

Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19

Body, memory, and imagination: report of a formative path of childhood educators in art education in the remote environment imposed by COVID-19

Corpo, memoria e immaginazione: resoconto di un corso di formazione per educatori della prima infanzia in educazione artistica imposto dal COVID-19

Sirlene Giannotti

Universidade de São Paulo

E-mail: tapiroicos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3089-5960>

Ana Cristina Zimmermann

Universidade de São Paulo

E-mail: ana.zimmermann@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8566-9613>

Soraia Chung Saura

Universidade de São Paulo

E-mail: soraiacs@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5002-6830>

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

RESUMO:

Este artigo trata da experiência na condução de um projeto de formação continuada em serviço para educadores de creches de São Paulo. Com foco nas linguagens expressivas da arte, o projeto ancorou-se em um referencial teórico da fenomenologia de Bachelard e Merleau-Ponty. Realizado em 2020, a formação adaptou-se às circunstâncias especiais da Pandemia Covid-19 e foi conduzido totalmente em ambiente remoto. As vivências registradas em diário de campo configuraram documentação singular da trajetória percorrida. A experiência ofereceu elementos consistentes para uma compreensão aprofundada do papel significativo que a memória, o corpo e a imaginação representam na formação dos educadores da primeira infância, ampliando o diálogo entre arte e pedagogia.

Palavras-chave: *Criatividade. Formação de educadores. Arte-educação. Corporeidade.*

ABSTRACT:

This article reports the experience with the conduction of a project of continuing education in the service of daycare center educators in São Paulo. With a focus on art's expressive languages, this project was anchored in a theoretical framework of Bachelard and Merleau-Ponty's phenomenology. Accomplished in 2020, the training was adapted to the special circumstances of the Covid-19 Pandemic and was conducted entirely in a remote environment. The experiences registered in fieldnotes account for a unique documentation of this trajectory. The experience offered consistent elements for an in-depth understanding of the significant role that memory, body and imagination play in the training of early childhood educators, thus magnifying the dialogue between art and pedagogy.

Keywords: *Creativity. Educator training. Art education. Corporeity.*

RIASSUNTO:

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Questo articolo di ricerca si occupa della conduzione di un progetto di formazione continua per gli educatori degli asili nido a San Paolo. Con un focus sui linguaggi espressivi dell'arte, il progetto è stato ancorato a un quadro teorico della fenomenologia di Bachelard e Merleau-Ponty. Sviluppata nel 2020, la formazione è stata adattata alle circostanze speciali della pandemia del Covid-19 ed è stata condotta interamente in un ambiente remoto. Le esperienze registrate sull diario di bordo sono una documentazione unica della traiettoria percorsa. L'esperienza ha offerto elementi costanti per una comprensione approfondita del ruolo significativo che la memoria, il corpo e l'immaginazione rappresentano nella formazione degli educatori della prima infanzia, ampliando il dialogo tra arte e pedagogia.

Palabras-claves: *Creatività. Formazione degli educatori. Educazione artistica. Corporeitá.*

Artigo recebido em: 04/04/2021
Artigo aprovado em: 25/07/2021

[...] é impossível ao pedagogo separar observação e ação. Quando se trata de seres vivos, e com mais razão seres humanos, não existe observação pura: toda observação é já uma intervenção; não se pode experimentar ou observar sem mudar alguma coisa no objeto de estudo. Toda teoria é ao mesmo tempo prática. E, inversamente, toda ação supõe relações de compreensão. As relações entre educador e criança não são acessórias, mas essenciais à situação.

Diremos, portanto, que as relações entre teoria e prática não são de dependência linear, mas circular, ou de envolvimento recíproco: toda prática supõe um juízo e produz um juízo [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 84).

Para devolver às coisas seu valor oracular será preciso escutá-las de perto ou de longe? Será preciso que elas nos hipnotizem ou será preciso contemplá-las? Dois grandes movimentos do imaginário nascem perto dos objetos: todos os corpos da natureza produzem gigantes e anões, o rumor das ondas enche a intensidade do céu ou o interior de uma concha. São estes dois movimentos que a imaginação viva deve viver. Ela ouve apenas as vozes que se aproximam e que se afastam. Quem escuta as coisas sabe bem que elas vão falar demasiado forte ou demasiado suavemente. É preciso empenhar-se em ouvi-las [...] A imaginação é um sonoplasta, deve

amplificar ou abafar. Depois que a imaginação se torna senhora das correspondências dinâmicas, as imagens falam realmente (BACHELARD, 2018, p. 201).

Introdução

As proposições sintetizadas nas epígrafes destes dois filósofos ancoraram a trilha formativa de educadores da infância em foco neste artigo. Se “toda ação supõe relações de compreensão”, como afirma Merleau-Ponty (2006, p. 84), a pedagogia é, por certo, um conjunto de saberes que fundamentam uma prática e, simultaneamente, a observação atenta dela, absorve os nutrientes das suas reflexões. Dessa circularidade das relações entre educador e criança, entre observar e agir, entre perceber e intervir, a pedagogia segue em invenção contínua. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível à formação do/a educador/a comprometer-se com uma filosofia voltada para a escuta e a observação do fenômeno da infância e, ainda, como afirma Bachelard (2018, p. 201), reconhecer nela o papel que a imaginação desempenha como “senhora das correspondências dinâmicas”. Este entendimento embasou a busca de novas formas de condução de um percurso formativo em artes para educadores da infância que, nas circunstâncias extraordinárias impostas pela pandemia da Covid-19, desafiam os parâmetros nos quais sempre estivemos seguras em atuar.

Em janeiro de 2020, o ano se iniciava com um convite para a criação e condução de oficinas nas linguagens expressivas da arte para um projeto de formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas de creches¹ de municípios da região oeste da grande São Paulo. O projeto previa doze encontros de oito horas em oficinas que se realizariam no espaço de uma ensolarada casa-ateliê², concebida para abrigar processos formativos em arte-educação. A ocorrência da pandemia da Covid-19 exigiu a reformulação de todas as propostas antes elaboradas. E o que *a priori* nos pareceu um dificultador, reconstruiu-se como uma oportunidade de reinvenção e enriquecimento de uma vida interior ancorada na consciência corporal e imaginativa.

1 Marco teórico-metodológico

A condução do projeto formativo em foco congregava a nossa experiência de mais de 20 anos em capacitações de educadores em artes e, assim, representaria muitas vozes que almejamos evidenciar.

Contrárias a antecipação da intelectualização da criança, Dias e Nicolau (2003) acreditam no diálogo entre arte e pedagogia como língua franca da infância. Ostrower (1996) depositou no potencial criativo humano a matriz de nosso desenvolvimento interior e Machado (2010) nos sinaliza um caminho educativo positivando a vida imaginativa da pequena infância. São vozes que participam da compreensão de que há um esgotamento da visão de mundo da modernidade e seu paradigma da racionalidade, simultaneamente à emergência da confiança na força simbólica do imaginário.

Cultivamos a compreensão de que o valor educacional da arte nasce da interface entre estes territórios de onde se comprova que dar forma é formar-se (GIANNOTTI, 2008), ou seja, de que na própria experiência humana em processos de criação nas linguagens artísticas se evidencia seu papel como fontes de vitalidade, expressão e estruturação pessoal e cultural.

Inversamente, pensar o que a educação pode ter de artístico ainda supõe rever muitos dos protocolos e pilares que regem a lógica de organização dos tempos e dos espaços, a separação das crianças por idades, a interdição do movimento dos corpos dos aprendizes e a escolha dos temas para o currículo das instituições educacionais. Neste projeto, idealizamos uma formação em artes para educadores da infância identificada com a compreensão de Marina Marcondes Machado:

Penso que podemos “exceder” e “espalhar o que é usualmente comum nos parâmetros curriculares em artes, bem como questionar os currículos organizados de modo essencialistas, no que diz

respeito às faixas etárias como divisão universal, e aos conteúdos das artes tal como fixados pelos objetivos do plano de aula do professor. Precisamos pular o trampolim para o risco... na direção de outra coisa: talvez uma espécie de currículo às avessas, ensinado na forma espiral e repleto de incertezas (MACHADO, 2016, p. 4).

Tal “abordagem em espiral” problematiza os parâmetros que estruturam o cotidiano escolar rumo à valorização da autonomia, do protagonismo da criança e da validação da dimensão poética do conhecimento (RICHTER, 2007, 2010) que participam da pauta contemporânea da educação e impactam a formação dos educadores.

