desenhos prontos, outra estética visível, painéis de paisagens em recorte e colagem, com a mesma técnica, outros painéis com o dia do aniversário da criança, móbiles em E.V.A que tomam todo o espaço da parede. (OSTETTO 2010, p. 35) fala do “silêncio da parede vazia” e Ostetto (2010) continua afirmando que é “uma forma de convidar novos protagonistas”, talvez as crianças.

Em todas as instituições pesquisadas, há propostas nas paredes de construções feitas pelas crianças, mas poucas, porque na maioria das paredes a estampa é do adulto. Os suportes para essas construções das crianças, o tamanho e a forma de expor se diversifica, suporte como madeira, pedra, tecido, caixas, telas, azulejo. Percebe-se também que aquele espaço foi preparado para receber aquela exposição, há uma curadoria. Quem participou ou decidiu os locais das construções, a pesquisa não conseguiu determinar.

Os dados inferem que há uma grande presença do adulto nas paredes, portanto um domínio adultocêntrico baseado numa estética homogênea estereotipada. Percebe-se fortemente a força da escola, pois os cartazes remetem a conteúdos escolares, das disciplinas, matemática, ciência, língua portuguesa, geografia. A presença de regras convivência, onde a imagem triste é porque a criança grita e corre? Cunha (2008) afirma que imagens não são neutras e Cervi (2013, p. 30) que "a escola ainda é uma instituição de confinamento".

Onde estão as múltiplas linguagens, as diferentes linguagens e as experiências que elas proporcionam? Há uma maquinaria funcionando, a força da escola. Nas paredes, junto a reproduções de obras de artistas, há as construções das crianças, essas com o titulo de releitura, conteúdo escolarizado. Cunha (2008) fala da pouca valorização do que as crianças constroem, porém "ao passo que o acervo da cultura universal é reverenciado e raramente problematizado ou conectado com os conhecimentos das crianças" (CUNHA, 2008, p. 09). O que demonstra que a criança não é protagonista. Assim, onde está a criança que "faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura"? (BRASIL, 2009, p. 6-7).

Já na imagem 25, a criança vai junto na pesquisa, ela está com o adulto nesse desejo de saber sobre; usando das linguagens para documentar o projeto, foi visitar um espaço para conhecer o avestruz, ganhou um ovo, viu a experiência, o que difere de saber com qual letra começa o avestruz. Outra vivência dessa imagem é a visita aos jardins da cidade, conhecer os moradores, saber dos jardins dos vizinhos do espaço. Ao documentar os projetos, deu visibilidade para o processo de construção de cada projeto exposto.

A cartografia vai caminhando pela estética nas práticas de educação infantil e até aqui descrevi a infraestrutura, as portas, as paredes. **Os arranjos espaciais** serão descritos, a seguir**, nas suas singularidades**, **o que tem de comum e as aproximações dos espaços das instituições com imagens impressas em publicações da década de 90.**

Imagem 26 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

3.1.4 Arranjos espaciais

Será preciso andar mais devagar para desenhar, abaixar-se para olhar, não perder os detalhes que às vezes o horizonte nos tira. “O arranjo espacial é uma das variáveis do ambiente físico, que diz respeito à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si” (MENEGHINI; CAMPOS-DE-CARVALHO, 1997, p. 61). Vou desenhando como atravessa a estética nas práticas da educação infantil, quais os arranjos espaciais estão presentes nessas instituições? Como chegam à instituição de Educação Infantil? Estão em todas? Quais se diferenciam? As primeiras publicações (década de 90) e as recentes mostram arranjos espaciais muito parecidos. Acontece também, nas instituições, que a maioria dos espaços possuem móveis e a distribuição deles é igual. Há as invenções também, estas são construções cujas propostas surgem das crianças.

Os dados inferem que, nas quatro instituições pesquisadas, no espaço das salas, há divisões por espaço/área/cantinho/ambiente; em duas instituições os nomes das áreas são fixos perto da área e têm uma organização no planejamento dividindo os tempos e as áreas, os espaços internos são chamados de cantinhos e os externos de área. Outras duas assim se mostram em todas as salas, onde os espaços estão delimitados, mas nos planejamentos os espaços não estão divididos em tempos. A outra é delimitada, há áreas por sala, não há tempo determinado para ficar em cada área. Quando o espaço é dividido em tempos, a criança planeja com a professora, utiliza um instrumento com seu nome e identifica a área que vai brincar em um determinado tempo, ou as áreas/cantinhos/ambiente. Para Forneiro (1998, p. 232):

> O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e se caracterizam pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças, ou seja, por parte do espaço temos as coisas postas em termos mais objetivos, por parte do ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Para além dos móveis, o sentimento de pertencimento àquele lugar se dá pelo que se vive ali, os móveis, os jeitos de colocar e os cheiros acontecem com essa partilha entre adulto e criança. "Lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de

ritmos naturais e artificiais (...) Sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos" (TUAN, 1983, p. 203).

Muitos arranjos espaciais são feitos como uma cópia dos documentos oficiais, mas à medida que são habitados, as características específicas do grupo vão modificando, uns se tornam lugares e outros continuam espaços físicos. "A sensação de tempo afeta a sensação de lugar. Na medida em que o tempo de uma criança pequena não é igual ao de um adulto, tampouco é igual sua experiência de lugar." (TUAN, 1983, p. 206).

Nos espaços pesquisados há muitas semelhanças, características comuns encontradas nas quatro instituições pesquisadas.

No bloco de imagem que segue**, o que há de comum**: o salão de beleza; a cozinha, literatura, ateliê, espaço dos jogos, três instituições com cantinho da natureza, dois com cantinho das ferragens.

Imagem 27 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Há cozinhas de várias cores e até sem cor (cor de papelão), utensílios reais como panelas de alumínio, potes de plásticos, na construção de objetos como pia, fogão, geladeira, material utilizado papelão, madeira. Eu tinha como pressuposto que as cores que predominariam seriam as cores rosa, lilás, pois são essas cores que se mostram nas lojas e catálogos de brinquedos. Mas, na imagem 27, percebem-se também outras possibilidades de cores e suportes para esses espaços, nos quais outro olhar também está presente. Pelas imagens há construções feitas junto com a criança, com papelão. No momento da pesquisa não foi possível ver o quanto esses espaços fazem parte da brincadeira. Ainda na imagem 27 há primeira foto tem uma de cozinha no tamanho real, toda de madeira com um micro-ondas em cima. Essa cozinha está montada dentro de uma casa também em tamanho real no parque. Na grande maioria das salas das crianças maiores (acima de dois anos) tinha cozinhas; estas também estão estampando documentos oficiais, é uma presença marcante compondo o ambiente interno. Marcenarias já fazem cozinhas em miniatura para vender nas instituições de educação infantil e essas são todas iguais.

Imagem 28 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 28, esse espaço agrega todo um aparato que se aproxima muito do real: espelho, cadeira e objetos contemporâneos; não há apenas escova, batom, mas sim: secador, prancha de alisamento e uma diversidade de maquiagens. O formato dos espaços está diversificado, na primeira imagem há duas mesinhas presas na parede, um espelho no meio parece um salão de beleza mesmo, um salão de plástico, e até com rolo de fio com espelho na frente. O último, uma espécie de penteadeira que parece de camarim com espelho e com um pano ao redor. Neste espaço todos são salão de beleza, mas mesmo neste universo uniforme, encontraram seu singular. Abramowicz e Wajskop (1995, p. 43) já colocam, em seu livro, que organizar cantos com “maquiagem”, muito parecido com as cozinhas, pois todas as salas têm salão de beleza, muito visitado pelas crianças.

Imagem 29 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 29, o canto da literatura é montado com tapetes, almofadas e caixas de frutas para guardar os livros. Ele também tem espaços como bibliotecas, que não significa ter uma sala para, mas o lugar onde se juntam todos os livros das instituições (em um corredor, no refeitório ou numa estante móvel). Nesses espaços havia os mesmos elementos, para ofertar a literatura para as crianças, em três espaços estavam no alcance das crianças o livro, em um espaço estava dentro do armário que não é trancado, segundo a gestora. O acervo apresenta qualidade literária, a grande maioria dos livros vem a partir do FNDE. Em várias salas que entrei para fotografar, as crianças vinham ao meu encontro, em muitas dessas salas as crianças estão “lendo”: elas pegam os livros nas prateleiras que estão no acesso delas, uma professora quis mostrar um livro que eles levam para casa, fazem a leitura com a família, deixam um recado e o encaminham de volta. A linguagem literária é muito presente nos espaços pesquisados. Quando da observação dos espaços, havia uma literatura exposta juntamente com imagens de ursos pintados e fotos da dramatização, um livro de literatura que virou “trabalhinho” de artes e “teatro para ensinar a ser amigo”, a história do livro falava de amizade.

Imagem 30 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 30, espaço da fantasia, todos com arara e cabides, elas se dividem em roupas comuns de criança, personagens de contos de fadas, chapéus e sapatos. Estes ficam em armários, corredor, sala, castelo, construção feita para abrigá-las. “A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.” (FARIA 2001, p.70-71). Nas instituições pesquisadas as fotos mostram que as crianças têm acesso, aos espaços com fantasias, como uma forma de proporcionar um fácil acesso às linguagens cênicas, à brincadeira, ao faz-de-conta. Abramowicz e Wajskop (1995, p. 58) afirmam que “brincar é uma atividade gratuita, que não cabe objetivos pedagógicos”. No momento da pesquisa não vi crianças vestidas com as fantasias e brincando e não identifiquei se teriam momentos específicos para colocá-las.

Imagem 31 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Observei algumas crianças brincando com jogos de mesas, quebra-cabeça, tangram no quadro com ímã; a grande maioria tinha um fim pedagógico, aprender letras, números, animais. Observei também a madeira cortada que eles usam para construções de pistas e casas. Os quebra-cabeças são com motivos de personagens infantis do momento.

Presente na imagem 31, em duas instituições o espaço para jogos são uma área fixa, com blocos de montar, peças de encaixe e jogos de mesa; nas outras duas eles ficam em prateleiras e entram em cena no momento da brincadeira, no espaço que tiver disponível naquele momento. Na observação dos espaços, os jogos de mesa são mediados pelo adulto. Os jogos, quando estão em uma área específica, estão associados há construções, com madeiras, com blocos de montar.

Imagem 32 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 32, ateliê, como uma área fixa, está presente em duas instituições. Dentro das salas, ele se mostra com: uma mesa pequena com prateleiras ao redor e os materiais divididos em potes plásticos. Todos os espaços se utilizam de guache, pincéis, lápis de cor, tela, folha sulfite, tesouras e cola. Quando o espaço do ateliê é uma área fixa, há outros materiais como sementes, pedras, conchas, tecido, lã.

O ateliê começa a compor os espaços de infância, a partir do Referencial Curricular de Educação Infantil:

> É possível organizar ateliês, que são espaços específicos e próprios para a realização de diferentes atividades em Artes Visuais. Nesses ateliês, os materiais devem ficar constantemente acessíveis às crianças, em prateleiras, estantes, caixas etc., de forma a permitir a livre escolha. É necessário também que haja lugar para a secagem dos trabalhos, sejam eles pinturas ou objetos tridimensionais. A presença de torneiras e pias é fundamental para a lavagem de pincéis, brochas e outros tipos de materiais, assim como as mãos, rostos etc. Quanto ao armazenamento das produções realizadas, pastas e arquivos também podem fazer parte desses locais que devem, inclusive, abrigar exposições permanentes das produções. (BRASIL, 1998a. p.111).

No referencial volume 3, o livro *As Cem Linguagens Da Criança* é citado; a publicação é americana de 1993 e foi traduzido para o português em 1999. A partir dessa publicação, o discurso do espaço do ateliê atravessa algumas instituições de educação infantil com mais intensidade.

Das quatro instituições pesquisadas, uma delas tem um espaço maior para o ateliê. Ele fica onde era uma garagem, na qual as laterais são abertas e há uma grande quantidade de potes com coisas para compor as construções das crianças, mas o ateliê deve ser para além de potes com coisas, como uma "oficina de ideias." (GANDINI, 2012, p. 32). Na proposta italiana, o projeto geral da instituição é o ateliê, por onde passam as linguagens e as experiências. Os ateliês dos espaços pesquisados são apenas um espaço, não uma proposta que envolve todas as práticas da instituição.

Recorro novamente a Anna Marie Holm quando diz que "crianças precisam de oficinas de verdade. [...] As crianças muitas vezes são obrigadas a criar em salas arrumadas demais." (HOLM, 2004, p. 90). Como seria um ateliê com esse formato de oficina, qual estética atravessaria, esse emaranhado de materiais, bem diferentes destes pedidos em listas escolares?

Imagem 33 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

A imagem 33, o espaço da natureza se fez presente em duas instituições; eles são montados a partir de um projeto da turma, na primeira imagem, há nos cestos: pedras, folhas secas, galhos e tronco de árvores, recolhidos na natureza. Compondo o canto há ramos de folhas em plástico, e um pássaro do mesmo material. Na prateleira, um peixe beta.

A segunda imagem tem papel pardo, T.N.T. uma imagem de sapo em recorte e colagem e pedras de rio.

Não foi possível acompanhar o processo de construção desses dois espaços, mas no ato da fotografia as professoras informaram que as crianças participaram no processo de construção. No caso da primeira foto, elas participaram na coleta dos materiais. Na segunda, amassando os papéis. Muitas vezes a intencionalidade do professor é materializar o seu planejamento, mas nem sempre o material utilizado atende à proposta e à intencionalidade.

Segundo o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância (BRASIL, 2013):

> A concepção que perpassa as ações pedagógicas dos educadores, os modos de arranjar os espaços físicos e o livre acesso das crianças aos brinquedos e materiais é a do não protagonismo das crianças, do não entendimento de que elas aprendem em e na interação com seus pares e com o espaço no qual estão inseridas. (BRASIL, 2013, p. 06).

Neste documento há sugestões de arranjos espaciais no espaço interno e externo, com planta baixa e desenhos.

Imagem 34 - Fonte: Brasil (2013)

O discurso presente nas publicações e documentos oficiais estabelece a importância dos arranjos espaciais, indicados como qualidade dos espaços. Os discursos viram receitas à medida que eles se transformam em planta baixa ou desenho de como fazer um espaço, esses no cotidiano das instituições se instalam como um único jeito de organização espacial.

...Invenções

Imagem 35 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Os dados inferem que as instituições buscam uma aproximação dos documentos oficiais, nesse caminho também abri trilhas para criar outras possibilidades, mesmo que algumas áreas/ambientes/cantinhos já sejam sugeridas nos documentos oficiais, a forma como elas aparecem nessas instituições se diferencia. A forma como construíram o **cantinho de ferramentas** é muito diferente, a **área da fantasia** foi além de uma arara, construíram um castelo. Na mesma instituição **o cantinho do cinema** surgiu **com a participação das crianças** e **o ateliê** foi adaptado para as crianças bem pequenas e ele tem uma mesa cheia de compartimentos que o transforma em móvel. O **corredor** é o que pulsa naquele espaço, as áreas ali se encontram, a da fantasia, a biblioteca móvel em forma de casinhas, pistas estão em cima de bancos, e também corredor serve de pista para as motocas ali estacionadas.

Com exceção de um arranjo espacial, o **cantinho do cinema** e alguns eletrodomésticos **dos espaços da cozinha** que foram feitos com as crianças, a grande maioria dos outros arranjos espaciais internos foram feitos **para** elas e não **com** elas, nem **por** elas.

Picosque e Martins (2008, p. 144) ajudam a pensar sentidos de estética que desterritorializam, "como deslocamento de um território que potencializa incessantes descobertas e quebras que desconcertam nossas percepções e sensações, abrindo-nos para um sempre-novo modo de olhar, pensar sentir [...]". Impulsionando-nos para criar outras possibilidades, inventar novos jeitos, buscar outras formar de pensar.

> Adentrando na ambiência criadora da invenção somos forçados a pensar, a inventar problemas que desconcertam nossas percepções e sensações [...]. Isso implica a saída do abrigo do que é conhecido e como é conhecido, desabrigando-se no desaprender, movendo-se na recusa da mesmice da recognição que nos põe na repetição confortável de saberes seja na leitura de uma obra ou na produção de um fazer–artístico (PICOSQUE; MARTINS, 2008, p. 145).