De maneira brincante, sugiro imaginarmos uma “Abordagem em Espiral” em resposta à triangular: cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a performance, os *happennings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (MACHADO, 2012, p. 8).

Esta perspectiva impacta positivamente a compreensão da infância que se apresenta diante de nós frente à estrutura da organização escolar que a acolhe. Ao sugerir a “antiestrutura” que deriva da integração das linguagens, do resgate da concepção de criatividade, o foco no processo e não no produto e de um currículo permeável, a abordagem de Machado (2012) acolhe o reconhecimento de que “a criança habita uma zona híbrida, que é a zona da ambiguidade do onirismo” (MERLEAU-PONTY, 2006 *apud* MACHADO, 2010) e reconhece a infância como “a morada dos devaneios de uma existência secreta sem limites” (BACHELARD, 1996, p. 94). Valorizando o que é vivido pela imaginação a partir do contato do corpo com as materialidades do mundo, as contribuições de Bachelard entusiasmam a arte-educação.

Entretanto, esta perspectiva colide com as bases racionalizantes nas quais as/os educadoras/es têm sido formadas/os. Nelas, as categorias teóricas, sobretudo da psicologia do desenvolvimento, asfixiam uma compreensão da dimensão poética do conhecimento.

Um dos maiores desafios do formador de educadores é levá-los a observar as crianças e legitimar o observado como conhecimento válido. Para entusiasmar o educador à mudança de paradigmas em torno de como se concebe o conhecimento, levando-o a vislumbrar a integração de linguagens inerente à infância, mostra-se necessário deter as rationalidades pedagógicas dos juízos que não cessam de nomear, classificar, ordenar e tecer planejamentos antecipatórios e planos de controle. Para abrir-se ao encontro e compreensão da infância na sua presentificação, é preciso destituir as certezas generalizantes do intelecto. Para perceber e capturar a essência da criança real que vive a sua infância diante de nós, e da cultura que o envolve, e fazer disto o mote disparador da ação educadora é preciso voltar ao corpo.

Merleau-Ponty descreve a dimensão corporal como fonte primeira de sentido, ponto de referência do ser no mundo. A percepção se dá por exercício, não é uma habilidade geneticamente inata. Em nossas relações cotidianas, exercitamos uma forma de ouvir, de olhar e sobretudo de sentir-se no mundo. Uma mudança de perspectiva exige, portanto, exercício (SAURA; ZIMMERMANN, 2019, p. 3).

Visando promover esta compreensão, o projeto de formação continuada em foco havia dedicado especial atenção à elaboração de diferentes exercícios de observação de crianças e seus modos de relação entre si, com o espaço, com as materialidades e com seu próprio corpo. Esta metodologia de observação sugere uma atenção aproximada, habitando o território desta alteridade, com o registro sistemático do observado em um diário de processo. Na certeza de que tais registros nos fazem encontrar os elementos recorrentes. Ou seja, na metódica inscrição do percebido, identificar o que se reapresenta, pois, a fenomenologia deposita nas recorrências manifestadas a comprovação da significância do fenômeno considerado.

A busca das recorrências – do que se repete em todos os lugares independente do meio cultural onde as pessoas estejam inseridas – parte da abordagem fenomenológica. Esta busca ontológica intenta investigar subjetividades. Mas – e isso é importante – a coleta desse material rico e humano, apresenta-se não apenas como componentes individuais e particulares. Busca-se a pessoa universal, o que, nesta perspectiva se repete como possíveis traços de nossa existência (SAURA; ZIMMERMANN, 2018, p. 6).

Assim, a formulação das propostas do projeto almejava dialogar com o cotidiano de coordenadores/as participantes da formação, convidando-os/as a adotar uma postura de escuta e observação atenta das crianças do seu entorno, confiando no visto, ouvido e sentido, enfim, no percebido.

Esta metodologia, por um lado, implica em reafirmar a confiança nos canais da percepção, retomando junto aos educadores uma concepção de corporeidade como “nó de significações vivas” (MERLEAU-PONTY, 2015). Este acordar da percepção nos interessava em especial para o desenvolvimento da consciência da circularidade entre a vivência em linguagens expressivas da arte e o desenvolvimento humano; como também entre a observação e a intervenção pedagógica e, assim, desvendar e superar o enigma proposto por Machado (2010, p. 289) de “como e porque os adultos estão negando a corporeidade e a capacidade imaginativa da criança pequena?”

Era preciso convidá-las a dançar, narrar, desenhar, montar, pintar, modelar, fotografar, filmar e, a partir da instalação deste vivido poético, reconhecer o potencial formativo e educacional dos processos expressivos, cinestésicos e táteis da arte.

Neste marco filosófico, há ainda um pilar que é o valor conferido ao trabalho que a imaginação opera na mediação entre o corpo e o mundo, temperando a experiência dos sentidos e do intelecto. A concepção de imaginação que embasa o projeto tem no próprio corpo o seu lugar de existência, confiando que “a imaginação bachelardiana está no corpo, não sendo apenas uma faculdade mental de representar o mundo” (SAURA; ZIMMERMANN, 2018, p. 9). Para Bachelard, a

fenomenologia da imaginação “seria um estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade” (BACHELARD, 1978, p. 184).

A partir destes disparadores comprehensivos, o relato dos episódios deste percurso tomaria os rumos de uma investigação que visava corroborar com os saberes envolvidos nesta abordagem filosófica em uma prática formativa, contribuindo para “acumular documentos sobre a consciência sonhadora” (BACHELARD, 1978, p. 185).

2 Covid-19: um atravessamento que redefiniu o ambiente formativo

O roteiro de propostas criado para este projeto formativo trilhava um mapeamento de temáticas que abarcavam: o espaço, o educador, as relações da criança com a natureza, as materialidades, a corporeidade e as concepções de infância e de cultura que subsidiavam a prática docente na educação infantil. A proposta foi elaborada confiando no hibridismo entre as linguagens musical, teatral, plástica, narrativa e corporal, cientes de que tudo poderia ser revisto a partir da interlocução com os interesses dos/as participantes.

Em uma sequência de reuniões presenciais tudo havia sido acordado e alinhado com a coordenação e os institutos promotores do projeto, bem como com a agenda das creches participantes. Mas, exatamente quando tudo estava pronto para acionarmos o primeiro encontro, no dia 12 de março de 2020, a pandemia de Covid-19 foi deflagrada pela Organização Mundial da Saúde. Com isso, as restrições de contato físico para conter a disseminação do vírus nos obrigou a repensar o planejamento das ações do projeto que se iniciariam em dez dias.

Os institutos mantenedores da formação prontamente decidiram pela continuidade do projeto e determinaram que todas as atividades fossem transferidas para o ambiente virtual de ensino remoto. Mas como promover a qualidade da compreensão sobre a importância dos fazeres artísticos-artesanais sem garantir o contato real dos educadores com as materialidades selecionadas? Como tratar do papel do corpo e do movimento, da sensibilidade, da valorização das escolhas, da corporeidade e da qualidade da presença expressiva sem a presença real dos corpos no mesmo espaço? Como confirmar o valor da troca de experiências, do vínculo e da cumplicidade entre educadores sem a possibilidade do diálogo concreto e das aproximações pessoais? Como oferecer novas lentes para que os educadores observem como as crianças se relacionam entre si e com os materiais se não haveria esta possibilidade de convívio?

Com os encontros presenciais e o envolvimento recíproco nas práticas, saberíamos promover e alicerçar a circularidade pedagógica entre ação e juízo ponderada por Merleau-Ponty (2006). Neste território da presença, estávamos preparadas a atuar. Distanciadas, tudo teria que ser reformulado em novos parâmetros.

Para arte-educadoras e pesquisadoras como nós, que apoiamos nossas pesquisas nas práticas antropológicas em favor da empatia como forma de cognição (GEERTZ, 1999), o distanciamento introduzia um aspecto desestruturante.³ Desconstruímos os planos, neutralizamos as expectativas e demos passagem ao processo de aprendizado que se seguiu para todas. Iríamos ampliar os recursos do que estava posto como condição de contato entre nós e os participantes do curso: plataforma Zoom e o aplicativo WhatsApp. Buscaríamos utilizá-los de forma *extra-ordinária*, utilizando todos os recursos destas ferramentas tecnológicas, de modo a atender nossos propósitos. Preservamos assim o espírito artístico contemporâneo de hibridismo de linguagens e ampliamos a pesquisa de repertórios audiovisuais que poderiam ser compartilhados pela plataforma e pelo aplicativo.

Manteríamos a âncora na confiança de que a congruência entre as práticas pedagógicas e as práticas artísticas se dão no corpo que cria. Mais do que nunca, a situação que se impunha pela pandemia também nos obrigava a um novo compromisso educacional e formativo com as educadoras (SAURA; ZIMMERMANN, 2020). Qual é o papel da educação diante deste cenário pandêmico?

Decidimos trabalhar com a criança interna, que habita o ser do educador, na esperança de vivificar, por meio de suas memórias, no amontoado de lembranças de sua infância, o “estado de alma” da criança, acreditando que “essas horas sem relógio ainda estão em nós” (BACHELARD, 1996, p. 125). Assim, apoiamos o conjunto de proposições deste itinerário formativo nas imagens das memórias do educador. Apostamos na recordação de registros perceptivos imersos em afetividades, em que “imaginação e memória aparecem em um complexo indissolúvel”, matizados por uma seletividade atada ao onirismo, pois “para reviver os valores do passado é preciso sonhar, aceitar esta grande dilatação psíquica que é o devaneio” (BACHELARD, 1996, p. 99). Positivar a capacidade imaginativa do educador através da peregrinação por suas memórias infantis foi nosso desafio. Confiar que este “tempo de horas sem relógio ainda está em nós”, ir de volta ao “tempo das febres para encontrar o tempo tranquilo, o tempo da infância feliz em sua própria substância” (BACHELARD, 1996, p. 105). Confiávamos poder acionar as capacidades do devaneio das memórias e nos redescobrirmos, como afirma o filósofo:

Então, o devaneio voltado para o nosso passado, o devaneio que busca a infância, parece devolver vida a vidas que não aconteceram, vidas que foram imaginadas. O devaneio é uma mnemotécnica da imaginação [...] um grande paradoxo está associado aos nossos devaneios voltados para a infância: este passado morto tem em nós um futuro, o futuro de suas imagens vivas, o futuro do devaneio que se abre diante de toda imagem redescoberta (BACHELARD, 1996, p. 106-107).

Acreditando na capacidade reintegradora da imaginação, sabíamos que “o passado rememorado não é simplesmente um passado de percepção” (BACHELARD, 1966, p. 99), pois é impossível separar imaginação e memória. Agora, dire-

cionadas a lidar com a “observação fenomenológica” de crianças internas, instalamos esta formação de professores no reino da poesia, no reino da linguagem do encantamento, atualizando o sentido de criar enquanto recriação de si.

Os encontros formativos on-line seriam pautados por momentos de criação e apreciação de obras visuais, musicais e teatrais, alternando com momentos de reflexão e de estudos conceituais e de partilha de vivências nas práticas educativas cotidianas. Explorando as sensações do corpo impactadas por este repertório vivido, entendemos:

[...] a sensação enquanto estado de consciência, e enquanto consciência de um estado entre a existência em si, e a existência para si. Retornemos então à sensação e observemo-la de tão perto que ela nos ensine a relação viva daquele que percebe com seu corpo e com seu mundo (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 281).

Merleau-Ponty nos indica que ao nos colocarmos “em relação à” ou “em comunhão à um processo relacional”, potencializa-se a conexão de recriar-se no fazer pois “o sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 285).

Nesta chave fenomenológica recriamos os doze encontros do projeto que aconteceram com espaçamento de aproximadamente vinte dias e teriam cinco horas. Neste tempo estendido para um ambiente virtual, prevíamos a necessidade de alternar propostas de atividades lúdicas e expressivas, momentos de reflexão, de devaneio e memória, estudos teóricos e partilha das experiências de práticas educativas entre participantes.

Cada um dos temas, embora previamente vislumbrados, foi se desdobrando das discussões que o grupo levantava e, ao final, compuseram um todo integrado. Ao longo dos 12 encontros tratamos de temas como: o acolhimento, o desenho na

infância, os materiais não estruturados, os espaços educativos e o espaço da criança, a narração de histórias, a ludicidade, a ética dos cuidados na educação, a infância e a natureza.

Iniciaríamos a formação propondo práticas corporais (fig. 1) baseadas nas orientações da reeducação do movimento (BERTAZZO, 2010), propostas inspiradas na tradição do liang gong, tai-chi, da yoga, Feldenkrais, e de danças de diferentes culturas, com o objetivo de alinhar as presenças, trazer a concentração e estimular o autocuidado. E, também nestes momentos iniciais, à espera da chegada de todas, construiríamos brinquedos tradicionais e brincadeiras⁴.

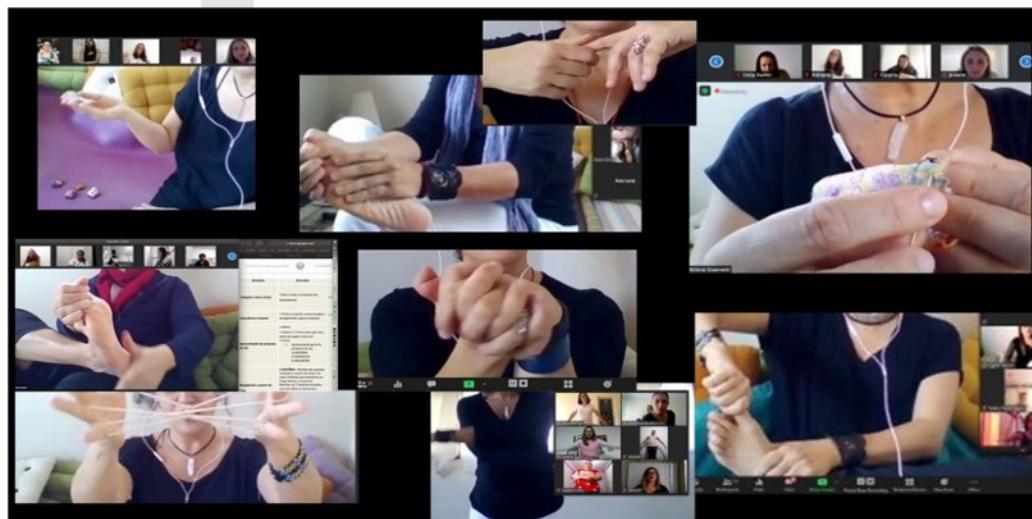


Fig. 1 – Prints de momentos de condução da oficina em que foram oferecidas práticas lúdicas de consciência corporal. Fonte: Acervo do projeto.

Esta comunicação antecipada aconteceria pelo aplicativo WhatsApp, no grupo montado com as participantes do curso, as integrantes da coordenação técnica e pedagógica do projeto e nós, formadoras. Além das orientações para os próximos encontros, todas poderiam partilhar pelo aplicativo vídeos, indicações bibliográficas, dicas culturais na web; por meio dele, também receberíamos as sínteses reflexivas das educadoras participantes. No primeiro encontro contamos com 12 educadoras, entre coordenadoras e diretoras de creches inscritas. Nos encontros

seguintes, as professoras das creches também foram convidadas, e chegamos a 30 participantes. Para as análises realizadas neste artigo usaremos imagens recolhidas durante os encontros, sob a forma de prints das telas durante as atividades realizadas. Todas as participantes autorizaram este registro, bem como sua utilização para fins de pesquisa.⁵ É importantíssimo que o leitor e a leitora deste trabalho imaginem todas as ações descritas permeadas com profundo vínculo e cumplicidade como canais de aproximação e descoberta.

3 A descrição de uma experiência

O que se segue é o registro de episódios vividos em dois encontros deste percurso. O primeiro voltado à exploração dos materiais não estruturados de largo alcance; e o segundo, à narração de histórias. Não apenas como um planejamento de temas, materiais, atividades e objetivos, mas como dados de nosso diário de campo na condução do projeto. Cientes “de que, o que chamamos de nossos dados, são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 1989, p. 19), esta narrativa foi elaborada a partir do registro de acontecimentos significativos. Aqueles que carregam um sentido dentro de conjecturas de entendimento, como indícios de uma compreensão aspirada. Cientes de que a escrita em um diário de percurso, mais do que descrever, inscreve e enuncia o conteúdo de nossa busca compreensiva (GIANNOTTI, 2008).