Pensar nesse fazer artístico não como um processo que vai se materializar, gerar um produto, mas na vivência desse processo, pois esse sentir é individual, nem a fotografia captura; ele fica na pele, marca o corpo. Sentir o barro sem moldar, mexer na tinta sem imprimir, brincar com as fantasias sem representar, uma estética invisível e os registros capturam o visível.

Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever, pensar e organizar seus tempos, espaços e materiais de modo a assegurar, entre outros aspectos:

> Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com

> deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. (BRASIL, 2009, p. 20).

A estética presente nas instituições pesquisadas mostra organizações de espaços **para** a criança. Segundo Dussel e Caruso (2003, p. 215):

> Montessori dizia que o espaço educacional da criança deveria ser um espaço simplificado, onde as contradições e a multiplicidade da vida exterior deveriam ser atenuadas. Explicam-se, desse modo, a construção de um mobiliário com as dimensões adaptadas para as crianças e as simplificações de todas as barreiras físicas do espaço educacional.

Dussel e Caruso (2003) falam de materiais estruturados propostos por Montessori, como: blocos de construção, materiais geométricos, móveis pequenos, que imitam o mundo do adulto, desaparecem da sala de aula os moldes rígidos, com isso, também a relação da criança com o material fica mais próxima, diferente, com seus pares e professores. Já para Décroly, conforme explicita Dussel e Caruso (2003, p. 218) "a sala de aula era organizada por centro de interesse, o que instituiu com os centros de interesse foram os 'cantos' na sala de aula". Esses presentes hoje na educação infantil.

Pesquisei sobre arranjos espaciais, para entender como eles entram nas instituições e as primeiras pesquisas que encontrei no Brasil foram as teses de doutorado de Mara Ignez Campos de Carvalho (1990) e Márcia R. Bonagamba Rubiano (1991), ambas orientandas de Maria Clotilde Rossetti Ferreira. Esse interesse surge, segundo registro no X Encontro Científico do CINDEDI (Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil), no encontro de Maria Clotilde Rossetti Ferreira com um arquiteto francês que terminava seu doutorado na área de psicologia do desenvolvimento sob a orientação de Jacqueline Nadel, focalizando o papel do arranjo espacial sobre as interações de crianças em creche.

Rossetti complementa que o grupo discutiu e achou interessante realizar um estudo semelhante aqui no Brasil. Nesses estudos, as pesquisadoras Campos-de-Carvalho e Rubiano (1994, p. 117) olharam para o espaço com o objetivo de saber, como o ambiente pode favorecer ou dificultar as interações entre crianças pequenas em creches. As pesquisadoras destacam que o arranjo espacial, "diz respeito à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si", elas destacam também a pesquisa de Legendre, que realizou estudos na década de 80, em creches francesas e apresentou as "zonas circunscritas" essas são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por

barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo. Ele descreve esses arranjos, como três tipos de arranjos espaciais, arranjo semiaberto, aberto e fechado.

Para Campos-de-Carvalho e Rubiano (1994, p. 119), o foco da pesquisa aqui no Brasil era a "interação que as crianças estabelecem entre si com o adulto e nas atividades que desenvolvem". Em um relato de assessoria:

> A organização espacial foi modificada com a montagem de zonas circunscritas [...], vários cantos de atividades passaram a ficar disponíveis, cujo mobiliário tanto estruturava zonas circunscritas como não área da atividade de lousa e giz; áreas com material de sucata, para brincadeiras de casinha, de garagem; área contendo almofadas, colchonetes e banco de automóvel, denominada pela educadora como o "canto do pula-pula"; área contendo os urinóis, denominada "canto do penico"; área em geral onde o adulto se localiza denominada "canto do papinho" (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO, 1994, p. 124).

Mais pesquisas começam a olhar para o espaço pensando em ambientes estruturados, Anete Abramowicz e Gisela Wajskop em 1995, elencaram alguns aspectos para o espaço estruturado: "organização do espaço e do tempo para educação, interação e construção de conhecimento" (p. 49). Para as duas pesquisadoras, o espaço físico deve ser uma ação planejada pelas profissionais.

> Os arranjos das salas reflete a rotina de cada grupo. Em cada faixa etária, cada turma vai construindo seus espaços e territórios em função do ritmo de cada criança, da história do grupo e das intervenções da educadora. O uso das salas específicas pode ser enriquecido com a existência de áreas abertas, fechadas, salas-ambiente, biblioteca e brinquedoteca [...]. É preciso garantir espaços diferenciados para repouso, alimentação, higiene corporal, brincadeira de faz-de-conta, atividades físicas e expressivas, leitura e escrita, jogos de mesa e de construção. Caso o tamanho das salas seja pequeno. É necessário ter criatividade para adequá-la às necessidades das crianças. Uma mesma sala pode servir de dormitório, de sala de refeições [...] o importante é estar disponível para arranjar constantemente os espaços em função das atividades planejadas [...] Fixar espelho numa das paredes da sala, de forma que as crianças possam se ver de corpo inteiro [...] não podem faltar bonecos para todos os grupos em especial para as crianças de dois a três ano. Pode se organizar um cantinho com vários deles. Carrinho, fantasias, maquiagem, roupas velhas, panelinhas. Podem-se organizar áreas ou cantos para brincar e para trabalhar [...]. Outros ambientes poderão ser instalados em função dos projetos desenvolvidos. Eles podem ser fixos ou organizados diariamente em função das possibilidades espaciais de cada creche. [...] Espaços externo, tomar sol, correr, pular, escorregar, arrastar-se, esconder-se, subir e descer de árvores, subir e rolar morro abaixo, jogar bola e pular corda, são atividades que demandam espaços planejados (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 30-46).

A forma com que os espaços são planejados continua se pautando na lógica de organizar **para a criança.** Observa-se que a organização dos espaços das instituições pesquisadas apresentam os espaços e os materiais muito semelhantes ao descrito no excerto acima.

Os documentos ilustram uma organização espacial que reproduz e cria modelos nos espaços de infância, sobre a forma como da disposição dos móveis, quais serão os móveis, como os utensílios se reproduzem e os discursos se recontextualizam.

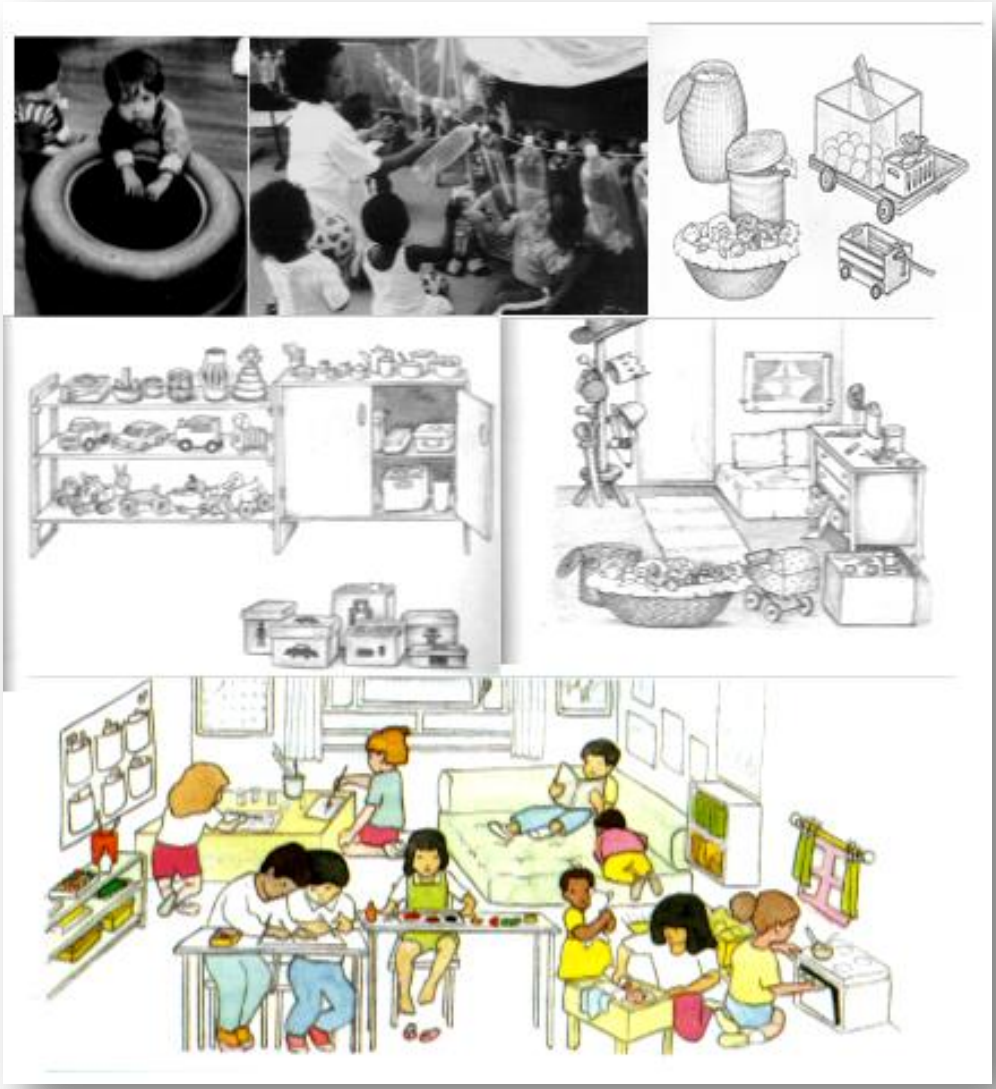


Imagem 36 -Fonte: Livro Creches: Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos (1995), das autoras Anete Abramowics e Gisela Wajskop

A imagem 36 foi publicada em 1995 e assemelha-se a publicações recentes sobre arranjos espaciais, como Proinfância (BRASIL 2013) e às Instituições de Educação Infantil pesquisadas; os espaços são organizados com: pneu para colocar o bebê sentado; garrafa pet dividindo um espaço; estantes com brinquedos; caixas com blocos de montar, carrinhos, jogos, cestos e berços para as bonecas; a cozinha, a casa; espaço para pintura, bolsos para colocar os desenhos; espaço da literatura com caixas na parede. A imagem 37, dos espaços pesquisados, traz as mesmas características.

Imagem 37 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Gisela Wajskop, coordenadora geral de Educação Infantil na época em que foi publicado o RCNEI, se refere aos cantinhos da seguinte maneira: "o professor pode, então organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade: canto de brinquedo, de Artes Visuais, de leitura de livros, etc." (BRASIL, 1998a, p. 110). Também, na mesma publicação, sugere a organização de ateliês enquanto espaços específicos para realização de atividades de artes visuais nas quais os materiais devem ficar disponíveis ao acesso das crianças.

Campos-de-Carvalho e Meneghini (1998, p. 145) expõem que "os materiais utilizados devem ser resistentes e não tão leves, senão em pouco tempo as crianças os arrastarão pela sala, não só destruindo-os como também modificando rapidamente o que foi planejado com tanto cuidado!".

Diante dos escritos das pesquisadoras, percebe-se que esses arranjos espaciais ficam fixos, o que dificulta sua modificação para as crianças bem como a criação de outras possibilidades. Esses espaços, então, continuam sendo espaços organizados **para** as crianças.

Na publicação da Proinfância (BRASIL, 2014a), está presente o conceito de espaço e ambiente, a partir de Forneiro (1998). No documento (BRASIL, 2013) dá exemplo de materiais para estarem dispostos: geladeiras, fogões e armários que geralmente são confeccionados com caixas de papelão. Deve ter também peças de vestuário feminino e masculino, fantasias diversas, perucas, acessórios, maquiagens, pratos, talhares, panelas, bonecas, telefone, entre outros. Essas sugestões estão presentes em várias publicações e nas creches pesquisadas.

Entre os autores deste documento constam as pesquisadoras Maria Carmem Barbosa e Maria da Graça Souza Horn, as duas escreveram, em 2001, o livro *Organização do espaço e o tempo na escola infantil* no qual há sugestões para delimitação do espaço com alguns objetos: "tapetes, panos, plásticos coloridos, nas laterais com pequenas estantes, biombos, floreiras, panos pendurados em cordas, cortinas de bambu e outros, no teto podemos colocar móbiles, placas informativas, toldos com lençóis e outros." (BARBOSA; HORN, 2001, p. 76). As pesquisadoras dão sugestão também para os cantos fixos (2001, p. 67):

> Casa de boneca com fogão, geladeira, TV, cama, mesa, etc. objetos para utensílios de cozinha, quarto, banheiro, sala (estes poderão ser confeccionados com material de sucata). Canto da fantasia com pedaços de pano, tule, chapéus, sapatos, roupas...espelho, maquiagens. Canto da biblioteca com almofadas, tapetes, estantes, painel de informações, livros, revistas e jornais. Canto da garagem com tacos de madeira para construção, carros, trilhas, placas de sinais de trânsito. Canto dos jogos de encaixe, de armar, quebra-cabeça, sucatas variadas, peças de madeira. Cantos alternativos podem variar conforme o espaço físico, o interesse das crianças e os temas que estão sendo trabalhados. Canto da música com instrumentos musicais

> comprados ou confeccionados, rádio, toca-fitas. Canto do supermercado com embalagens vazias de diferentes produtos, sacos para empacotar, caixa registradora, dinheiro de papel e moedas, cartazes com nome de produtos, prateleiras. Canto do cabeleireiro com espelho, maquiagem, rolos, escovas, grampos, secador de cabelos, bancada, cadeira, bacia para lavar cabeça, embalagem de xampu, cremes. Canto da luz e da sombra com projetor de slides, lanternas, retroprojetor, filmes feitos pelas crianças, lençóis.

Desde a publicação de *Creches: Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos* (1995), das autoras Anete Abramowics e Gisela Wajskop, até o Proinfância (BRASIL, 2014) com assessoria técnica de Maria da Graça Horn, as sugestões de arranjos espaciais são muito parecidos, apresentando quem os organiza, quais as formas de arranjos espaciais e quais os materiais utilizados. Esses padrões se fazem presentes também no documento *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica volume IV* (BRASIL, 2012), no qual há uma relação de materiais e também sugestões de arranjos espaciais, muito parecidos com as publicações iniciais sobre esse tema.

Esses discursos se mostram presentes nos espaços pesquisados, em uma estética nas práticas da educação infantil que ofusca a singularidade. Os arranjos espaciais estão carregados de produções **para a** criança e não **com a** criança. São produzidos arranjos espaciais dos mais variados e diversificados, porém sempre na lógica em que o adulto pensa para a criança; e esse adulto tem seus modelos a partir de alguns referenciais que nem sempre é o que a criança deseja. Cozinha, salão de beleza, fantasias, jogos e ateliê aparecem em todos os espaços pesquisados. Cantinho da ferramenta, área da fantasia em um castelo, cantinho do cinema (esse criado com as crianças), um corredor onde todos os espaços ali se encontram; ele pulsa e essas são algumas das invenções feitas pelo adulto para a criança.

Os espaços externos acompanham as publicações dos espaços internos em alguns modelos fixos, mas também há invenções a partir do olhar da criança, saem dos padrões de parque, criam possibilidades de viver outras experiências no espaço externo.