3.1 Encontro III: reanimar a poética do tato

Abrimos o terceiro encontro com a nossa prática corporal que envolveu alongamentos e torções da yoga, além de massagem na face e nos pés.⁶ Estes momentos de autocuidado têm sido recebidos pelas educadoras com muita seriedade. Elas vêm registrando essa valorização em suas sínteses dos encontros. Também percebemos que a deferência que nós oferecemos a este momento ratifica e fortalece a presença de cada pessoa, mesmo à distância, fazendo com que

o corpo inteiro delas se apresente como partícipe das propostas. Isso se confirma e se reflete na liberdade do movimento, ousadia e descontração durante o encontro do curso.

Neste dia, com a ajuda de uma pequena porção de óleos ou cremes, dedicamos um tempo maior a massagem dos pés. Girando cada um dos dedos, circulando a planta dos pés, sugerimos que encontrassem lugares diferentes de apoios – no punho, nas falanges, nas esquinas dos dedos –, que poderiam usar para pressionar os diferentes pontos no arco dos pés. Movimentando lentamente e investigando as articulações, revisitamos a afirmação fenomenológica da simultaneidade entre o perceber e o percebido (MERLEAU-PONTY, 2015), questionando-as se suas mãos eram neste momento doadoras ou receptoras de sensações. Perguntamos: as suas mãos e os seus dedos tinham poder de decisão na condução dos gestos naquela massagem? Pedimos que voltassem a atenção para o fato de que os dedos decidem a intensidade da força na pressão, e que observassem se há autonomia dos recursos sensoriais das mãos na condução dos gestos. Quando o próprio corpo se faz massa de si mesmo se apresenta o cogito amassador de Bachelard (2001). Chamando atenção de todas para estas escólias que o corpo faz, a partir de elementos que percebe, propusemos que seguissem as vontades das mãos.

Nos minutos de relaxamento que seguiam nossas práticas corporais, acomodadas confortavelmente, de olhos semiabertos, chamamos as memórias da infância sobre suas mãos. Demos algum tempo para que as lembranças chegassem. Deixando todos os microfones abertos, pudemos ouvir o que cada uma foi expondo: mãos que entravam nos buracos da areia da praia; mãos que foram encapadas de cola; que seguravam gelo; que acariciavam animais; que empurravam caixotes e brinquedos; mãos doloridas que levavam pesadas sacolas de feira cheias de alimentos; atadas com as mãos de suas mães; mãos presas aos corrupcios com as melhores amigas; que levavam baldinhos de água;

que modelavam a areia e o barro molhados; mãos montando presépios; desembrulhando pacotes de presentes; desenhando. Sempre mãos em ação! E no comando da ação!

Propusemos, naquele momento, criar algo para que suas mãos retomassem este gesto espontâneo, de mãos que se deixam mobilizar pelas decisões da corporeidade. Pedimos que cada uma tivesse diante de si uma folha de papel grande e, também, materiais de desenho, como lápis e canetas hidrocor.

Então compartilhamos pela plataforma do YouTube canções de diferentes nacionalidades, trazendo ritmos culturais muito diferentes. Ao ouvi-las, seguindo a ressonância do pulso das canções em seus corpos, pedimos que fizessem com que o lápis dançasse sobre o papel, sem atenção em figurar nada, apenas registrando o ritmo e a atmosfera das músicas disparadas (fig. 2).

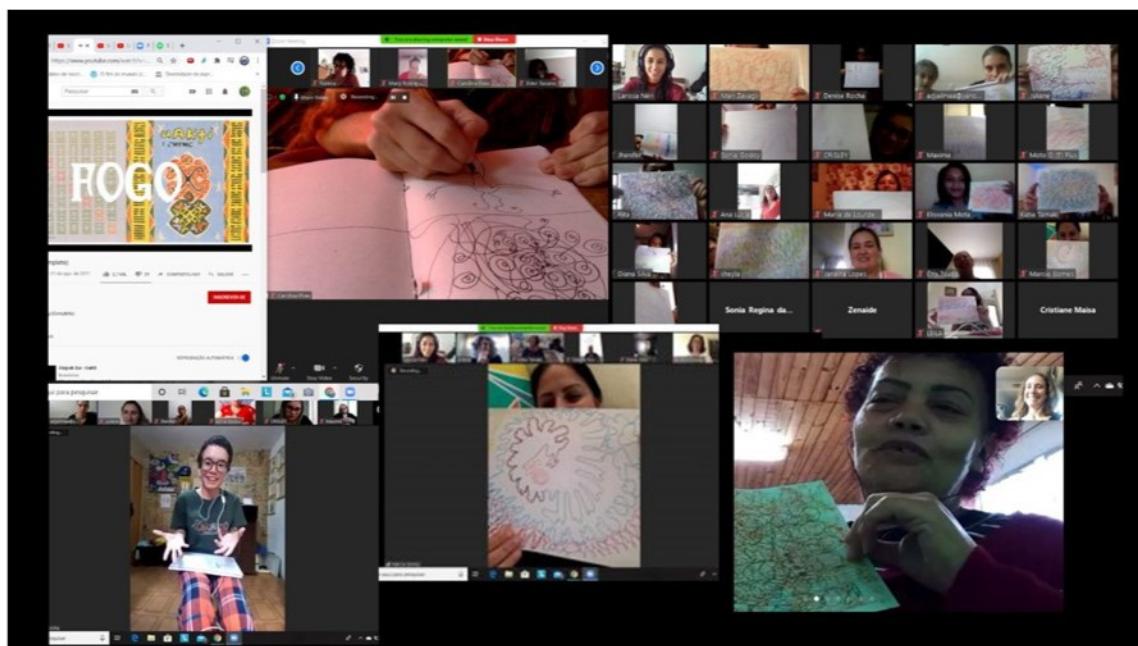


Fig. 2 – Prints de tela enquanto as educadoras participantes registravam os ritmos das canções que ouvíamos e, mais tarde, quando solicitamos que apresentassem seus registros. Fonte: Acervo do projeto.

Muitas relataram alguma dificuldade em frear o juízo, deixar de lado a preocupação em “fazer bonito” e de “trazer o olho para o controle do gesto”. Neste simples jogo de perceber o mundo sensorialmente, mais do que racionalmente, de deixar-se atravessar pelas sensações e responder ao mundo em atitudes e presenças do corpo, como nos confia a fenomenologia de Merleau-Ponty, todas afirmaram ter alcançado uma compreensão especial sobre o que move as crianças no tracejado de tantos rabiscos: o “registro da energia que corre no corpo”, alguém sintetizou.

Manifestaram também uma enorme satisfação diante da possibilidade de levarem esta proposta aos seus alunos neste momento da pandemia, em que as aulas estão suspensas e que todas as educadoras oferecem encontros remotos para suas crianças. E, de fato, dias depois, muitas postaram em nosso grupo de WhatsApp imagens de suas crianças em suas casas “dançando um desenho”, como foi nomeada esta atividade por uma das educadoras.

Ainda para aquele dia, havíamos solicitado que recolhessem a sucata doméstica ou “materiais não estruturados de longo alcance”, como são chamados pela pedagogia contemporânea. Pedimos que estes materiais estivessem dispostos próximo das educadoras. Então solicitamos que escolhessem um objeto que as representasse em função do momento que vivem no isolamento. Elas foram se apresentando completando a frase: Eu me sinto... “como este tecido leve à deriva do vento”; como “esta lata amassada que não serve mais pra o que foi preparada”; como “esta faca enferrujada que pode machucar qualquer um que se aproxime”; como “esse carretel de linha esperando pra bordar um novo tecido”; “como este saco de plástico, virada ao avesso”. Alguém registrou a surpresa de “estranhar as coisas conhecidas, oferecendo-lhes um novo significado”, outra pessoa também se surpreendia como “a sua escolha fluiu sem que se preocupasse em inventar”.

Perguntamos como poderiam organizar estes materiais? Oferecemos alguns minutos para que concretamente realizassem a tarefa e depois revelariam os seus critérios. A organização pela consistência, separando papel, plástico, tecidos, foi a mais frequente.

Em seguida, agora de olhos fechados, foram convidadas a explorar os materiais pelos outros sentidos. Solicitamos que tocassem aqueles objetos com as pontas dos dedos, que deslizassem o objeto pelos braços, pelo rosto, que investigassem sua temperatura, sua densidade, seu peso, sua firmeza, resistência, flexibilidade, seus sons, forma, peso, aromas, sabores etc.

Novamente, de olhos abertos, separaram aqueles materiais mais uma vez, mas, agora, usando os critérios que os outros sentidos lhes proporcionam. Abrindo os microfones para os comentários, comparando os dois momentos de “organização”, todas constataram muitas diferenças: “os objetos que antes estavam juntos, agora estão separados”; “agora unimos objetos de mesma consistência e tamanhos diferentes”. Identificando os critérios de cada momento, disseram que antes usaram apenas a racionalidade, e que, depois, havia a presença da imaginação, ou que “primeiro os olhos decidiram a separação, depois foi a vez das mãos”.

Propusemos então que tomassem nas mãos o objeto mais maleável, algo que lhes teria sugerido ser uma personagem que se movesse muito lentamente, mas que fosse vaidosa e sensível. Para isso, poderiam adicionar adereços ao objeto. Seu nome seria Lúcia. Passamos a ler uma história infantil *Lúcia já vou indo*, de Maria Heloisa Penteado. Durante a leitura, pedimos que cada uma fosse esculhendo, entre aquelas bugigangas, elementos que representassem momentos, outros personagens e atmosferas da história, de modo que fossem encenando a narrativa através dos objetos. Mesmo com os microfones fechados, era possível perceber as gargalhadas e o prazer das educadoras nessa brincadeira. Quando

abrimos para aos comentários, elas imediatamente se identificaram na ação das crianças, que, “mesmo sem ter uma história sendo narrada, se relacionam com os objetos sempre a partir do que a imaginação os transformava”.

Todas concordaram que a infância “funciona” nesta maneira de abordar as materialidades, que “as crianças experimentam os objetos com as mãos, os sentidos e a fantasia, simultaneamente”, ou que “crianças são mais livres e transformam tudo em personagens”.

Problematizando o tema do desenvolvimento da capacidade imaginativa, perguntamos se ela se apresenta desde os primeiros momentos de vida ou se vai se aprimorando? A maior parte das educadoras afirmaram que “o faz de conta” se apresenta apenas depois dos cinco anos, justificando-se nas teorias do desenvolvimento. Assistimos então ao documentário *Cesto dos tesouros*⁷. A partir do enfoque trazido pelo vídeo, pudemos conversar sobre a profundidade destas “experiências pré-reflexivas”, como definidas por Merleau-Ponty (2006), necessárias para a apreensão e leitura do mundo pela experiência⁸.

Apresentamos também imagens de criações de crianças com materiais de longo alcance recolhidas pelo arte-educador Paulo Nin Ferreira (2013), que trabalhou com crianças de três a cinco anos.

O arte-educador afirmar que, quando as crianças participam da organização dos materiais, aplicando seus próprios critérios às caixas do sucatário, elas escolhem e utilizam as formas dos objetos com mais autonomia e segurança em seus projetos construtivos.⁹

Diante destes novos repertórios, questionamos os parâmetros teóricos apresentados pelas educadoras nos momentos iniciais da conversa. Identificamos em exemplos próximos da vivência como educadoras que a imaginação se reabastece no seu próprio exercício, como nos confirma Ostrower (1996). Por fim, concordamos que a vida imaginativa já se apresenta nos primeiros anos de vida e se potencializa com o crescimento, que fortalece nosso potencial imaginativo

nos relacionando com as materialidades e com as pessoas. Concordamos também que o educador concentra grande poder de encorajamento nesse processo de crescimento das crianças.

Em seguida, utilizando o recurso da plataforma Zoom, separamos a turma em subgrupos para que debatessem as questões: como poderíamos convidar as crianças a participar da organização de um sucatário? Como os educadores iriam respeitar os seus critérios? Como eles trabalham com materiais não estruturados com suas crianças?

As respostas registravam um leque de práticas, em que identificávamos a centralização da condução nas mãos das educadoras na prática de criação de brinquedos, de instrumentos musicais e outros objetos para a decoração de eventos.

Foi muito rico vê-las reconhecer que, embora chamassem aqueles objetos de “materiais de longo alcance”, e que entendessem como “longo alcance da imaginação”, não conseguiam ver como as suas próprias ações abriam espaço para o protagonismo das crianças no território da imaginação.

Algumas educadoras pautavam-se nas teorias dos estágios do desenvolvimento em suas respostas. E foi muito importante questionarmos o quanto estes “tipos ideais”, genéricos dispõem sobre realidades que, muitas vezes, não representam a singularidade de um percurso infantil que acompanhamos. Visões de etapas lineares e estanques para o desenvolvimento infantil acabam por desenvolver a ideia de que o papel do educador é o de promover a ascensão da criança ao próximo estágio e nunca de fomentar e atender os interesses de cada momento que se apresenta da infância diante de nós.

Antes de retomarmos as impressões a respeito da leitura sugerida para este encontro, nós assistimos uma seleção de trechos de documentários¹⁰, empregando o olhar de sensíveis documentaristas e de arte-educadores brincantes, adultos que compreendem o vocabulário lúdico da criança. Neles, as educadoras

se aproximaram de contextos de crianças se relacionando criativamente com materiais diversos. Puderam então identificar no brincar espontâneo das crianças a delicadeza, a intensidade, a precisão e a concentração que emergem nos seus gestos que se entregam com inteireza e intimidade ao reino dos elementos da natureza mediadas pela percepção imaginante, aproximando-se mais ainda dos princípios bachelardianos e merleau-pontyanos (fig. 3).



Fig. 3 – Prints dos momentos em que assistíamos aos vídeos exibidos. Fonte: Acervo do projeto.

Foi extremamente estimulante reconhecermos a força pedagógica das imagens que assistimos juntas nestes vídeos, e que dividem a mesma abordagem e nos convida a partilhar de uma filosofia afirmativa da vida. Transpassadas pelas imagens, corroboramos a afirmação de que o conhecimento se dá no fluxo entre os materiais e a humanidade (INGOLD, 2018).

Na abertura dos comentários sobre os vídeos assistidos, retomamos também a leitura do texto de Marina Marcondes Machado (2010). A arte-educadora nos alerta para a ação do adulto frente à criatividade espontânea da criança, que muitas vezes opera no sentido de “negativar fenômenos da imaginação”, quando

busca “intelectualizar a experiência” da infância trazendo objetividades e realismos, antecipando uma visão pragmática da criança frente ao contato com as materialidades do mundo. Esse seu alerta sensibilizou as educadoras de que a possibilidade de bloquear ou estimular as competências imaginativas repousa na conduta do adulto-educador. Oferecemos ainda como ampliação e aprofundamento do tema a sugestão de leitura do livro *O brinquedo sucata e a criança*, da mesma autora.

Retomando as sucatas que haviam trazido para o encontro, propusemos que cada uma ocupasse o interior de uma caixa, representando como estavam se sentindo em suas casas neste momento de isolamento da pandemia da Covid-19. As educadoras poderiam terminar esta construção mais tarde e combinamos que enviariam uma foto do trabalho final em nosso “grupo do WhatsApp” (fig. 4).



Fig. 4 – Imagens das caixas-casas construídas pelas educadoras e compartilhadas pelo WhatsApp.
Fonte: Acervo do projeto.

Em suas sínteses daquele dia da formação, as educadoras, autoras dos trabalhos, enviaram seus depoimentos:

1- "No começo do encontro estava igual a caixinha verde, com os objetos organizados só por tamanho. Mas, depois de tocar, com os olhos fechados, finalizei o dia de outra forma. Representada pelos outros objetos da caixa: aquele que brilha e faz diferentes barulhos como a lata, aquele que é liso e leve como a tampa, aquele que é macio e faz um barulho suave como o plástico bolha" (Adjailna Araújo, coordenadora pedagógica da Escola Insight).

2- "Com uma visão não poética, estagnada, empobrecida de saber, rígida, sem sabor. Me refiz ao imaginar que minha caixa poderia se libertar. Ver que as cores poderiam representar vários peixes em um rio turvo de água cor de madeira. Que a minha imaginação estaria em uma viagem com uma jangada azul, um barco com formato de um elefante inflado ou de uma galinha, onde viajaríamos juntos. Essa seria minha nova casa" (Celina Dantas, diretora da Escola Apoema).

3- "A 'cúpula do reflexo'. Nessa caixa coloquei apenas uma concha da praia, uma tampa bolha e um espelho. A concha representa a mim, no meu casulo, a tampa bolha seria o isolamento e minhas precauções durante esse período. O espelho na caixa trata-se das minhas reflexões, a busca do meu equilíbrio, de eu enxergar além da minha imagem, a minha paz interior que muitas vezes parece se esconder, sobrando apenas uma reflexão prematura e ingênua sobre o futuro" (Denise de Sousa, coordenadora pedagógica da Associação das Mães Unidas da Nova Osasco).