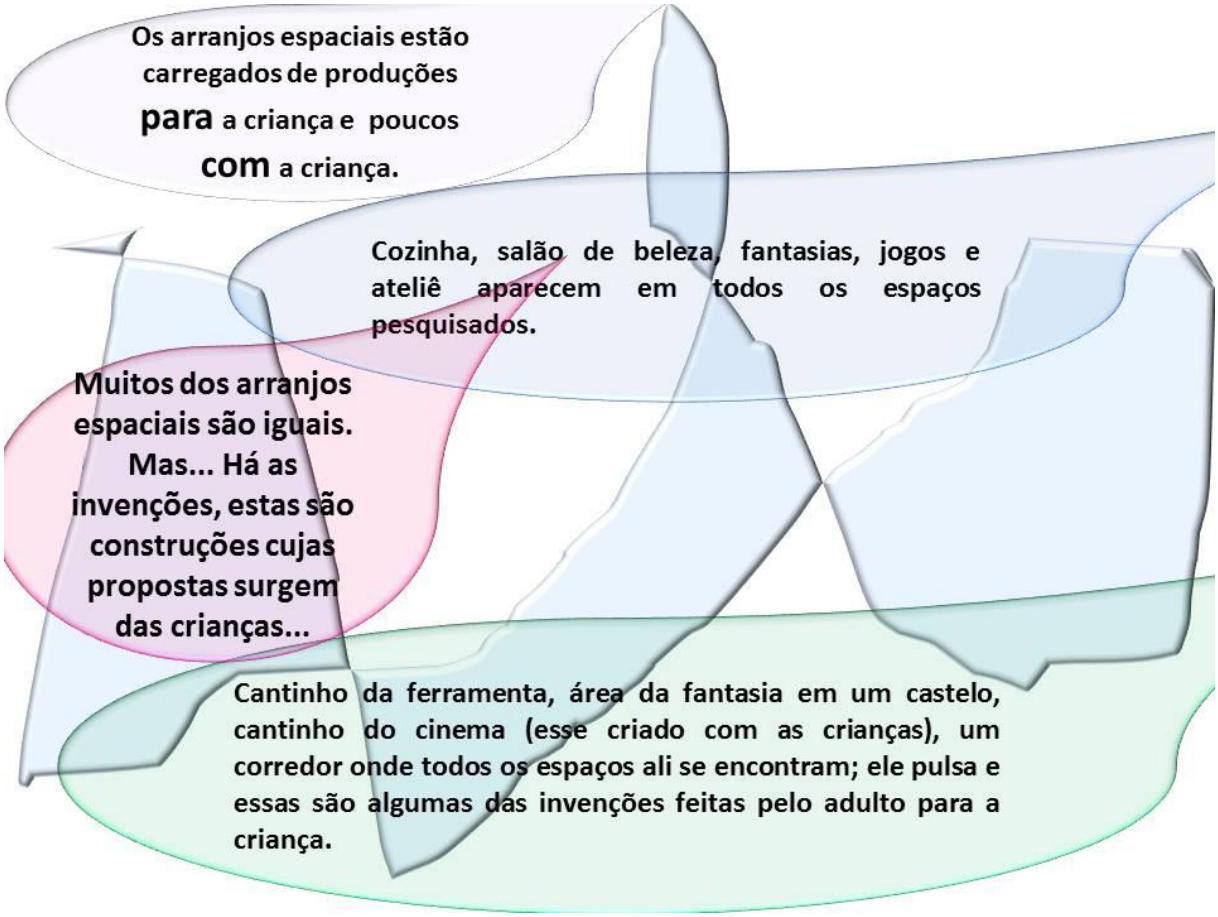


Imagem 38 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

3.1.5 O espaço externo

A descrição da estética nas práticas da educação infantil atravessa toda a instituição; é uma cartografia com muitas entradas e saídas. Nesta seção, olho para o espaço externo, para sua singularidade, oportunidades de experiências e possibilidades de viver as diversas linguagens: como é a organização, **o que há de comum** e o que se inventa, qual a participação da criança nesse processo. Descrevo algumas indicações sobre o espaço externo nos documentos oficiais e em publicações de autores que circulam neste universo da infância e suas marcas nas instituições.

A pesquisa, nas quatro instituições, mostra espaços externos muito parecidos: areia, horta, grama, brita, os brinquedos de parque, a casinha. O livro *Creches*, das autoras Abramowicz e Wajskop (1995), fala dos espaços externos e ilustra algumas possibilidades. No mesmo ano, o documento oficial *Critérios que respeite os direitos fundamentais das crianças* é publicado com texto de Campos e Rosemberg (1995). O que dizem? Abramowicz

e Wajskop (1995) sobre espaços externos, “tomar sol, correr, pular, escorregar, dependura-se, arrastar-se, esconder-se, subir e descer de árvores, subir e rolar morro abaixo, jogar bola e pular corda são algumas atividades que demandam espaços planejados”. (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 51).

As autoras falam ainda sobre novas experiências e a importância disso para as descobertas corporais e interações com crianças de diversas idades, trazem a preocupação com a segurança em parques de ferro e sugerem “inventar espaços onde se possa brincar com alto nível de interatividade e de invenção” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 51).

E os documentos oficiais, o que dizem? “Creche procura ter canteiros em espaços disponíveis, nossas crianças tem direito a sol, nossas crianças tem direito a brincar com água, nossas crianças tem oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza” (BRASIL, 2009, p.16).

Outra referência ao espaço externo, neste mesmo documento: “desde bem pequenos podem explorar espaços externos e ao ar livre, se tem oportunidades de jogar bola”. O espaço externo para o documento é critério de atendimento, são as coisas da natureza, brincar na natureza, interagir com a natureza.

Para Abramowicz e Wajskop (1995, p. 51), em seu título sobre espaços externos, sugerem “evitar parquinhos ou playgrounds com brinquedos de ferro” e trazem o elemento parque (brinquedo industrializado) como parte do espaço externo; então sugerem outras invenções nesses espaços. Neste livro, há desenhos de parques de madeira, pneus, caixas de feira, cabana com panos, crianças regando a horta e árvores como suportes de invenções.

O documento Referencial Curricular acompanha essas autoras no que se refere ao espaço externo e traz praticamente as mesmas falas de como o espaço deve ser vivido e planejado para as crianças. “[...] Há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.” (BRASIL, 1998a, p. 69). Os parâmetros de qualidade também dão destaque para a natureza e os sentidos que ela provoca:

> [...] estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos ás construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006c, p. 17).

Já o Parâmetro De Qualidade De Infraestrutura (Encarte) fala do espaço externo, pela estrutura física e o documento referencia o que é importante ter nesse espaço:

> Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim. (BRASIL, 2006b, p. 26).

Nas Instituições pesquisadas, há marcas dos documentos e das publicações que se fixam no espaço, como a caixa de areia, ela ainda está numa caixa (com formato diferente).

A horta está, na maioria dos espaços, com a construção e manutenção/cuidado do adulto. A casa, construção de uma casa em miniatura com mesmo formato de desenhos estereotipados de casa. O brinquedo de parque muda de material, mas continua sendo o que se identifica como área externa (o parque/brinquedo). Neste universo de decalque há as invenções que acontecem com a ajuda da comunidade, crianças e familiares.

Nos espaços pesquisados, os parques industrializados, de ferro, madeira de plástico, tomam uma grande parte da área externa. Eles são vistos logo na chegada:

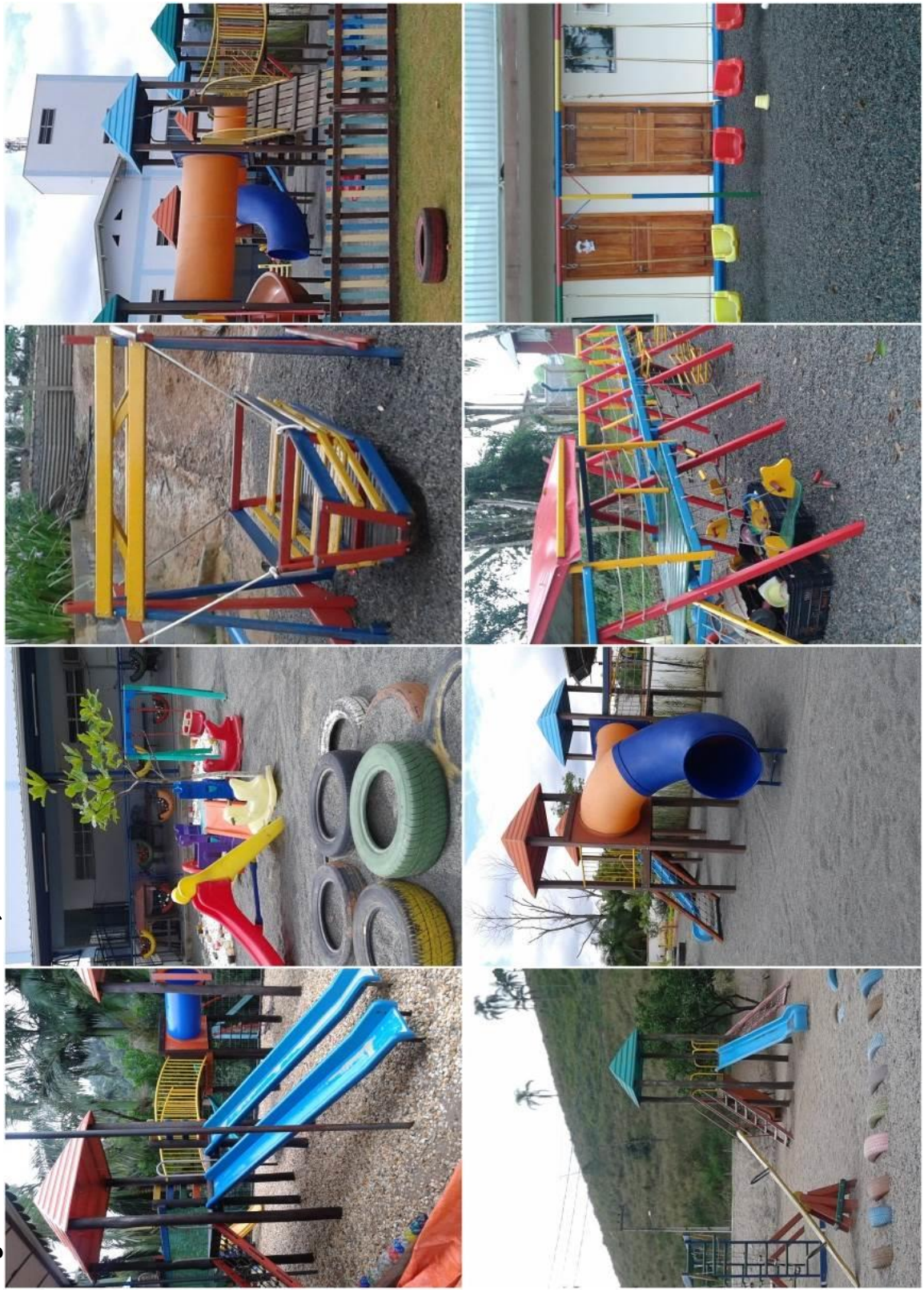


Imagem 39 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 39, a maioria das instituições pesquisadas, já se avista os brinquedos do parque; mesmo que o espaço seja pequeno, eles estão ali bem robustos: é o que acontece em uma das instituições, há um espaço pequeno e o brinquedo toma todo o espaço. Como é revestida esta área externa? Há brita nos quatro espaços essas em maior quantidade, mas há também pedra de rio, areia grossa e grama.

Esses brinquedos grandes são fixos, não dão a possibilidade de mudar de lugar, pois é tudo colado e, quando os brinquedos são separados, as crianças conseguem circular entre eles, podem escolher, optar, é o caso de uma das instituições pesquisadas. Os pneus continuam habitando o parque, dividem áreas, são vasos e, em uma das instituições, é uma área, um brinquedo. Há um espaço que adaptou todos os brinquedos de parque para crianças de até 3 anos, neste mesmo lugar tem um barco-balanço, brinquedo diferente dos outros espaços, outro brinquedo só encontrado nesta instituição é a roda ou gira–gira.

Sabe-se que a criança, cria espaços no espaço, inventa várias formas de viver esses brinquedos, escorrega de cabeça para baixo, balança em pé, deitada, mas eles, com poucas exceções, não diferem de um playground de prédios e shoppings.

Imagem 40 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Na imagem 40, a areia é um espaço presente nas quatro instituições, como formato de praia que é um retângulo cheio de areia, que ocupa todo o comprimento lateral da instituição. Nesse espaço lateral tem várias telas pintadas pelas crianças e os desenhos fazem referência à praia. No espaço de areia tem um barco (meia canoa) de madeira, que as crianças conseguem entrar, e uma vela. Há também uma cabana de folha de coqueiro e no fundo uma imagem de praia com coqueiros e o nome da área.

Na outra instituição, a areia está dentro de uma casa de telas e, segundo a gestora, há cuidado para areia não ser contaminada. Na terceira foto há um toldo e uma lona protegia também a areia. Na quarta foto a areia fica em um espaço delimitado, porém não coberto. A

areia continua numa caixa, com outros formatos, mas ainda numa caixa e há algumas estratégias para não dividi-las com alguns animais, como tampar e cercar. Mas, para a criança experimentar aquele espaço, precisa de alguém para abrir.

Imagem 41 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

A imagem 41, nesta pesquisa, duas casas lembram os contos de fadas, mas o que os diferencia são a cor e o tamanho. A casa salmão é do tamanho real, não tem os babados, a porta de entrada fica na lateral, muito próxima de algumas casas que encontrei pelo caminho até chegar a instituição. As casas que remetem aos contos de fadas são as mesmas dos desenhos prontos para colorir. Na casa de tamanho real, os móveis também acompanham esses padrões de medidas. Em um universo em que tudo é pequeno, é outra experiência ver brinquedos em padrões de medidas dos adultos. Na casa bordô não entrei e não sei do seu interior: às vezes isso acontece na cartografia, tenho só pistas, porque, durante o processo decidi saber do interior das casas, e a casa branca tinha um fogão e uma cadeira. A casa salmão praticamente é uma casa real, há o quarto com a cama, cozinha com todos os móveis, muitos feitos de madeira, e há também uma lavanderia.

Também há televisões e, no momento da pesquisa, algumas crianças estavam assistindo a um DVD da Palavra Cantada. Os Parâmetros de Infraestrutura (BRASIL, 2006c, p.26) falam de “casa em miniatura” - a casa salmão rompeu com esse padrão e foi além do documento, inventou.

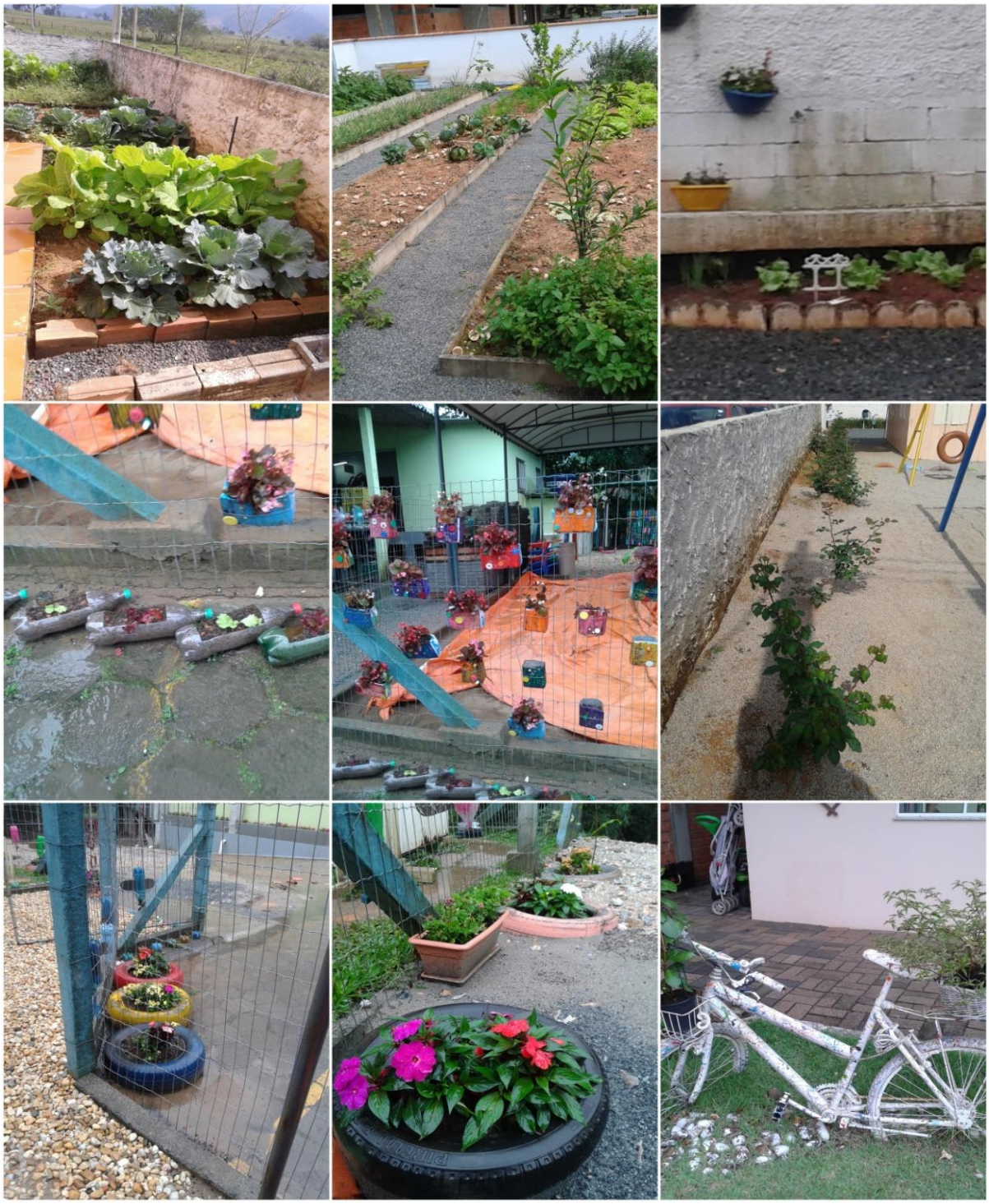


Imagem 42 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

No livro C*reches* de Abramowicz e Wajskop (1995), aparecem crianças cuidando da horta (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 54): “o espaço para o plantio e cultivo de algumas hortaliças e criação de pequenos animais.” A horta e os jardins são citados nos documentos oficiais como componentes para o espaço externo, “[...] implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim.” (BRASIL, 2006b, p. 26). Em todas as quatro instituições há hortas, conforme imagem 42, mas difícil saber se a criança participa da plantação e dos cuidados com ela. A horta que está em garrafa pet foi plantada com a criança, informação da gestora. Nesta instituição como não tem lugar para os jardins, todo espaço é aproveitado com a colocação das plantas em caixa de leite e garrafa pet. O espaço externo é compartilhado com a associação de moradores (quadra, estacionamento, feira), o que restou de espaço disponível para a instituição é dentro de um cercado, o espaço para as crianças é o que “sobra”. É ali que os profissionais desse espaço tentam inventar. Os documentos falam em espaços amplos para correr, pular, saltar, subir e os espaços estão todos preenchidos. Em duas instituições há início de um pomar, em um espaço há uma árvore na qual as crianças sobem. Nas quatro instituições têm poucas árvores. Rosas fazem parte de um jardim - uma planta dificilmente encontrada em instituições de educação infantil.