4- "A semente me remete a esperança por algo novo. Quando tudo isso passar, creio que vamos estar melhores como seres humanos e que algo novo, uma mudança, vai haver em cada um de nós" (Janaína Lopes, educadora do CEI Nossa Senhora da Assunção).

Esta construção de registro das impressões pessoais pela materialidade dos objetos confirmou a importância de abrirmos espaço na formação de educadores para o exercício expressivo de suas subjetividades, sempre confiantes de que tal exercício propicie a multiplicação deste espaço para as crianças.

Neste encontro, as educadoras puderam entrar em contato com produções audiovisuais sensíveis acerca da infância em um formato de concentração extraordinário. De uma forma muito eficaz, estes documentários poéticos mediaram nosso

olhar no exercício de observação, considerado por nós essencial na formação dos educadores da primeira infância, e possibilitaram o contato com realidades possíveis. Crianças não coetâneas brincando com autonomia, resolvendo conflitos a partir de seus repertórios sem o vigilante adulto por perto, entrando em contato profundo com os elementos da natureza nos possibilitaram ancorar a pesquisa de “como se ensina” na observação de “como se aprende”, e reafirmar a circularidade pedagógica entre teoria e prática.

3.2 Encontro IV: narração de histórias

Naquele dia, a prática corporal inicial direcionou-se para a respiração. Assim que todas “chegaram”, conduzimos três variações de exercícios respiratórios da yoga: a respiração em narinas alternadas, a respiração curta e acelerada com o corpo curvado e a respiração em quatro tempos (inspira, prende, solta, permanência sem ar). Nos seus comentários, as participantes trouxeram impressões de “limpeza, energização, e reequilíbrio emocional” e também de “corpo vivo”, confirmando a importância da vivência corporal como substrato anterior da qualidade da presença para o encontro com disponibilidade, abertura, escuta e relaxamento para improvisar e criar.

Com todos os microfones abertos, sugerimos que estivessem confortavelmente acomodadas, de olhos semifechados, e que assim puxassem pela memória das suas infâncias a presença do ar e tudo que ele movimenta. Convidadas a dizer o que “viam” em suas lembranças, elas nos relataram memórias da brisa forte do mar colando a areia no rosto; da mão pra fora do carro em movimento, sentada no banco dos passageiros, lutando contra o turbilhão de ar que empurrava o braço; do voo na carona da bicicleta que o irmão pedalava; do brincar de asso-prar ar quente e ar frio na nuca dos primos pra trazer arrepios; dos sonhos de estarem em queda, lutando pela vida contra o ar; de sentir o cheiro de diferentes ervas depois da chuva; do cheiro da fumaça do cigarro de palha do avô; do cheiro do doce de abóbora com cravo; de aprender a assobiar; de fazer bolhas de sabão

com canudo no copo com detergente; de assoprar farinha na cara do colega; de construir e de empinar pipas; de girar sementes ao vento; de inventar apitos assoprando nas mãos; de assoprar as velinhas do bolo de aniversário; de assoprar o machucado na pele ralada quando chega o Mertiolate; do vento nos cabelos e do frio na barriga no “galeio do balanço”. Imersas e impregnadas em imagens de liberdade, de doçura, de perigos e de surpresas, já tão bem descritas por Bachelard (2001b) e recorrentemente partilhadas nessas lembranças, nós iniciamos o encontro daquele dia.

O mote do encontro envolvia o tema da narrativa de histórias: quando o hálito se faz palavra!

Durante o mês havíamos enviado o total de 10 vídeos de contadores de histórias pelo nosso grupo do WhatsApp.¹¹ Ao abrirmos o encontro, elas, espontaneamente, já iniciaram a conversa sobre eles. Comentaram com naturalidade os recursos de voz, de ambientação, de ilustração e utilização de objetos e sons pelos narradores e dos climas que cada um oferece às suas narrativas. Perguntamos que diferenças percebiam entre as histórias desses vídeos. As “nuances” identificadas no teor das histórias foram relacionadas à natureza das histórias: havia naquela seleção histórias de tradição oral, histórias de autor e histórias recolhidas por pesquisadores (como os irmãos Grimm na Europa, Câmara Cascudo no Brasil, Idries Shah no oriente, família Koyatè na África). Este conteúdo parecia adormecido entre as educadoras, embora demonstrassem ter algum contato com estas noções.

Nos interessava, sobretudo, saber como as educadoras haviam se sentido neste lugar de ouvinte de histórias. E aí então emergiram os depoimentos mais significativos. Disseram da profunda emoção e de não sentir o tempo passar. Todas declararam o enorme prazer que tiveram, e que ficavam ansiosas pelo momento de receberem novos vídeos. Revelaram que reservavam o melhor momento do dia paravê-los, que tinham compartilhado com seus familiares e que desconheciam contadores de histórias para adultos. Uma educadora disse que “era mais

do que entretenimento, que ouvir histórias atingia algo muito interior". Trouxemos para ela a fala de Bachelard: "para entrar nos tempos fabulosos é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte – encanta" (BACHELARD, 1996, p. 113).

Foi consenso de todas que a economia na apresentação da narrativa é uma das qualidades mais importantes de respeito à nossa imaginação. Comparando as narrações que assistiram, concluíram que a capacidade de síntese do narrador vale mais que a dedicação descritiva exagerada de detalhes e características dos personagens e ambientes.

Ficamos muito satisfeitas com o fato de que todas as educadoras haviam assistido aos vídeos que enviamos e registrado suas impressões. E nos surpreendeu a sintonia dos comentários.

No repertório de vídeos partilhados, escolhemos propositadamente narrativas de diferentes nacionalidades: histórias árabes, indianas, africanas, europeias e brasileiras. E também indicamos um vídeo contendo uma entrevista com Toumani Koyatè, um griot de Burquina Faso, no qual ele respondia perguntas sobre o papel do contador de histórias em sua cultura. Foi muito impactante para uma das participantes ter contato com a força da "palavra" de sua origem afrodescendente. Emocionada, ela nos confirmou a importância de se ver representada e, sobretudo, de ver a tradição de sua ancestralidade valorizada. Seu comentário desencadeou uma trilha de depoimentos de várias educadoras sobre as lembranças dos avós, que contavam histórias para uma roda de crianças e jovens, nas noites de verão. Muito entusiasmadas por recuperar as narrativas que não se lembram mais, elas se comprometeram a partilhar no grupo o que perguntariam aos parentes mais velhos.

Para o próximo momento do encontro, narramos uma história de tradição turca, chamada "O som pelo aroma". Então solicitamos que dividissem a história em oito partes, que é uma técnica da tradição oral do oriente. Foi oferecido um

tempo para que realizassem este trabalho individualmente. Após este tempo, dividimos a turma em subsalas, utilizando o recurso da plataforma Zoom, para que, em grupos de quatro pessoas, comparassem suas tarefas. Mais tarde, quando voltamos ao grupo total e abrimos os microfones, construímos um reconto da história através das partes que a compunham. Pudemos perceber que todas as educadoras haviam separado de modo bastante semelhante as partes da história. Isto nos permitiu verificar, como nos ensina a sabedoria das culturas tradicionais (sociedades sem escrita, que têm nas histórias o principal meio de transmissão de saberes), que as histórias têm sempre uma estrutura comum, imagens comuns que estão no corpo da narrativa em atravessamento, que podem ser identificadas quando a dividimos em oito partes. Também assinalamos que este recurso de dividir a narrativa é um ótimo modo de estudar a história, que nos leva a saber contá-la “de cor”: decorar é levá-la no coração.

No debate lançamos a pergunta: como poderíamos propor às crianças um brincar com as histórias? Algumas educadoras apontaram a prática de convidar as crianças a desenharem a parte que mais gostaram da história. Esta parecia ser a proposta mais frequente nas práticas. Então perguntamos se nestas situações as crianças escolhiam o mesmo momento da história para desenhar. E todas concordaram que havia sempre uma grande diferença na escolha pelos momentos mais especiais das histórias ouvidas. Questionamos então se poderíamos pensar este conjunto de desenhos como um quebra-cabeça da história. Seria possível montar com eles o que veio antes e depois? Logo uma educadora participante compreendeu nossa provocação e sugeriu que poderiam propor às crianças que, com seus desenhos, reconstruíssem a narrativa em um painel. Outras possibilidades também foram levantadas: de que com os desenhos as educadoras pudessem montar um novo livro, sem a escrita da história; ou que as crianças fossem convidadas a encenar a história com seus corpos e um baú de bugigangas e fantasias, trazendo imersão e representação corporal da história. Pontuamos que essa encenação precisa respeitar a maneira das crianças se expres-

sarem, seus tempos e gestos nas suas espontaneidades, porque esta é uma maneira da criança fazer teatro, pela brincadeira de faz de conta que acontece espontaneamente.

A próxima proposta desembocaria em uma grande agitação: começamos desafiando as educadoras a solucionarem advinhas da cultura popular recolhidas e publicadas por Ricardo Azevedo (2008). Os famosos “o que é o que é”. Naturalmente, algumas participantes passaram a lançar as advinhas que sabiam e a atmosfera de presença se fez! Porque ali a partilha horizontal se realizou. Arriscamos inventar, e propomos a brincadeira de mímica (fig. 5), adaptando o jogo em que uma pessoa representa com seu corpo em movimento um tema e os outros advinham. No caso, seria uma personagem de uma história consagrada e todos nós deveríamos descobrir: “Vale usar adereços?” – perguntaram. “Sim! Só não pode falar nada!” Os combinados se pautaram entre elas. As crianças e os parentes entravam nas salas das educadoras para saber do que se divertiam tanto! Foi sensacional e todas expressaram com gratidão viver aquele momento de alegria diante do contexto tão estressante que atravessávamos em nossas vidas

Para o próximo momento, usamos novamente o recurso de subdivisão das salas, e reagrupamos as participantes em subgrupos de 5 pessoas. Cada grupo iria escolher uma história muito conhecida entre todas e iriam recontá-la do ponto de vista de um personagem secundário. Mais tarde, com a turma reunida cada subgrupo escolheu uma oradora/narradora que apresentou a história recontada. Alguém trouxe um comentário bastante interessante: “ouvir uma história muito conhecida do ponto de vista de um de seus personagens secundários dá um nó na cabeça, traz a história pra intimidade, como se pudéssemos entrar nela”. E esse foi um mote formidável para passarmos a uma conversa importante: as diferenças entre os adultos e as crianças ao ouvir histórias. Para algumas educadoras havia uma especificidade para a criança que se permitia viver as histórias mais

intensamente. Justificaram que “o adulto se fecha para experiências muito emocionais”. Deixamos em aberto estes questionamentos e passamos para mais um momento do encontro.

Havíamos solicitado que cada uma registrasse, em uma postagem no nosso grupo de WhatsApp, as suas memórias de infância em relação a quatro temas: um medo, uma surpresa de grande alegria, um esconderijo e um cheiro marcante. Depois de algumas semanas, assim que todas haviam postado seus relatos, solicitamos no grupo que cada uma escolhesse as memórias de uma colega e, com elas, criasse o início de uma história, sem nenhum compromisso de tratar do real, que poderiam fantasiar.



Fig. 5 – Educadoras expressando em mímicas o tema das personagens das histórias para o jogo de advinhas. Fonte: Acervo do projeto.

No dia do encontro virtual, ao tratarmos dessa tarefa, primeiro pedimos que nos revelassem os caminhos dessas lembranças. Todas relataram que foi muito fácil buscar lá nos quintais de suas infâncias estes momentos do “tempo sem tempo”, da “vida ensaiada”, que “desconhece infelicidades” e vê “a poesia das cores do arco-íris” (BACHELARD, 1996). Então fomos convidando, uma a uma, para que

narrassem as histórias criadas a partir das memórias das companheiras escolhidas. Com todas as faces na tela, foi muito emocionante ver que, nos primeiros momentos das histórias, a pessoa, dona das memórias, se reconhecia como personagem da narrativa e reagia sob uma forte emoção, que contagiava a todas (fig. 6).

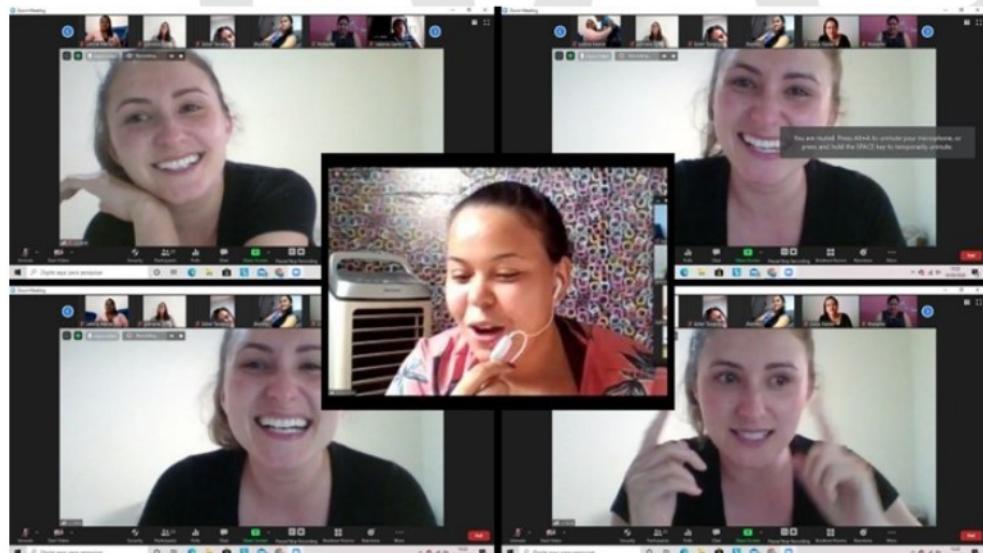


Fig. 6 – Educadora ao centro apresenta o seu reconto da história, criada a partir da memória da colega, que foi registrada em diferentes momentos da sua escuta emocionada. Fonte: Acervo do projeto.

Episódios biográficos das educadoras compuseram a essencialidade da infância. Esta proposta confirmou-se como uma possibilidade de descoberta de si em uma situação relacional, em que, afinada ao método fenomenológico, a proposição amplificou e “positivou” as vozes da infância (MACHADO, 2012). Encerramos o dia impactadas com o poder das narrativas. O conjunto das vivências experienciadas em torno da temática das histórias trouxe às educadoras muita nutrição. Vivificou suas próprias histórias, potencializou o papel das imagens poéticas contidas nas narrações, intensificou o poder da palavra e da imagem sonhada na mobilização do desenvolvimento humano.

3.3 Diário de campo: registro dos fluxos de uma pedagogia habitada

O registro metódico das experiências em um diário de campo, atualiza a perspectiva merleau-pontiana de circularidade pedagógica entre a intervenção e a reflexão (MERLEAU-PONTY, 2006) e transforma uma atuação de trabalho em pesquisa. Mais do que avaliar a eficácia de nossas intervenções, este registro potencializa o aprofundamento de uma busca compreensiva acerca do vivido. Expor estes registros é um convite a dividir os riscos de uma jornada formativa em que todos e todas se alternam entre mestres e aprendizes.

Para compor este artigo, trouxemos apenas dois dos doze encontros voltados para a expressão pessoal de cada educadora. Afetadas sobremodo pela incerteza que o momento singular da realidade pandêmica nos impôs, a proposta de formação remota configurou-se como única via possível de continuidade. Embora, de fato, não se compare a formação presencial, e toda a riqueza de explorações desse encontro, na formação remota, ao arriscarmos ultrapassar a monótona exposição e conteúdo, e propormos pensar com o corpo, confirmamos o potencial da abordagem fenomenológica de escuta do outro, de hibridismo das linguagens das artes rumo à compreensão do protagonismo da criança em sua razão imaginante (BACHELARD, 1996).

O trabalho metódico de recuperação das memórias pessoais das educadoras constituiu um meio fundamental para habitarmos a infância e restabelecermos o contato com sua essência, como nos lembra Bachelard:

[...] as lembranças pessoais, claras e frequentemente expressas, nunca hão de explicar completamente por que os devaneios que nos reportam a infância têm tal atrativo, tal valor de alma. A razão desse valor que resiste às experiências da vida é que a infância permanece em nós como princípio de vida profunda. De vida sempre relacionada a possibilidade de recomeçar (BACHELARD, 1996, p. 119).

Para o filósofo, a infância revivifica todos os arquétipos fundamentais, que, segundo ele, “são reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo e criar o nosso mundo” (BACHELARD, 1996, p. 119).