Os jardins, as hortas, experiências, singularidades e linguagens estariam oportunizando para as crianças o contato direto com a terra, com os cheiros, os cuidados com elas, estariam para além do enfeite.

Imagem 43 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Para além do documento, as instituições inventam. “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 91). A imagem 43 mostra as invenções, essas acontecem geralmente quando há parcerias com as famílias e com a comunidade, que geram a transformação um gramado em um campo, ou em túneis, a construção de uma barraca de suco projetada pelas crianças e construída com os familiares, a retirada de um muro que já possibilitam um pequeno morro para as crianças escalarem, uma pista feita de concreto para as crianças e suas motocas, com túnel sinalização, ponto de ônibus, telefone, projetos esses, também feitos pelas crianças. As dificuldades, nesse caso, possibilitam um outro jeito de resolver a distância do banheiro, a construção próxima ao parque e, junto com ele, uma pia com água. A água foi um dos elementos não encontrado nas áreas externas de três instituições.

Os documentos oficiais e autores falam dos espaços externos para possibilitar movimentos amplos para as crianças, mas, nesses mesmos documentos, dão sugestões de várias construções fixas que enchem os parques. Quando um documento oficial traz uma planta baixa de um espaço, ele torna-se modelo a ser seguido e é o que acontece nesse documento que sugere também o que se deve fazer em cada área.

Documento este do Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal De Educação Infantil. Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.

No espaço externo, indica: “área para jogos tranquilos, área para brinquedos de manipulação e construção, área estruturada para jogos de movimento, área para equipamentos de parque, área para jogos imitativos, área não estruturada para jogos de aventura e imaginação”. (BRASIL, 2014a, p. 15-16).

Imagem 44 -Fonte: Brasil (2014a). Espaço externo Proinfância.

O documento ainda traz que “alguns aspectos deverão ser contemplados, tais como: do equilíbrio entre espaços demasiadamente estruturados ou sem estrutura”. (BRASIL, 2014a, p. 13-14) Nas imagens, esse equilíbrio não acontece. Nas instituições pesquisadas, as sugestões de documentos da década de 90 ainda fazem parte dos espaços externos. Esses modelos se fixam com casinha dos contos de fada, areia em caixas, horta em um quadrado, a cor passa pela cor de madeira e pelo vermelho, verde, azul e amarelo de sempre.

Na maioria das instituições pesquisadas o grande destaque das áreas externas é o brinquedo do parque. O maior espaço do local é destinado para ele. Eles são fixos, ficam plantados ali, sempre o mesmo jeito de espaço externo, mas, em meio a este mundo dos iguais, aparece um barco balanço e brinquedos adaptados para crianças bem pequenas.

No espaço externo das instituições pesquisadas, no momento da pesquisa, não foram vistas construções provisórias, estas que as crianças inventam com um pano, uns gravetos, madeiras, papelão.

A areia é um elemento que as crianças disputam, com elas também alguns animais, o que fazem de muitos espaços difíceis de serem protegidos. Diante disso, a criança precisa também do adulto para abrir o lugar e precisa da permissão dele para experimentar a areia.

A casa, junto aos modelos, uma invenção sai do padrão das medidas e o formato se aproxima de casas reais, parecidas com as da própria comunidade na qual a instituição está inserida.

As hortas representam um espaço mais visitado pelo adulto, observei na pesquisa que uma das instituições as crianças plantam em material reciclado. Quando do conhecimento dos espaços as gestoras mostravam e falavam da horta com entusiasmo. Referindo-se como complemento da alimentação.

Quanto às invenções, essas se mostram na presença das crianças, pois em alguns casos foram elas que projetaram os espaços. Elas desenharam e o adulto da instituição e as

famílias construíram (campo de futebol, a pista, o telefone e o ponto de ônibus, a banca do suco). Os túneis fazem parte de uma resistência na qual os profissionais do espaço o fizeram no espaço de grama, o poder público tentou intervir com sua sugestão: tornar o espaço em um campo de futebol.

Elementos como o barro e a água só aparecem em uma das instituições. A maioria dos espaços são criados pelo adulto, a partir de uma estética do adulto, quando a criança sugere e projeta, há invenções: "forças que têm a força de produzir linhas de fuga. Forças de nos fazer fugir das acomodações territorializadas. [...] Acomodar imobiliza o corpo, incomodar o coloca em muitos movimentos, sobretudo, no de aprender e experimentar" (PREVE, 2011, p. 86). O adulto quando se joga nestas experiências de fazer junto, sem saber o que vai encontrar, ou como vai fazer, aprende junto e com a criança, neste momento inventam a maior das invenções, a partilha de saberes.

O desenho foi contornando as portas, as paredes, os arranjos espaciais, os espaços externos. Nesses contornos encontram-se os materiais, sua diversidade e seus padrões.

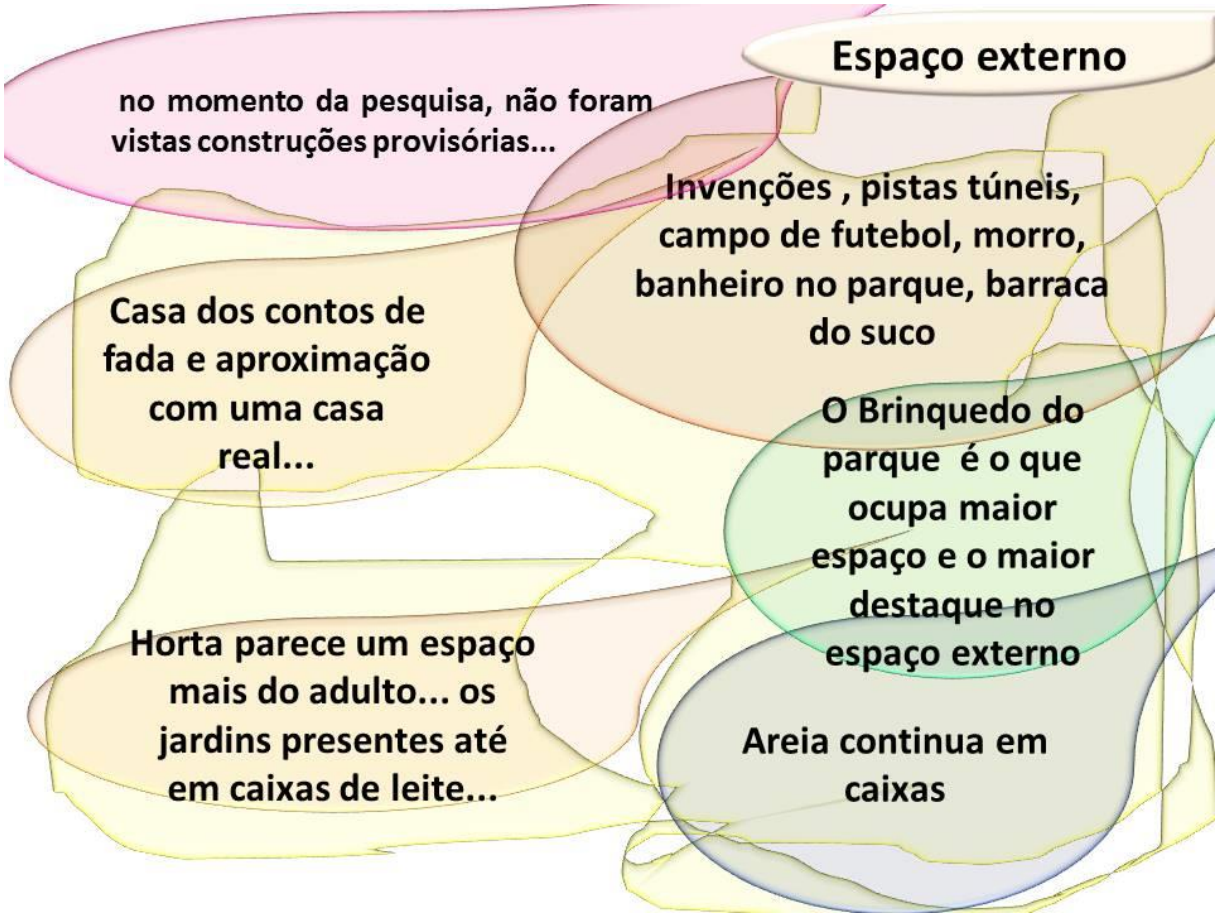


Imagem 45 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

3.1.6 Materiais

Os materiais que fazem parte de **todas as instituições pesquisadas** são: caixas de feiras, pallets, carretel de fio, T.N.T., E.V.A, brita, pneus, mesas pequenas e mesas compridas. Arara, caixas de papelão virando móveis, garrafa pet. Motocas, carrinhos, bonecas brancas e negras, bolas, louças de brinquedo. Literatura infantil, animais de plástico, fogão e pia de plástico, espelho, jogos de mesa, construção e de montar. Tapetes dividindo espaços, estantes pequenas dividindo espaços, cabanas de tecidos, casinha de fantoche e fantoches, bufê, condicionador de ar, aparelho de televisão, dvd, aparelho de som. Brinquedos de parque, em cima casinhas, embaixo balanços, escorregadores nas cores vermelho, verde, azul, amarelo. Kit salão de beleza, kit cozinha. Tinta guache, tesoura, lápis de cor, giz de cera, cola, roupa/sapatos (fantasias), sulfite, cartolina, almofadas.

Materiais que aparecem em uma instituição: aquário, instrumentos musicais, areia grossa. Rede de dormir. Lápis carvão.

Materiais que aparecem em duas e três instituições: sofá, prato de papelão, carrinho de boneca, pedaços de madeira, pardo, utensílios da cozinha de madeira.

Materiais onde tem ateliê como área fixa: botões, fios, madeira, sementes, cavalete, tela tecido, pedras areia, graveto, aventais.

Alguns materiais contribuem para a padronização dos espaços. Eles estão: nas portas, nas paredes, e nas organizações espaciais. Em alguns espaços a quantidade de materiais exposto impedia o olhar, materiais como T.N.T brotavam da parede e E.V.A desciam do teto. Fica difícil de existirem invenções quando não se diversifica os materiais, os suportes, a forma.

O que se faz com esses materiais? O ateliê parece o local apenas para guardar esses materiais que são chamados de escolares - assim como o próprio nome sugere, remetem à escola. Ostetto (2010) afirma que "[...] só tem lápis de cor e giz de cera, folha A4 de papel branco [...] diferentes materiais, em diferentes suportes, com tamanhos diversos. A cada material, tamanho de papel, por exemplo, será acionada uma nova experiência". (OSTETTO, 2010, p. 38).

Há alguns materiais que padronizam os espaços, como, por exemplo, os pneus, T.N.T. (muito usado nas portas e como fundo em barracas) e o E.V.A. que veio para substituir o que? A cópia! No espaço do ateliê de uma instituição há coisas de costura, da natureza, dentro dos potes há vários potes. A lista de materiais já comunica quais linguagens serão vividas e como. Pensar mais diversidade e menos quantidade, provocar experiências nas oficina/ateliê, com elementos que fujam do universo escolar. Gandini (2012, p. 32) diz que "[...] uso de muitos materiais. O estilo do trabalho que adotamos é usar os materiais como linguagens." Os materiais mais usados nos espaços pesquisados são papéis.

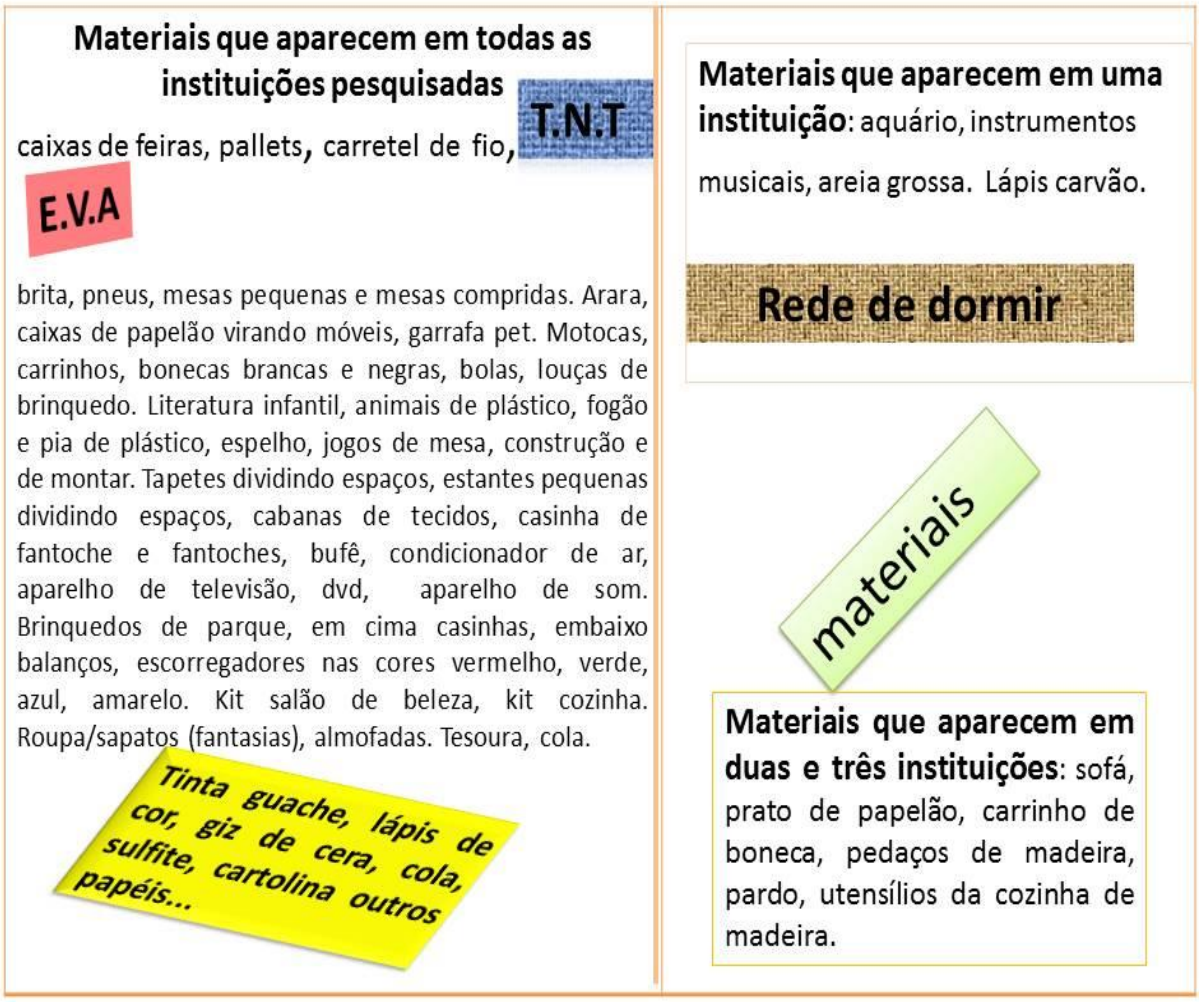


Imagem 46 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

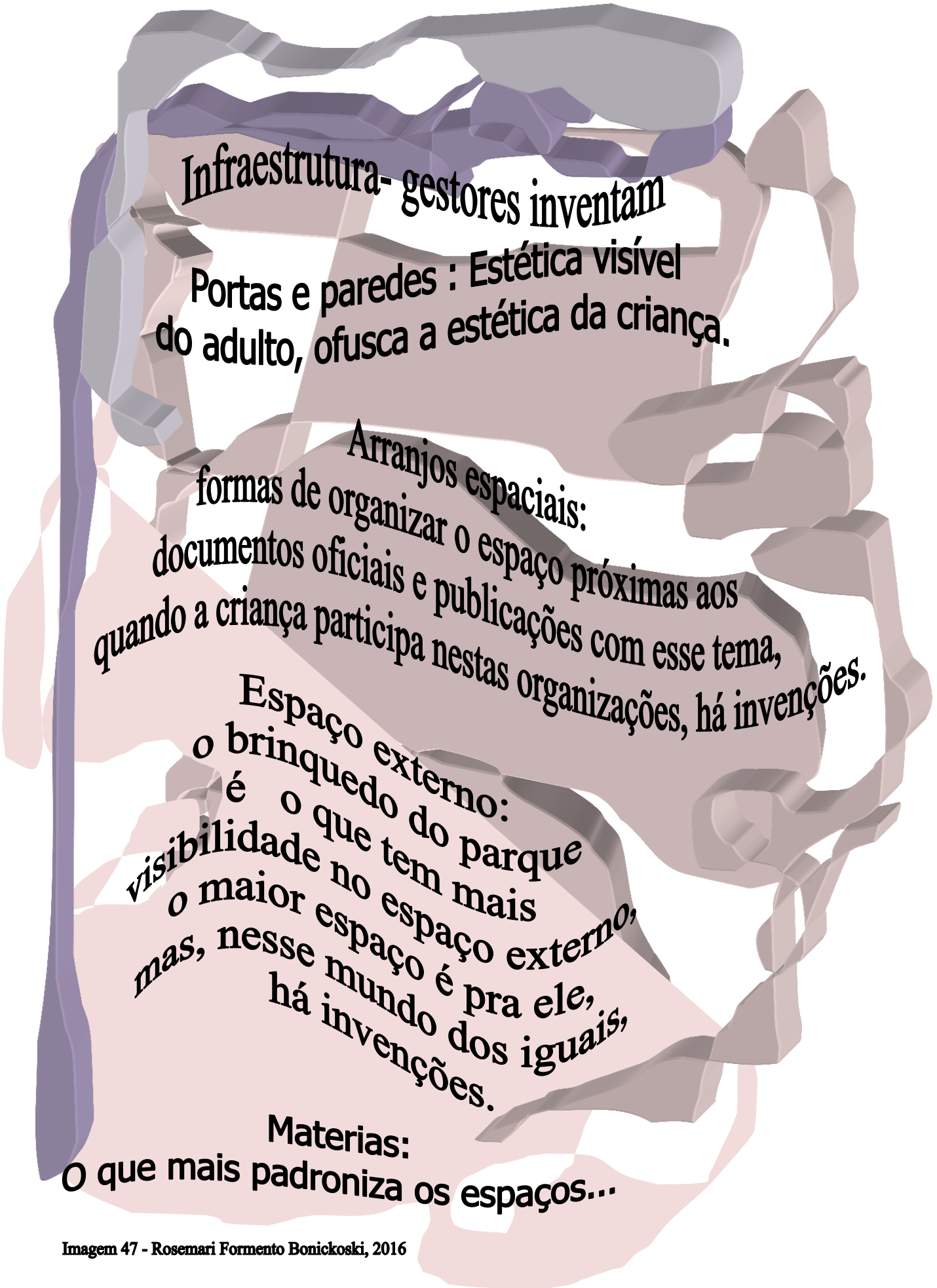


Imagem 47 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

3.2 MUITOS DESENHOS

Ao observar a infraestrutura, segundo os documentos, alguns aspectos são importantes para um espaço de qualidade para as crianças. Nas quatro instituições pesquisadas os espaços são alugados e cedidos, portanto a construção não foi pensada para um espaço de Educação Infantil. A partir dessa dificuldade, são construídas novas maneiras de habitar o espaço e são nesses momentos que as instituições saem do padrão, inventam outros jeitos de organizar o espaço e criam alternativas singulares.

Nas instituições onde a área interna é pequena, há verdadeiros esconderijos com cabanas embaixo de prateleiras. Os banheiros são utilizados pelos dois gêneros e alguns materiais vão compondo esta arquitetura, para ampliar ou delimitar espaços; bancos, estrados, flores, panos, caixas. Quando não há possibilidade no espaço interno, se inventa no espaço externo com área/ambientes/cantinhos de ateliê, casa de boneca em tamanho de uma casa real. Fotografei as invenções, a singularidade. Os gestores, na tentativa de adaptar-se aos documentos, criam outra estética para o espaço, quanto à natureza, ao aconchego, à acessibilidade, ampliação da sala, cuidado e segurança. A cartografia foi caminhando pela estética nas práticas de educação infantil: olhei as portas, as paredes, os arranjos espaciais, os espaços externos e os materiais disponíveis.

Na construção das portas, há: a **participação da criança** / **uma pequena participação** / **sem a participação da criança**; essas três modalidades aparecem nas quatro instituições pesquisadas. Descrevo a estética nas práticas dessas instituições, pela singularidade, pelas diversas linguagens e pelas experiências, a partir de um conceito de criança protagonista. Há uma forte presença do adulto nas construções das portas, o adulto fazendo para a criança, conduzindo-a com desenhos prontos e estereótipos. Uma estética visível do adulto. Nas portas com a participação das crianças, foi necessário olhar mais de perto para ver a singularidade, pois eram grandes quantidades de desenhos e pinturas, com mesmo tamanho de folha e mesmo material. Mas, ao olhar individualmente, a beleza do traço da criança se torna visível. Também tiveram portas em que as crianças fotografaram a instituição e desenharam a partir das fotografias. Os desenhos foram feitos em guache e dois estavam expostos. Nas construções feitas pelo adulto, a maioria das portas se assemelha às festas de aniversários, são portas decorativas. Assim, o adulto faz com uma pequena participação da criança, mas é uma pequena participação mesmo, apenas para completar o desenho do adulto.

Chego nas paredes e suas estampas, queria saber das suas construções, se são vivenciadas pelos adultos e pelas crianças, e elas se mostram quanto **à singularidade**: **construções das crianças; estética do cotidiano; objetos do dia a dia se modificam, viram outra coisa.**

Já nas paredes o que há **de comum**: **da feira para as instituições; do gancho da mochila ao espelho; muitas paredes, muitas TVs, alguns relógios e muitos ares-condicionados; estampas em série, o adulto fez; a força da escola; documentar os projetos a partir das linguagens visuais.**

Há muita parede e muita imagem que passam pela estética nas práticas de educação infantil, que atravessam a estética da criança, do adulto, do cotidiano, da cultural visual. As paredes e a sua singularidade apresentam o que há de único em cada uma das quatro instituições pesquisadas. Nessas foi possível descrever o cuidado com o adulto na exposição das construções das crianças, a cópia do desenho da criança pelo adulto em tecido, o comum seria a criança copiando do adulto, uma exposição em um armário, a exposição foi para a criança, não ficou do lado de fora.

A estética do cotidiano fala das coisas simples, a cortina, as toalhas de crochê, o pufe de tricô, os bolsos para pôr papéis. Olhando a foto vejo o produto, que dá indicativo de uma estética do adulto. Não foi possível saber se as crianças participaram desse jeito de organizar o espaço.

Objeto do dia a dia: objetos do dia a dia se modificam, viram outra coisa**,** nessa parede a criança é vista: quando os espelhos são do tamanho dela, um quadro em uma divisória para desenhar com giz, parede de azulejo dentro do prédio para pintar, divisória de pet móvel.

O que há de comum: caixotes de feiras viram padronização de prateleiras, pallets povoam todas as intuições, gancho da mochila, pertence a alguém, talvez é a única coisa individual da criança neste mundo coletivo que é as instituições de educação infantil e dá possibilidade das crianças guardarem seus segredos, há espelhos de todos os tamanhos, formas, eles já fazem parte da parede, eles são a parede.

A televisão já se naturalizou nos espaços, elas estão em toda parte, o mesmo acontece com o ar-condicionado, cada vez mais as pessoas ficam dentro dos lugares.

A parede foi o adulto quem fez, é a mesma estampa, só parece o mesmo tecido, não há novidade, nem encantamento, apenas o mesmo, é uma estética visível do adulto e uma estética invisível da criança.

A força da escola, uma estética nas práticas de educação infantil que olha para a criança como aluno. A possibilidade de ver o processo veio através de relatos e fotografias de projetos das instituições. Nas paredes há trabalho das crianças, mas a grande maioria o adulto fez para a criança. Esses discursos se mostram presentes nos espaços pesquisados, uma estética nas práticas de educação infantil que ofusca a singularidade.

Os arranjos espaciais partem de publicações do começo dos anos 90, em seguida foram para os documentos oficiais; muito do que ilustram aquelas publicações estão presentes nas instituições pesquisadas, os arranjos espaciais estão carregados de produções para a criança e não com a criança. Produzir arranjos espaciais dos mais variados e diversificados, porém sempre na lógica em que o adulto pensa para a criança, este adulto tem seus modelos a partir de algumas publicações, nem sempre é o que a criança deseja, espaços com cozinha, salão de beleza, fantasias, jogos, literatura e ateliê estão presentes nas quatro instituições.

As invenções: cantinho da ferramenta, um castelo foi construído para abrigar as fantasias, cantinho do cinema construído com as crianças e um corredor no qual se encontram todas as áreas.

Olhei, fotografei, observei, em seguida falei com as gestoras sobre essas linguagens às quais as crianças têm acesso, as que consegui ver estão mais voltadas às artes visuais, mas descrever a estética nas práticas de educação infantil é muito mais que olhar o visível, é sentir o invisível.

Com o objetivo de problematizar as práticas discursivas dos gestores sobre a estética nas práticas de quatro instituições de educação infantil, iniciei com a pergunta sobre o acesso que as crianças têm às linguagens e fui cartografando a partir das singularidades, das experiências e das linguagens, vistas nas portas, nas paredes, no espaço externo e nos materiais.

4 QUANTAS LINGUAGENS CABEM NUM MAPA? ELAS FOGEM?

Como as práticas em instituições de educação infantil são atravessadas pela estética? Com essa pergunta fui levantando as linhas e cartografando para urdir o mapa, olhei para o princípio estético que consta nas DCNEI 05/2009 - "Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais." (BRASIL, 2009, p. 8-9). No parecer 20/2009, as linguagens aparecem como parte do princípio estético, "a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências [...] que possibilitem apropriar-se de **diferentes linguagens"** (BRASIL, 2009, p. 9). A construção da pergunta para gestoras partiu da ligação das linguagens com o princípio estético. Martins, Picosque e Guerra (1998) apresentam as linguagens como:

> Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não – verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido) ou uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. Delas fazem parte a linguagem cênica (o teatro e a dança), a linguagem musical (a música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema), entre outras. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p. 37).

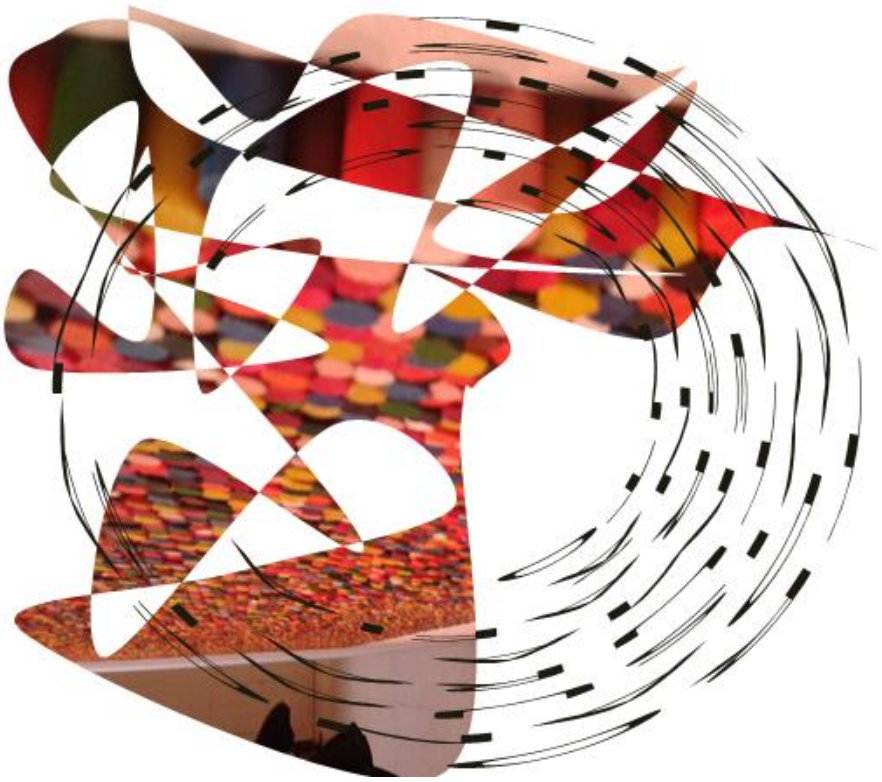


Imagem 48 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016[29]

Optei por não nomear, não classificar e não comparar. Cada resposta estará separada por um parágrafo e, para dar visibilidade nesse cenário, as respostas serão apresentadas com a fonte Times New Roman Itálico, entre aspas. E, como palavras que habitam um território, as linguagens que saltam do texto e se mostram serão apresentadas em fonte 16 e negrito.

Para a pesquisadora, também era uma situação nova fazer as perguntas e acolher as respostas da construção daqueles grupos... Segundo Rolnik (2007, p. 65):

> O cartógrafo: é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos / alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender.

Uma pesquisadora que está, no caminhar da pesquisa, aprendendo, e seu corpo já está diferente nessas trilhas, nesses desenhos... na vida.

O gravador é ligado, faço o convite para a gestora falar: *As crianças têm acesso a expressões das linguagens artísticas? Quais?*

---

[29] Imagem construída a partir de uma foto tirada em uma exposição em Porto Alegre do artista José Damasceno "Monitor Crayon", o movimento circular são as linguagens que atravessam as instituições.