Ao recuperarmos essas imagens para alimentar a atmosfera das proposições, afirmávamos o sensível como modo de inteligibilidade (MERLEAU-PONTY, 2015) e o corpo como canal de interatividade, lúdicode e criatividade. Evidenciando o tato como tônus de aprendizado que reage às solicitações do mundo, asseguramos o reconhecimento da sincronia entre as vocações das materialidades e a apreensão simbólica e estrutural do sujeito da experiência. Enfim, reabilitar a confiança no sensível, mesmo “a distância”, fundamentou o engajamento do educador na experiência essencialmente corpórea da humanidade diante do conhecimento. É deste encontro que podemos falar em corporeidade e em cineses-tesia dos sentidos, como nos descrevem Ferreira-Santos e Almeida:

Os sentidos se comunicam por conta de sua reversibilidade, alterando a própria síntese corporal. O olhar toca texturas, o paladar experimenta perfumes agridoces, os dedos enxergam profundidades, o corpo dança coloridos intensos, os ouvidos desenham distâncias e mergulhos, as palavras cantam paisagens (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA 2012, p. 97).

Mesmo a distância, a sensibilidade coletiva provocada pelas brincadeiras nas linguagens expressivas da arte sustentou a convivência relacional estética (BOURRIAUD, 2011) e interativa. No brincar expressivo, o corpo, as mãos estavam a serviço da inventividade imaginativa.

Considerações finais

No projeto de formação de educadores/as descrito neste artigo, o distanciamento físico ocasionado pelas restrições da pandemia da Covid-19, que supúnhamos constituir um dificultador, se revelou detentor de inúmeras e frutíferas possibilidades de partilha, de aprendizados e de restabelecimento do entusiasmo de todas, frente ao estresse causado pelos desdobramentos inimagináveis de

mortes e problemáticas sociais que a pandemia nos expôs. Confirmamos, mais uma vez, que o trabalho da criatividade se alimenta dos próprios processos nos quais se realiza (OSTROWER, 1996), na intersecção entre linguagens teatral, da dança, da música, do desenho, da fotografia, da instalação, das narrativas, etc.

A experiência ofereceu elementos consistentes para uma compreensão aprofundada do papel significativo que a memória, o corpo e a imaginação representam na formação dos educadores/as da primeira infância, ampliando o diálogo entre arte e pedagogia.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de adivinhação**. São Paulo: Ática, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Seleção de textos Jose Américo Motta Peçanha. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Corpo vivo**: Reeducação do Movimento. São Paulo: Sesc São Paulo, 2010.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante**: por uma estética da globalização. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DIAS, Marina Célia Moraes. O Direito da Criança e do Educador à Alegria Cultural. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus. 2003.p. 231-240.
- FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas**: desenhos, assemblagens e brincadeiras na educação infantil. Maceió: Edufal, 2013.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Aproximações ao imaginário**: Bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escuta antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.
- GIANNOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se**: processos criativos da arte para a infância. Or. Marina Célia Morais Dias. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguagens) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
-
- GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19**.
PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1999

INGOLD, Tim. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança:** a importância do brincar - atividades e materiais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer Surgir Antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 1, 2012.

Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>>. Acesso em: 12 nov. 2021

MACHADO, Marina Marcondes. Um Cemitério Vivo: memória de infância em espiral para reativar a experiência estética. **Revista Digital Art&**, ano 8, n. 18, 2016.

MACHADO, Marina Marcondes. O Imaginário Infantil como Trabalho-Em-Processo.

Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051605005.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. O "Diário de Bordo" como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes Cênicas. **Sala Preta**, v. 2, p. 260-263, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança.** São Paulo: Martins Fontes. 2006

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Infância e Materialidade: uma abordagem bachelardiana. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2007. **Anais...** ANPED. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichter07.rtf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Rev. Educação**, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina; Corpo e espanto na filosofia de Merleau-Ponty. *In: NÓBREGA, T. P.; CAMINHA, I. O. **Merleau-Ponty e a Educação Física**.* São Paulo: LiberArs, 2020, p. 119–131.

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. Gaston Bachelard: contribuições para os estudos do corpo e do movimento. *In: CARDONA, A. C. O.; CAMARGO, M. R.; MENEZES, R. C. D. (orgs). **Red de educación Contemporánea en Latinoamérica tendencias latinoamericanas en investigación***: volumen II. 1.ed. Bogotá: Universidad La Gran Colombia, 2018, p. 112–122

SAURA, Soraia; ZIMMERMANN, Ana C.. **Les savoirs oubliés** : corps, tradition et l'environnement dans les communautés brésiliennes et latino-américaine, 2019
<https://journals.openedition.org/rechercheseductions/9147>

WALLON, Henry. **A Origem do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS: NARRAÇÕES DE HISTÓRIAS

MINHA MÃE é Negra Sim. Direção: Carla Candiotti. Projeto Fique em casa, Jundiaí, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=hcM8mQZ7oz8>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19**.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

NOTAS

-
- 1 Projeto Arte Educação e Processos Híbridos para a formação continuada em serviço de educadores ligado ao Instituto Sabiá realizado em 12 encontros, situados entre março a novembro de 2020, voltados inicialmente para coordenadores pedagógicos, abarcando mais tarde educadores de CEIs parceiras; Projeto promovido pelo Cenpec e subsidiado pelo Inst. Minidí/Impaes. Para mais informação, ver: <<http://territoriodeformacaoemarte.com.br/>>.
 - 2 Tapir ateliê de cerâmica e outras artes, em São Paulo.
 - 3 Somava-se a isso a preocupação de sabermos que, a partir da paralização das escolas e do isolamento social impostos pela pandemia, as educadoras das creches estariam assoberbadas com os cuidados dos filhos e da casa, e seria mais um fardo trazê-las para estes encontros – afinal, todas seriam convocadas e obrigadas a participar. Sem falar na qualidade de internet que teriam que providenciar.
 - 4 Para isso, as educadoras seriam antecipadamente orientadas a vestirem-se com roupas confortáveis e de sempre estarem em um local privado que não gerasse constrangimento algum.
 - 5 O consentimento no uso de imagens foi solicitado e garantido pelo projeto no momento da inscrição dos participantes das escolas parceiras do Instituto Sabiá. Ver mais em: <<http://territoriodeformacaoemarte.com.br/>>.
 - 6 Inspirada nos gestos da medicina tradicional chinesa, esta massagem percorre diferentes pontos energéticos, com pressões e deslizamentos suaves dos dedos sobre o rosto em linhas que percorrem os “meridianos” faciais. Além dos benefícios a longo prazo de tonificação muscular, esta prática efetua o desbloqueio da circulação sanguínea e ativação do “chi” (fluxo energético), proporcionando equilíbrio entre concentração e relaxamento do sistema nervoso. As educadoras nos relataram sentir alívio e leveza, bem-estar e foco de pensamentos. São exatamente estas qualidades de presença que buscamos para iniciar nosso encontro.
 - 7 O filme *Cesto dos tesouros* está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=USKcfOTsl98&t=1212s>>.
 - 8 Nele, bebês de 7 a 18 meses exploram, de maneira autônoma, objetos que foram previamente selecionados pelo adulto a partir dos seguintes critérios: que o cesto contenha materialidades, formas, texturas, ruídos diversos, etc., possibilitando para as crianças a exploração de formas, volumes, tamanhos, texturas, pesos, consistências, densidades, enfim, qualidades que as sucatas domésticas, ou material de largo alcance, como são chamados atualmente, oferecem ao toque. Registrado em uma perspectiva bastante peculiar, o vídeo também nos permitiu evidenciar as diferenças de atitudes, interesses, gestos e buscas de cada bebê e, a partir disso, comprovarmos a manifestação da personalidade desde a primeira infância.
 - 9 Esta pesquisa também apresenta a possibilidade de as crianças fazerem as suas próprias coleções: caixas para guardar as formas que lhes chamam a atenção ou que lhes interessam por algum motivo, a ponto de desejarem guardá-las para projetos futuros. Paulo Nin Ferreira (2013) afirma que a relação das crianças com estes materiais se dá pela passagem das fases de desenvolvimento infantil reconhecidas na pedagogia como investigações sensórias, brincadeiras de construção e o brincar de “faz de conta”. Em relação à esta abordagem, fizemos questão de assinalar o quanto estas fases se interpenetram e não são estanques. Ou seja, que, em uma dinâmica contínua, as competências apresentam ênfases e predomínios, e reaparecem por todo o desenvolvimento da pessoa.
 - 10 Descritos em Referências de vídeos.
 - 11 Descritos em Referências de vídeos.