"Linguagens artísticas é assim o que a gente trabalha no caso as linguagens então a ***música****, as artes a* ***dança*** *[...] Tinha professora de* ***dança*** *mesmo, no nosso município a questão da dança é bem forte, só que assim, aqui também é um bairro mais longe, são professores contratados e trabalham em vários lugares, eles acabam não querendo vir. Então essa vaga geralmente acaba sobrando, infelizmente esse ano tem essa vaga, mas não tem profissional, eles não conseguem contratar, quando teve foi uma experiência bem boa, elas têm uma outra formação, trazem uma proposta diferenciada para eles. Ela trabalhou bastante coisas de ritmos, movimentos juntos na dança, coreografias até imitar animais, era bem interessante a aula dela, eles adoravam sabe, só que infelizmente [...] a gente como grupo, na dança, eles acontecem em alguns momentos, a turma gosta de brincadeira de roda, eu também acho que poderia ser bem ampliada. Só que assim, a gente não tem formação pra isso, não é da nossa formação então acaba às vezes não indo atrás, seria bem importante pra eles, a gente vê como se envolvem. Agora os pequeninos nas brincadeiras de roda como eles prestam atenção gostam, é do ser humano a dança , só que dá para ampliar muito essa forma de estar explorando isso, mas ainda faltam pernas.* ***Obras de arte,*** *pesquisando olhando na internet, quando surge alguma coisa deles, a respeito de* ***obras de arte*** *[...] a professora vai no* ***cinema*** *com eles, que eles querem construir na sala o cantinho do cinema ...". Esta turma gosta de fazer construções, projetar construção, eles desenham depois o zelador faz, os pais... Trabalham também bastante com* ***fotografia****, eles fazem fotografias do espaço depois representam isso, construindo, projetando com caixas, materiais alternativos. A professora trabalha bastante com isso de eles estarem fotografando, observando, representando através do* ***desenho*** *e depois projetando, para depois* ***construir,*** *principalmente nos cantos.*"

"*As linguagens artísticas, [...] todas as* ***brincadeiras*** *que eles fazem, no dia a dia. Os* ***desenhos****, pintura, todos os trabalhos manuais que eles fazem, até tem uma exposição que eles fizeram um trabalho, eles foram pesquisar um artista e fizeram todo um trabalho, foram lá embaixo, pegaram, bateram foto e agora colocaram exposto o trabalho que eles fizeram. Os* ***teatros*** *que as meninas também fazem. Peças de teatros com as crianças, elas apresentam para as crianças, fazem junto com as crianças; teatros de fantoches, as crianças imitam. Tem* ***leitura*** *que elas leem, às vezes reproduzem algumas leituras, as crianças fazem essas leituras, através de livros mesmo ou imagem. Nós temos a professora de* ***música,*** *do projeto de musicalização, que ela vem toda a segunda e na sexta no período matutino, para atingir todas as salas. Nesta aula de música ela traz muitos instrumentos, ela traz instrumentos diferentes para as crianças, esses dias ela trouxe garrafas com diferentes volumes de água. Ela trás vários instrumentos como escaleta, ela não canta muito com as crianças, ela disse que isso as professoras já fazem. Então ela traz instrumentos para as crianças verem o que é novo. Nós temos um*

movimento diferente que acontecem uma vez a cada dois meses, e veio uma banda de uma escola."

"Artísticas? Ah, então eu posso me referir a ***teatro,*** *ano passado a gente teve duas vezes por semestre, apresentação do teatro comum em grupo, quatro apresentações por ano, então era algo mais planejado e sistematizado; se planejava a nível institucional, cada turma prepara apresentação: eles preparam a turma,, uma turma é responsável por fazer apresentação para as demais turmas por mês, a gente começa no início do ano com as turmas maiores, agora estamos chegando com as turmas de 3 anos, é claro que é um planejamento, é uma apresentação, é teatrinho, faz uma música diferente para as demais.* ***Pintura,*** *claro têm momentos que acontece, talvez tenha épocas que são mais fortes, épocas que não é tanto [...] uma* ***música*** *diferente [...] Tem uma professora que fez um projeto, que poderíamos chamar de projeto de música, enfim, ela tem pai naquela sala que toca bandoneon, o marido de uma outra professora aqui da creche toca violino, outro marido de uma professora, poderíamos dizer pagodeiro. Tem outro pai de uma banda que toca bateria, cada um desses pais ela trouxe, certo, ela criou um clima na sala, chegou a me perguntar como fazer o fechamento desse projeto, até tinha sugerido uma apresentação pras famílias, gravação de um dvd para passar para as famílias, tem um pai que tem um estúdio, foram visitar. Ela também construiu os instrumentos de sucatas. [...]* ***desenho*** *o Romero Brito, a professora gostava muito desse pintor. Ela fez um trabalho, durante ano passado, que envolveu a creche toda. Claro que com todas as idades. Para trabalhar com a turma, ela trouxe quadro, ela trouxe livros, então ela deu acesso às crianças, para depois fazer um tipo de produção; até tem alguns resultados ali, depois pode dar uma olhadinha. Esse ano, por esses dias, as crianças tem o concurso, claro tem iniciativas que vem meio de cima para baixo e a gente acaba não negando e tal, concurso de desenho e pintura de jardins. A professora trabalhou com livros, montou um espaço, para depois fazer trabalho em relação ao artista Monet. A gente tem essa preocupação, não tá lindo maravilhoso perfeito, mas que tenha apresentação, mão de adulto e mão de criança e mostra o que é desenvolvido. Na literatura criamos um cantinho para guardar a literatura. Começamos com quase nada aqui, começaram com consórcios de livros [...] assim a gente foi comprando, aí fomos aumentando o acervo da biblioteca, esse ano ainda começamos a ganhar as caixas do MEC, mas foi chegando... é tanta caixa, meu Deus do Céu, é muita caixa, onde vamos enfiar isso tudo, aí conversava com a orientadora, fomos colocando nas salas na biblioteca, e agora já tem tem tanto livro. Aqui tem a maleta com livros que vai pra casa e os pais escrevem como foi e fazem produções artísticas, desenho ali [...] temos uma professora de* ***dança,*** *ela trabalha* ***o balé****, é oferecido para as famílias, os pais pagam que tem interesse pagam uma mensalidade para a professora, ela trabalha postura e disciplina."*

"*A gente se reuniu no começo do ano para planejar o que será trabalhado no primeiro semestre, tem um grande projeto, de* ***literatura****, , a turma de 2 a 3 trabalhou com Monet e o livro da Linéia no jardim de Monet, cada turma direcionou algumas linguagens, algumas trabalharam com [...]* ***artistas específicos****, [...]* ***dramatização,*** *turma de 1 a 2 anos, contos clássicos****, dramatização*** *com fantasias****,*** *as* ***artes visuais****, turma de 3 anos Monet, turma de 2 anos Romero Brito, mesmo explicando que ele não é um artista, é um designer, elas resolveram trabalhar com Romero Brito, as crianças deixaram marcas das borboletas do Romero Brito por toda a unidade, junto trabalharam as poesias de Vinicius de Moraes, as borboletas, as crianças falando a poesia de Vinicius de Moraes muito lindo, o leque de linguagem ampliou. [...]* ***poesia*** *[...]* ***instalações*** *[...] e* ***escultura*** *para o segundo semestre. Maioria vai trabalhar esculturas, é algo que precisa ser olhado muito né, são crianças de 0 a 3 anos, eles precisam deste tocar, esse sentir, então a grande maioria vai trabalhar com a argila, vamos construir um labirinto com referência na Lygia Clark e Hélio Oiticica. Esse labirinto será aqui nessa nossa arena multiuso, as esculturas serão em 3 dimensões. E* ***música [...] a dança*** *vêm para o espaço a partir de um festival que acontece na cidade, a proposta é trabalhar as festas populares, todas as unidades levam um grupo de crianças para este festival, só algumas crianças vão, elas não se assistem, só apresentam para o público. A orientação que vem da secretaria de educação é que todos trabalhassem com a região escolhida para o festival. Na minha orientação foi diferente, quem se identificar com o tema, que trabalharia com as regiões, algumas que já estavam trabalhando com literatura da região sul, ampliaram para as danças da região sul, comidas da região sul, uma das turmas vai trabalhar com o carnaval, pegou só a temática do carnaval, está construindo um carro alegórico, com pallet e caixas; e as crianças estão trabalhando com marchinhas e têm uma ampliação de repertório. Toda semana acontece o dia eclético, neste dia ampliamos repertório entre nós e as crianças."*

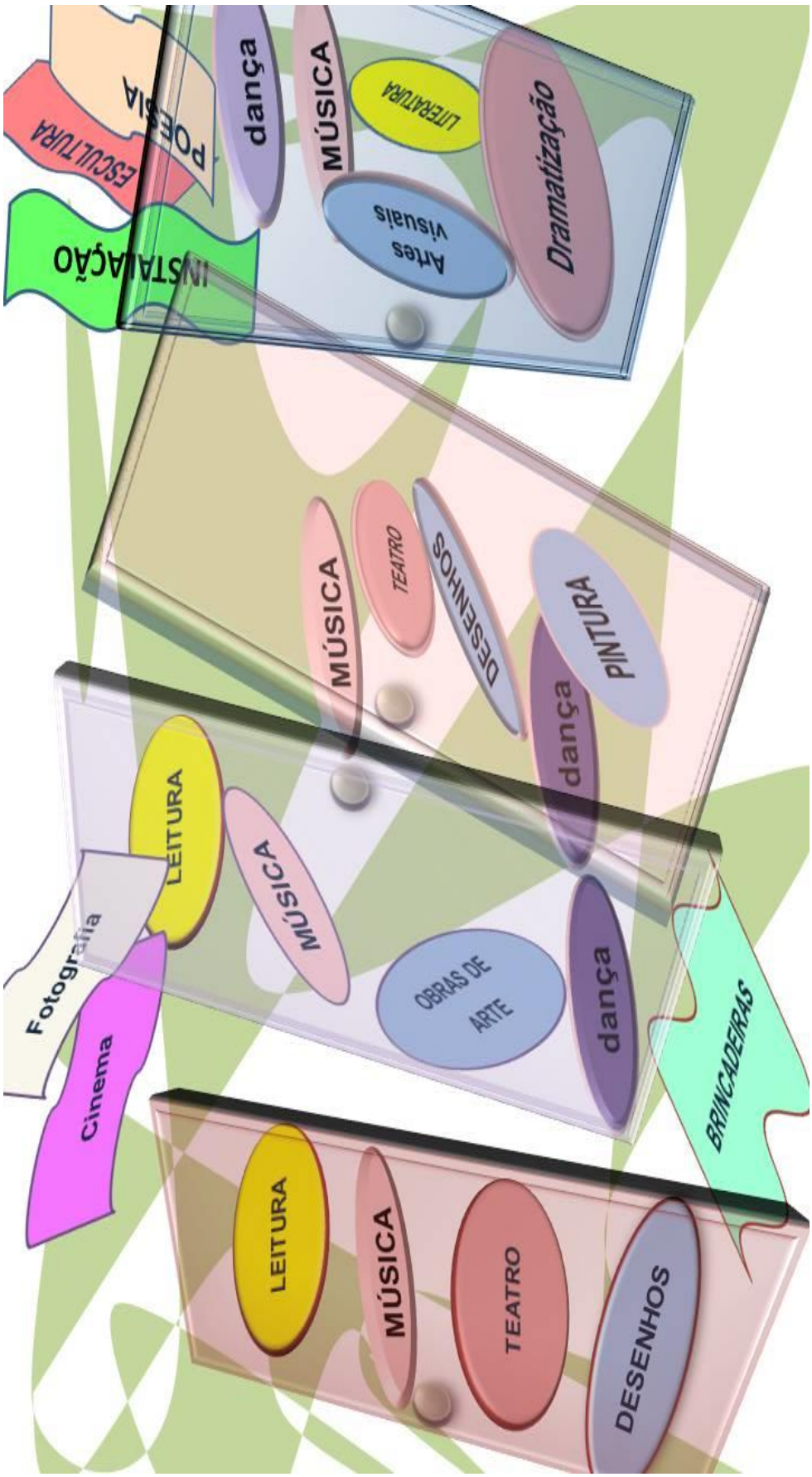


Imagem 49 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

Esse desenho apresenta as quatro instituições e as linguagens às quais as crianças tinham acesso, de acordo com as gestoras: as linguagens dentro das portas são aquelas que aparecem nas quatro instituições, as linguagens fugitivas (que saíram das portas) são linguagens que apenas naquela instituição foram faladas. As **artes visuais**[30] estão nas quatro portas, com nomes diferentes: desenho, pintura, obras de arte. A grande maioria dos materiais pedidos nas listas de materiais estão relacionados às expressões plásticas; os arranjos espaciais trazem o ateliê fixo e o ateliê em cada sala, com os materiais acessíveis para as crianças. Os documentos oficiais também indicam o espaço do ateliê como expressão grafo plástica. Em 1995, no livro documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995), dentre outros direitos publicados, destaco este: "nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila" (BRASIL, 1995, p. 19). Mas como essas linguagens aparecem nas instituições pesquisadas? Elas aparecem pouco nas estampas das portas, das paredes. Será que estão guardadas ou foram enviadas para casa, ou ainda não estavam no momento da pesquisa? Ou a vivência desta linguagem passa pelo corpo inteiro e não está impressa em papel, como falou uma das gestoras: "*sabe, eles precisam tocar, sentir"*. "A viscosidade da tinta determina uma resistência ao corpo, impondo-lhe um modo de lidar com a força do movimento gestual [...]" (RICHTER, 2004, p. 55). Se as instituições pesquisadas entendem as artes visuais como uma experiência que vai além do papel e da folha A4, que passa pelo contato com vários materiais, não há registro desse jeito de pensar. Há apenas uma fala da gestora no contato das crianças pequenas com a argila. Dessas experiências só poderia saber, enquanto produto, pelos registros fotográficos se os tivesse. "Nada substitui a vibração, a sensualidade, a taticidade, a provocação da matéria" (RICHTER,

[30] ARTES [...] As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. No mundo contemporâneo as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criam novas modalidades. A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço. A educação de artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes em diversos momentos da história da arte, inclusive a arte contemporânea. Para tanto, a escola, especialmente nos cursos de Arte, deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos pelos quais os alunos transformam seus conhecimentos de arte, ou seja, o modo como aprendem, criam, desenvolvem-se e modificam suas concepções de arte [...] (BRASIL, 1998, p. 63).

2004 p. 48). Não sentir no corpo essa experiência com a arte, de acordo com Richter (2004), seria ensinar a jogar bola apenas explicando como se joga, sem permitir que o corpo jogue.

As gestoras, ao citar as artes visuais, falam das obras de arte, de releituras de artistas consagrados, essas também vistas nas paredes. Nas falas das gestoras é possível perceber o gosto da professora na escolha do artista que será trabalhado, ou quando o projeto da instituição dá possibilidade de incluir o artista pela proximidade do tema, pois uma instituição estava trabalhando jardins da cidade e trouxe Monet. Cunha (2007, p. 8) afirma que "reconheço que conhecimentos sobre a arte são necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros e em particular àqueles que as crianças trazem."

Construções das crianças com o titulo releituras são vistas nas paredes, Monet, Van Gogh, Kandinsky, Romero Brito, essas aparecem em algumas paredes, em muitas há uma tentativa de copiar a obra.

> A estética, para Rancière, não é "a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade" (p. 13). Ela não é uma disciplina, cujo objeto seriam as práticas artísticas ou o julgamento de gosto. Ela é "um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada idéia de efetividade do pensamento" (idem) É que a arte nunca se encontra dada. **Não basta que alguém pinte ou que alguém aprecie uma música para que haja a arte**. É preciso que entre um modo de fazer qualquer e um olhar que aprecie uma tela, uma performance, que atribua a elas esse espaço de efetividade e não aquele, seja ele institucional ou não, que reconheça nessa esfera uma atividade específica, haja um pensamento que defina não apenas a especificidade dessa atividade, mas também as singularidades de sua articulação. A estética atesta a efetividade do pensamento, o devir-mundo do pensamento. (SALOMON, 2007, p. 256)

Para além da cópia, há também linguagens que chamo de fugitivas, não apenas linguagens que fogem do comum, que foram citadas individualmente em algumas instituições; mas que mostram a criança, nas quais aparece a estética da criança. Na fotografia, onde a criança projeta junto com o adulto um espaço, a criança fotografa e desenha a partir da fotografia. A criança e o adulto projetaram o cantinho do cinema e a barraca do suco, essas imagens não estavam expostas, mas os espaços estavam prontos. No discurso da gestora que falou **do cinema**, a maioria daquelas crianças que estão organizando o cantinho do cinema nunca tinham ido ao cinema; então, essa ida ao cinema será cheia de significado para essas crianças, o cuidado com que estão organizando este momento mostra uma preocupação em apresentar essa linguagem com esse olhar de experiência.

A **poesia** na fala da gestora chega acompanhada da música, das artes visuais. O tema da obra borboletas foi para poesia e para a música. A poesia foi uma linguagem que praticamente não apareceu no momento da pesquisa, ela está ofuscada pelas outras linguagens.

A **música**, quando citada pelas gestoras: falta acervo, utilizam pen drive para apresentar a música para a criança, colocam músicas diversificadas, têm dias na semana que mostram essa diversidade - o dia eclético e o dia diferente -, a gestora comentou que já veio uma banda de uma escola apresentar para as crianças. Em outra instituição, familiares que tocam algum instrumento apresentam para as crianças, em um projeto de turma. Em uma instituição, o município oferece enquanto projeto da secretaria de educação o professor de musicalização.

O que aparece nas falas das gestoras é o repertório, mesmo sem citar o repertório que é oferecido, há uma preocupação em oferecer o diferente, o eclético, trazer músicos. Ostetto (2004) escreve sobre repertórios musicais, quais as músicas que são ofertadas para as crianças e sobre os gostos musicais:

> então, não se trata de condenar o gosto do outro, não nem de considerar que a boa música é só a que eu ouço, numa espécie de elitismo. È considerar que o gosto não é natural, que estamos falando de uma sociedade capitalista [...] A obra [...] vem do artista e o produto vem da indústria. Aquela, elaborada pelo artista, tem marca pessoal; este elaborado pelos profissionais da indústria, tem as marcas do gosto do mercado (quer dizer, do lucro) (OSTETTO, 2004, p. 48).

Quando as gestoras falam das artes visuais, os artistas que estão sendo trabalhados têm sintonia com o gosto da professora; nas músicas não foi possível observar, na pesquisa, qual a relação dos gostos musicais com a oferta da música para a criança. As gestoras pesquisadas trazem a música como importante para a criança e como uma linguagem, e essas dão indicativo para ampliar o acervo ou até mesmo ter um acervo.

Já o **teatro**, lembrado por três instituições, está ligado ao assistir peças teatrais a partir de um grupo teatral[31]; que traz em seu repertório peças com cunho pedagógico (valores, princípios).

[31] Grupo teatral que contratado para apresentações em uma instituição pesquisada, sinopse retirada da página on line, do grupo. TEMA: Declaração Universal dos Direitos da Criança | Duração: 30 min De forma lúdica o Projeto Herdeiros do Futuro tem por objetivo levar ao conhecimento das crianças seus direitos e deveres com intuito de contribuir na formação de cidadãos de caráter e de participação rica, incentivados pelos seus valores interiores, para construção de um mundo melhor. O Projeto é baseado nos dez princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

> Tradicionalmente, sob o aspecto educacional, o teatro é considerado um braço da educação formal. A preocupação "pedagogizante" não inclui entre seus objetivos a fruição de arte pela criança, reduzindo a plateia infantil à categoria de alunos aos quais devem ser ministrados ensinamentos (KOUDELA, 2002, p. 92).

A literatura infantil foi citada como enredo para peças feitas para as criança, o teatro de fantoche são os mais manuseados pelas crianças. Em uma das instituições pesquisadas fui convidada pelas crianças para assistir um teatro de fantoche, elas revezavam as falas, improvisavam; na hora de sincronizar a fala com o personagem era mais difícil, porém observei que este momento acontecia frequentemente. Os fantoches não davam possibilidade para muita criação, seguiam um padrão, só mudavam os cabelos, menino, menina, pai e mãe. A **literatura** foi citada de várias formas, como: ampliação do acervo, a partir dos livros que receberam pelo FNDE, na conquista da biblioteca, nos empréstimos de livros para as crianças. Uma instituição a usou como um grande projeto, e por fim como enredo de teatro. Três das quatro cidades tiveram formação sobre literatura infantil, por muito tempo. Rancière fala da visibilidade da palavra, "[...] conta e descreve o que está longe dos olhos. Mas, assim retém sob seu comando o visível que ela manifesta, impedindo-o de mostrar por si mesmo, de mostrar o que dispensa palavras". (RANCIÈRE, 2009, p. 22).

Esta pesquisa vai caminhando pelo dizível e o visível; nesse emaranhado há fugas, há linguagens que aparecem sozinhas em três das quatro instituições, o cinema e a poesia, que estão presentes nas DCNEI 05/2009, a brincadeira aparece no documento oficial como eixo do currículo, já instalação e escultura não constam DCNEI 5/2009.

A vivência de uma **instalação** com as crianças foi possibilitada a partir dos artistas plásticos contemporâneos, outra experiência que sai daquele movimento de começar uma obra para ficar pronta naquele dia, pois fazer uma instalação demanda tempo, não dá pra fazer com todos ao mesmo tempo, é no seu fazer que já está vivendo a experiência da obra.

A coordenadora comenta que será construído um labirinto com referência nos artistas Hélio Oiticica e Ligia Clark. Ressalta. Eles são pequenos, precisam viver pelo corpo a arte. Este município tem formação com o Instituto Arte na Escola[32], desde 2009, ano do convênio

[32] O Instituto Arte na Escola, O **Instituto Arte na Escola** é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a auto-expressão e à criatividade. http://artenaescola.org.br/institucional
O Instituto Arte na escola - gerou uma rede de universidades parceiras em mais de 20 estados do Brasil, firmou parceria com a FURB - Universidade Regional de Blumenau no ano de 1993, visando dar formação continuada aos professores de Arte das redes públicas de ensino. A partir de 2009, mediante convênio com a Prefeitura de Indaial, através da Secretaria de Educação, os grupos de estudo que foram estabelecidos estimularam os

firmado entre o município e a Universidade Regional de Blumenau- FURB que tem uma parceira com o instituto há mais de 20 anos.

Sobre linguagem da **dança**, três gestoras falaram. Na primeira instituição a gestora fala que no ano anterior tinha uma professora de dança e, segundo ela, foi muito interessante por causa da formação específica da profissional. Por um lado, ela fala acerca da dificuldade de ampliação dessa linguagem devido à falta de formação, mas, por outro, fala que a dança é uma linguagem própria do ser humano, "*é do ser humano a dança, só que dá para ampliar,[...] mas ainda faltam pernas."*

Segundo Marques (2012), a dança como expressão apoia-se primordialmente em referências internas e pessoais. Compreender a dança como expressão é também acreditar na possibilidade de a criança ser autora de suas danças, ou seja, possibilitar que ela crie, invente, componha. (MARQUES, 2012, p 18). O adulto muitas vezes experimenta a linguagem, no mesmo momento em que oferta. De acordo com Ostetto (2010), "no meio de toda essa história estamos nós, adultos-professores, que também fomos interditados na nossa ação de sonhar, de jogar e inventar mundos. Também fomos reprimidos em nossas linguagens e possibilidades expressivas". (OSTETTO, 2010, p. 38).

Em uma instituição são oferecidas aulas de balé para algumas crianças; junto a essa informação, a gestora complementa: ***"****trabalha a postura e a disciplina".* As linguagens servindo para um propósito de disciplinar o corpo, Arte como forma de disciplinar os corpos e também como uma forma excludente. Segundo Strazzacappa (2007, p. 3-4):

> [...] alguns estudos relativos às imagens de dança presentes na literatura infantil e nas campanhas publicitárias apontam que, no primeiro caso, do universo da criança, a figura da bailarina é quase uma constante. Há publicações tanto nacionais quanto estrangeiras que trazem a bailarina clássica as pontas dos pés, trajando o tradicional tutu rosa, com cabelos presos. Esta ilustração vem acompanhada de adjetivos que destacam a leveza e a agilidade de seus movimentos, frutos de muita disciplina, perseverança e força de vontade. Nas campanhas publicitárias, a imagem da bailarina clássica está vinculada a produtos de limpeza como sabão em pó, alvejante e amaciante, relacionando a figura etérea da bailarina a qualidades como suavidade, brancura e pureza.[...] "Em civilizações anteriores, e mesmo atualmente entre povos primitivos, a dança está envolvida em praticamente toda experiência importante da vida, tanto dos indivíduos, quanto do coletivo social. Existem danças de nascimento, de morte, de passagem para a maioridade, de corte e casamento, de fertilidade, de guerra e pestilência; danças para exorcizar demônios, danças para curar doenças. Sempre que o homem primitivo entrava em contato com alguma coisa que acontecia sem a sua participação, algo que contivesse o elemento misterioso e o sobrenatural, dançava." (Martin, op. cit., p. 234) Dança é uma manifestação artística, criação de indivíduos, representação de um povo. Dança é arte. Não temos dúvida sobre este nosso patrimônio cultural imaterial, ainda mais pensando nas dimensões de um país como o Brasil, com sua diversidade de cores, sons e gestualidades, com todas as

---

professores a dar visibilidade aos seus projetos pedagógicos, intercambiando saberes e crescendo juntos. http://artenaescola.org.br/uploads/livros/revista/Revista_Relatos_de_Experiencias_em_Arte_jun2015.pdf

> misturas, heranças e criações. Mas, se há dança em tanto lugar, por que esse desconhecimento sobre a dança? Por que essa falta de informação principalmente no seio da escola [...].

A dança como experiência, como diversidade de sons, ritmos, gestualidades, como linguagem, como movimento e como arte não apareceu na fala da gestora. Foucault (2012, p. 133) afirma que:

> O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

Na segunda instituição que cita a dança, ela aparece como entretenimento, a partir de um festival que acontece na cidade e algumas crianças participam, apresentam para o público**.**

> ***"a dança*** *vem para o espaço a partir de um festival que acontece na cidade, a proposta é trabalhar as festas populares, todas as unidades levam um grupo de crianças para este festival, [...] só algumas crianças, elas não se assistem".*

De acordo com Marques (2012, p. 19), "a dança ainda é entendida de forma equivocada por muitas escolas, que costumam apresentá-la somente nas datas comemorativas e na forma de reprodução de coreografia prontas".

Nesta situação específica, é determinada a região do país que a instituição vai trabalhar e a escolha da música é a partir de três opções. Na fala da coordenadora, observo uma tentativa de resistir a esse padrão; há um incômodo em relação a só algumas crianças participarem e a quem ir ao espetáculo não assistir e só apresentar.

> "*a orientação que vem da secretaria de educação é que todos trabalhassem com a região escolhida para o festival. Na minha orientação foi diferente, quem se identificar com o tema, que trabalharia com as regiões".*

A coordenadora fala de outras possibilidades, para ampliar repertório, uma forma de diversificar ritmos, estilo, músicas na dança. A linguagem da dança chega como entretenimento na instituição, há uma tentativa deste grupo de viver a linguagem da dança, de ampliar repertórios. Mas para além dos festivais, viver a experiência da linguagem da dança, com as crianças:

> a dança compõe-se de sucessões de micro-acontecimentos que transformam sem cessar o sentido do movimento [...] a gestualidade dançada experimenta o movimento (os seus circuitos, a sua qualidade, a sua força) [...] dançar é experimentar, trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo (GIL, 2004, p. 54-58).

O circo não aparece no mapa. Não aparece nas instituições de educação infantil. Ele é citado como uma oficina de clown para as professoras:

> a experiência sensível em que nosso corpo perceptivo reflete, propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, amortecidos, com os sentidos embotados, já não vemos mais. Percepção de corpo inteiro desperto para o mundo e seus reflexos dentro de si (MARTINS, 1998, p. 118).

Nas entrevistas com as gestoras, percebeu-se o desejo e preocupação das mesmas em seguir os documentos oficiais. Durante a conversa, ao mesmo tempo em que relatavam as linguagens vividas pela instituição, outras possibilidades surgem em falas como: *"poderíamos trazer grupos de dança"; "as exposições poderiam ser feitas em outros espaços";* "*fiquei pensando não temos cd nossas músicas são em pen drive"; "a linguagem da natureza tem que ser mais explorada, temos o programa de dança nos bairros, poderiam vir dançar aqui".*

Seria aqui trair a harmonia, romper com a ladainha. Olhar para as linguagens como Larrosa (2014, p. 18), como experiência que nos passa, nos toca, que nos acontece.

As quatro gestoras pesquisadas falaram da necessidade de investimento no acervo cultural. Uma gestora participou de formações com o instituto Arte na Escola e em suas falas percebe-se uma preocupação com as vivências das linguagens: *"eles precisam deste tocar, esse sentir, então a grande maioria vai trabalhar com a argila".*

Quando perguntei sobre as linguagens da arte, as gestoras precisaram pensar; levou um tempo e, quando falavam, rememoravam o vivido, seus olhos buscavam imagens. Então, com muito entusiasmo, contaram as experiências com as linguagens: uma gestora falou do cinema e que este vai virar um canto na sala projetado pelas crianças.

Outra gestora apresentou a brincadeira como uma linguagem. Brincadeira que parece esquecida desde que virou eixo da educação infantil e que tudo pode, inclusive tornar-se motivação para conteúdos escolares. “Extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível, aos valores, significações e comportamentos dominantes” (GUATTARI, 1987, p. 53). A brincadeira para a gestora é uma linguagem e, a partir dela, sugerem outras linguagens. Esse universo de enredos, sons, movimentos, próprios das brincadeiras são possíveis neste mundo dos ocupados? As autoras Silva e Lima (2015) refletem, em seus textos, sobre institucionalização precoce e, a partir de Bondía (2002), escrevem e questionam sobre calar tão precocemente os fluxos desordenados da infância:

> Bondía (2002), ao escrever sobre os sentimentos que os estrangeiros nos despertam e a resistência em relação ao contato com eles, nos permite imaginar que suas reflexões poderiam ser transportadas para nosso contato com as crianças. Por existirem tantas semelhanças, derivamos de tal passagem e, onde aparece estrangeiro, podemos substituir por criança entre parênteses, sem prejuízo do raciocínio e com ampliação da ideia:
> O outro (criança) estrangeiro, não deseja representar. Não permite que nada o represente, que nada fale em seu nome, não quer representar nada nem a nada. (A criança) O estrangeiro não representa nada, só quer ser ele mesmo, pura presença que burla representações, não quer ser aprisionado. O outro (criança) estrangeiro aparece envolto em solidão, não pertence a este mundo, nem a este tempo, foi arrancado de seu mundo. O outro (criança) estrangeiro não tem mundo, em sua particularidade, poderia ser parte de qualquer contexto (Bondía, 2002, p. 4). A singularidade de cada criança e sua potência própria causa um estranhamento em seu ambiente assim como a figura do estrangeiro, com seus maneirismos e diferenciações em relação aos nossos padrões culturais. Tal qual o estrangeiro, a criança nos faz questionar nossos próprios costumes, desacreditar de nossas verdades, traças novas linhas, experimentar. (SILVA; LIMA, 2015, p. 99).

Talvez olhar o brincar da criança e sua singularidade como potência e não estranhamento, daria abertura para o adulto ver os mundos que habitam esse corpo e consequentemente muitas e diversas linguagens. “Inventar saídas. Fugir. Sair correndo e se lançar ao deserto, ao não dado das coisas e ao não previsto no pensamento dominante. Pensar como se pode e não como se deve. Isso produz surpresas? Sim, do contrário não seriam invenções” (PREVE, 2011, p. 77). As invenções observadas nesta pesquisa estão ligadas a criança construindo com o adulto ou quando o adulto busca outros fluxos, outros jeitos de habitar o lugar.

As falas das entrevistadas indicaram uma preocupação e vivências com as linguagens. As paredes e as portas não mostram esse processo falado pelas gestoras, mostram um produto com uma estética visível do adulto e uma estética invisível da criança. A criança tem visibilidade quando projeta os arranjos espaciais (as invenções).

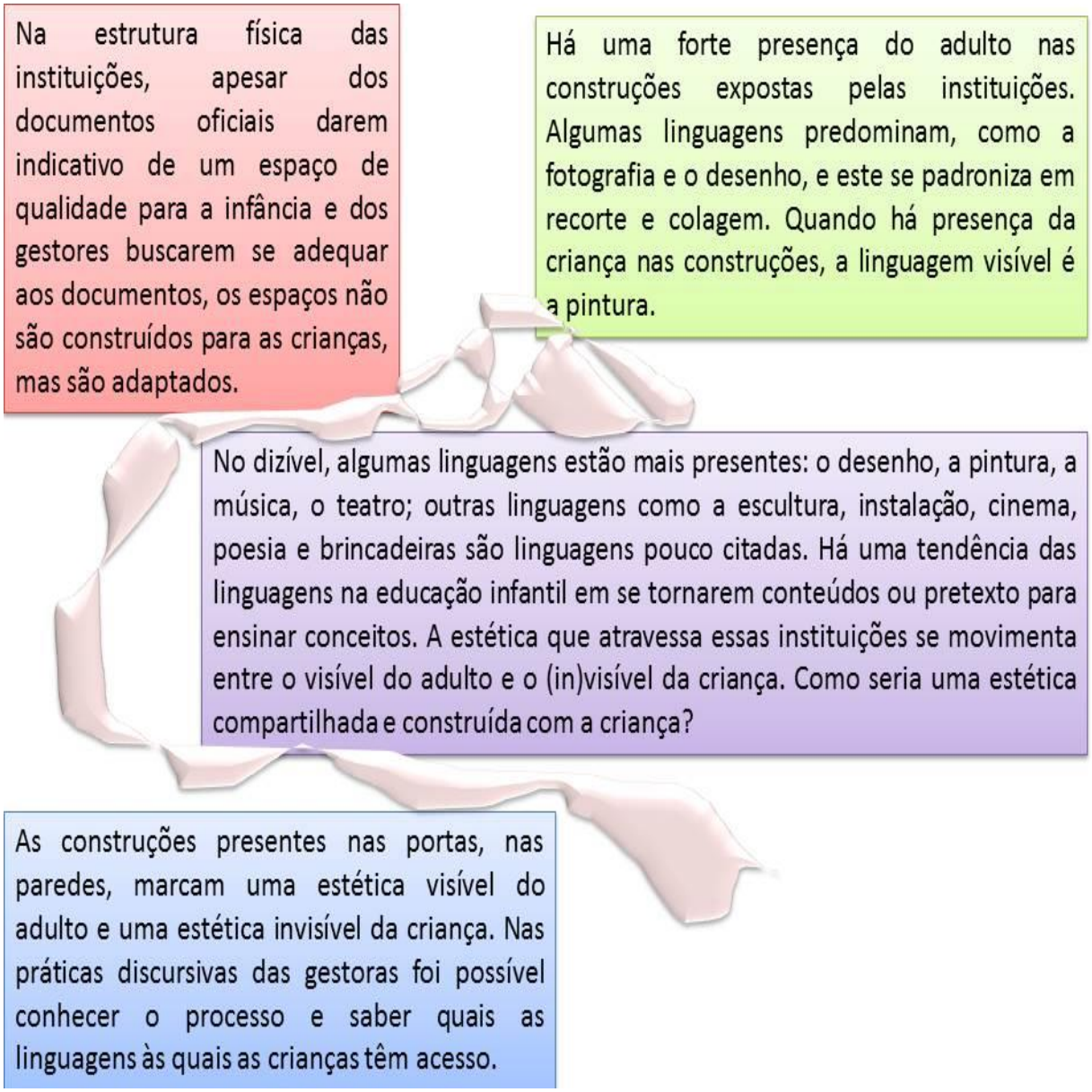


Imagem 50 - Rosemari Formento Bonickoski, 2016

5 ALGUNS RASTROS

Ao decidir viver uma certa experiência estética nesta pesquisa, observei que o caminho não seria linear e a caminhada foi mostrando coisas que eu não conhecia. Fui compreendendo, desaprendendo e incorporando conceitos pelas trilhas, muitas trilhas. Elas levam a muitos lugares, alguns conhecidos para os quais precisei retornar, conceitos de criança, infância, educação infantil, alguns antigos e desconhecidos, ligados à estética na modernidade, caminhos para os quais decidi não retornar. Tinham trilhas sinuosas nas quais me demorei mais e nessas vou precisar voltar algumas vezes: quando me deparo com Rancière (2009) que apresenta a estética como coisas do pensamento; como um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte, sendo as coisas da arte coisas do pensamento. As trilhas mais próximas, os documentos oficiais, foram eles que, nesses vinte e três anos na coordenação pedagógica, me disseram como e o que fazer, pois há tentativas de sair da trilha, mas sempre há uma trilha; algumas são mais recentes, as que utilizo para olhar como as práticas em instituições de educação infantil são atravessadas pela estética.

Os documentos fizeram e fazem parte da trilha, foi a partir deles que partiu a minha solicitação de pesquisar em instituições que, de acordo com a Secretaria de Educação dos municípios de Blumenau, Indaial, Pomerode e Gaspar, mais se aproximam dos documentos oficiais: DCNEI (2009), Parecer 05/2009 e Parecer 20/2009.

E assim fui desenhando a minha pesquisa com riscos, rascunhos, desenhos, com trilhas. Nos riscos foi onde apresento a minha questão problema, meus objetivos. *Como as práticas em instituições de educação infantil são atravessadas pela estética?* A partir dela apresento o objetivo geral que foi cartografar estética nas práticas em quatro instituições públicas de educação infantil, do Vale do Itajaí, Santa Catarina. Este objetivo geral dialoga com os seguintes objetivos específicos: i) Descrever a estética nas práticas em instituições de educação infantil; e ii) Problematizar as práticas discursivas dos gestores sobre a estética nas práticas em quatro instituições de educação infantil. Com eles vou cartografando um caminho, este ligado às linguagens e à arte numa concepção de criança protagonista, sobre as quais as inquietações profissionais e acadêmicas passam por concepções de criança, como vir-a-ser, pela padronização e uma estética do adulto. Já nos primeiros riscos trago o que Rancière (2012) fala sobre estética.

> [...] práticas estéticas, no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que "fazem" no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas "maneiras de fazer" que intervêm na

> distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade. (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Olhei para as maneiras de fazer que ele traz como práticas artísticas e sua relação com maneiras de ser e formas de visibilidade. São essas visibilidades que fui encontrando na pesquisa, o que está visível e o que está invisível, nas descrições dos espaços e na fala com as gestoras sobre a estética nas práticas de instituições de educação infantil.

Ao cartografar a estética nas práticas de instituições de Educação Infantil, comecei olhando para documentos oficiais que apontam para critérios de qualidade de infraestrutura dos espaços para infância. Uma cobrança da lei que, na maioria no tempo, recai sobre a responsabilidade do gestor da instituição. Esses, com o desejo de cumprir os documentos, indicam soluções que chegam a invenções.

A partir de uma solicitação minha, fui para os espaços que, de acordo com a Secretaria de Educação dos municípios de Blumenau, Indaial, Pomerode e Gaspar, mais se aproximam dos documentos oficiais: DCNEI (2009), Parecer 05/2009 e Parecer 20/2009.

Ao descrever essas instituições, percebi padronizações, estereótipos, possibilidades, potências, infraestrutura, portas, paredes, arranjos espaciais, espaço externo e materiais. Todos dão visibilidade às concepções de infância de cada instituição e reforçam os espaços estabelecidos pelos documentos. Há uma forte presença da escola nos Centros de Educação Infantil - é a maquinaria funcionando, homogeneizando.

Nas construções, criações de espaços, portas, paredes e escolha de materiais, a maior participação é do adulto. A grande maioria dos espaços são pensados **para a** criança e não **com a** criança; **mas quando a criança participa**, **há invenções** e as famílias e a comunidade também participam. Espaços se reatualizam com outros materiais, com outras dimensões e com outras concepções de infâncias. Os materiais contribuem para padronização dos espaços: todos dão visibilidade às concepções de infância de cada instituição.

Nas práticas discursivas em consonância com os documentos oficiais, há a valorização de algumas linguagens, em especial das expressões plásticas. As falas das gestoras indicaram as linguagens às quais as crianças têm acesso. Elas falam de viver as linguagens pelo corpo, de ampliação do repertório, se preocupam com ampliação do acervo, com a fotografia e o desenho, as crianças projetaram espaços e esses se mostram com a participação das famílias nas construções. As gestoras falam do processo e, quando fazem isso, demonstram uma vivência com as linguagens no dia a dia das instituições. A estética visível, o produto e o que foi descrito é mostrado nas imagens das portas, das paredes, nos

arranjos espaciais, nos espaços externos e nos materiais e demonstram, em grande parte, uma estética visível do adulto que ofusca a estética da criança. Diante da quantidade de paredes e portas, o sentido da estética invisível é a estética das crianças: crianças que inventam, que são curiosas, que fazem construções, que narram histórias e criam histórias, crianças que pulam, correm, crianças que descobrem coisas, que dançam, que choram, que fazem desenhos grandes e pequenos. É possível encontrar uma estética da criança que ofusque a estética do adulto?

A estética que atravessa essas instituições de educação infantil se movimenta entre o visível do adulto e o (in)visível da criança, como seria uma estética compartilhada e construída com a criança?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICS, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches:** Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos. São Paulo: Moderna, 1995.

AMARAL, Aracy. **Textos do Trópico de Capricórnio**: artigos e ensaios (1980-2005) – Vol. 3: Bienais e artistas contemporâneos no Brasil. São Paulo: 34, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva; CRAIDY, Carmem Maria. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67 - 79.

BARBOSA, Ricardo Corrêa. A educação do homem e a educação estética do homem. In: HUSSAK, Pedro; VIEIRA, Vladimir (Org.). **A educação estética**: de Schiller a Marcuse. Rio de Janeiro: Nau. Edur, 2011.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 172- 200.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o abtuso**: ensaios críticos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p.47-83.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética:** A lógica da arte e do poema. Tradução de Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos da Educação Infantil** - Retratos da Rede: Organização, tempos, espaços, fazeres. Blumenau: SEMED, 2002.

BRASIL. **Lei 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. V. 1, 2, 3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MECD/SEF, 1998b.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

_____. **Lei nº 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

BRITO, Maria dos Remédios; NETO, Manoel. Blocos de Sensações em Cruzamentos com a Escrita e Imagens Fotográficas, Dilatações, Fugas...e ... Pensamento Delirante. **Revista do Difere**, v. 3, n. 6, p.1-10, dez. 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Org.) **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMARGO, Luís. Pode Rabiscar tia? **Fazendo Artes.** Rio de Janeiro: 1989, n. 14, p. 4-9.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Ignez. **Campos de Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches**. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____; MENEGHINI, Renata. Estruturando a sala. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 144-146.

_____; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CERVI, Gicele Maria. **Politica de Gestão Escolar na Sociedade de Controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

_____. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

COLLARES, Regiane Lorenzetti. A digestão do idealismo alemão, pelo pensamento de Nietzsche. **Estudos Nietzsche**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 49 -64, jan. / jun. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infantilidade - a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002, p. 103-127.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: _____; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-26.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Um pouco além das decorações das salas de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan./jun., 2005.

_____. Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados:

Pedagogias em artes na Educação Infantil. Reunião Anual da ANPED. 2007, Caxambu. **Anais da XXX Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: 2007. p. 1-18.

_____. Cultura visual e infância. Reunião Anual da ANPED. 2007, Caxambu. **Anais da XXXI Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: 2008. p. 1-24.

_____. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____; BORGES, Camila Bettim. A Arte é para as Crianças ou é das Crianças? Problematizando as Questões da Arte na Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 85-100.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: 34, 1992.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2. ed. 1. São Paulo: 34, 2011.

DUARTE JR., João Francisco. Entrevista João Francisco. **Revista Contrapontos** (digital). Vol. 12, n. 3, p. 362-367 / Set-Dez, 2012. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387> Acesso em 16 de junho de 2016.

_____. **O Sentido Dos Sentidos:** A Educação (Do) Sensível. 234 f**.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças:** uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet:** uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: _____; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 67-97.

FORNEIRO, Lina Eglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: Zabalza, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 40. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia **do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O Livro Dos Abraços**. São Paulo: Edição L&PM, 1991.

GANDINI, Lella; **O papel do ateliê na Educação Infantil:** a inspiração de Reggio Emilia**.** Porto Alegre, Penso, 2012.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas Linguagens de Meninos Meninas no Cotidiano da Educação Infantil**. Agosto, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 20 de junho de 2016.

GODOY, Ana. Mídia, Imagens, Espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao (Org.). **Grafias do espaço**: imagens na educação geográfica contemporânea. Campinas: Alínea, 2013. p. 209–222.

GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GONDRA, José G. **A emergência da infância**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214 abr. 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolitica:** Cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Revolução Molecular:** Pulsações Políticas do Desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HOLM, A. M. A energia criativa natural. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v. 15, n. 1, p. 83-95, jan./abr. 2004.

_____. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

HERKENHOFF, Paulo. *Saunas*. In: Adriana Varejão. Chambre d'échos / **Câmara de Ecos**. Fondation Cartier pour l'art contemporain/Actes Sud, 2005. Disponível em:

<http://www.adrianavarejao.net/sites/default/files/herkenhoff_saunas.pdf>. Acesso em 16 de junho 2016.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Múltiplas, Diferentes e Conflituosas Linguagens**: Um Estudo sobre Linguagem e Organização do Trabalho na Educação Infantil, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/> Acesso em 08 de agosto de 2016.

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

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Poéticas do Instante:** fotografia, docência e educação infantil. 2011. 107 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Estética e Semiótica**: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____ (org). **Lugares da infância na filosofia**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi, 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, Mayumi W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316 set./dez, 2011.

_____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

_____; _____. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

MENEGHINI, Renata; CAMPOS-DE-CARVALI IO, Mara Ignez. Arranjos Espaciais e Agrupamemtos de Crianças Pequenas em Creches. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 7 (1), 1997. p. 60-72.

MIGNOLO, Walter. Aiesthesis Decolonial. **Calle 14**, v. 4, n. 4, enero/junio, 2010, p. 10-25.

OLIVEIRA, Bernardo B. C. de. O juízo de gosto e a descoberta do outro. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **Belo, sublime e Kant.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Goiânia, 2011. **Anais do XI ENPEG**, Goiânia, 2011, v. 1, p. 1-9.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e artes: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, 2010.

_____; "Mas as crianças gostam!" "Ou gostos e repertórios musicais. In: _____; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004. p. 41-60.

_____. (Org). **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do observador. In: _____; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa, intervenção e produção de subjetividade**.** Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 109-130.

PELLEJERO, Eduardo. A Lição do Aluno: uma Introdução À Obra de Jacques Rancière. **Revista SABERES,** Natal, v. 2, n. 3, p. 18-30, dez. 2009.

_____. **Modos de fazer / Modos de ver / Modos de pensar** (Arte sem superstições). Multidão: experimentações, limites, disjunções, artes e ciências, Campinas, Unicamp, 2012. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/docente/producao.jsf?siape=1718581> Acesso em 15 de maio de 2015.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste Ferreira. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In: MARTINS, Mirian Celeste Ferreira; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. Rio de Janeiro: RBB, 2008. 141-151.

PILLAR, Análise Dutra (Org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo, subjetividade e cidadania no ensino fundamental: políticas para crianças. In: ALVEZ, Juliana Carla da Paz; PIZZI, Laura Cristina Vieira; ROCHA, Paula Rejane Lisboa da. (Org.). Cidadania e Poesia na Escola: Essa rima cola. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 11-36.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil**: olhares e intenções. 2001. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Uma educação em linhas de fuga. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Org.). **Conexões:** Deleuze e Vida e Fabulação e... Petrópolis: De Petrus, 2011. p. 75-88.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de Infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: 34, 2012.

_____. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: 34, 2009.

_____. The Aesthetic Revolution and its Outcomes. **New Left Review,** p 133-150, mar./abr. 2002.

RICHTER, Ivone Mendes; DIAZ, Antônio; FORNARO, Maria Josefina. **Medianeira e Pompéia**: Festividades Religiosas Populares na Região de Santa Maria. Santa Maria: Edições UFSM, 1990.

_____. **Interculturalidade e estética no cotidiano do ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** Transformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RUBIANO, Márcia R. **Bonagamba Suportes ambientais e organização social de crianças em creche.** 1991. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SALOMON, Marlon. Regimes da arte e formas da comunidade. **ArtCultura**. Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 253-258, jan.-jun. 2007. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF14/marlon%20salomon.pdf> Acesso em 15 de maio de 2016.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **Introdução a SCHILLER:** Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade. Tradução de Anatol Rosenfeld. São Paulo: Herder, 1963.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann, **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Benedito. (Coord.). **Dicionário de Ciências Sociais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Vivian de Jesus Correia; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. Institucionalização Precoce e controle subjetivo na infância**:** cartografias de uma problemática contemporânea 2015. **Revista Brasileira de Psicologia**, 02(01), Salvador – Bahia. 2015. Disponível em: <http:// repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127095/ISSN2319-0361-2015-02-01-90-101.pdf> Acesso em 16 de junho de 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia A Dimensão Estética na Formação e Atuação Docente. Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. **Sessões especiais da XXX Reunião anual da ANPED.** 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais/> Acesso em 16 de junho de 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

VACCARI, Ulisses Razzante. Por uma reflexão sobre o nascimento da filosofia da arte. **Revista Filosofia**, 2016. Disponível em: <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/17/artigo134537-1.asp>. Acesso em 16 de junho de 2016.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

WERLE, Marco Aurélio. O lugar de Kant na fundamentação da estética como disciplina filosófica. **Revista Dois Pontos**, Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 129- 37, out. 2005.