



NÃO APENAS VÊ, ENXERGA: OBSERVANDO O PROCESSO CRIADOR DA CRIANÇA ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

thayne scarpelli nunes

Universidade de São Paulo
Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes
Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”

NÃO APENAS VÊ, ENXERGA: OBSERVANDO O PROCESSO CRIADOR DA CRIANÇA
ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

THAYANE SCARPELLI NUNES

SÃO PAULO
2020

THAYANE SCARPELLI NUNES

NÃO APENAS VÊ, ENXERGA: OBSERVANDO O PROCESSO CRIADOR DA CRIANÇA
ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

Monografia apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de
especialista em Arte-Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Sumaya Mattar

São Paulo
2020

RESUMO

Os espaços da escola são campos de tesouros-descobertas revelados pelas crianças. Considerar o instante, a entrelinha, o mínimo que caminham juntos no processo de criação é enxergar, e não apenas ver. Este trabalho tem como objetivo mostrar, através da fotografia, o registro poético pedagógico da educadora que relata o cotidiano vivido, movimentado e sentido pelas crianças dentro da escola.

Palavras-chave: Escola; Criança; Educadora; Criação; Fotografia; Registro Pedagógico.

cá, dentro do meu quintal

SUMÁRIO

1. ESPAÇÁRVORE – inícios	8
2. Espaço – Lugar– Viver	11
3. Mãos – Traçado – Conexão	17
4. Tempo – Escuta – Demorar-se	22
5. Corpo – Impulso – Instante	27
6. Força – Sentido – Deleite	34
7. Imprevisível – Nuance – Expressão	40
8. LUGÁRVORE – incompletude	46
REFERÊNCIAS.....	48



É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Paulo Freire¹

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceias a visão comungante e oblíqua das coisas.

Manoel de Barros²

A criança, com sua capacidade de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal.

Gandhy Piorski³

¹ *Pedagogia da Autonomia*, 2019, p. 118.

² *Meu quintal é maior que o mundo*, 2015, p. 15.

³ *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, 2016, p. 31.

1.

ESPAÇÁRVORE

inícios

Com respeito à criança enquanto sujeito, e como ela descobre, desperta, investiga, cria e transcende, revelarei, através desse trabalho-relato, a trajetória de reflexões dos instantes do cotidiano na escola que atuei como educadora, bem como o meu envolvimento com as crianças, compartilhando, assim, os diversos momentos vivenciados ali.

Para a construção da narrativa, recorri aos meus arquivos de registros pedagógicos que perpassaram minha práxis ao longo dessa trajetória. São compostos de fotografias, relato de observação e anotações das falas das crianças durante o cotidiano.

Compreendendo, assim, como ser humana e enquanto educadora, a importância das relações diretas e/ou indiretas na escola, pretendo refletir sobre a postura ativa e crítica dos educadores, desde considerar o seu olhar enxergando e não apenas vendo, como ativar a sua escuta para além de só ouvir, até o que se passa e o que se atravessa no cotidiano de fazeres da criança.

Inspirada na linguagem fotográfica e nas narrativas poéticas, costurei neste relato o que observei no cotidiano da criança, a minha postura enquanto educadora e o espaço como ambiente potencializador. O ato de fotografar a criança no seu instante fazedor é que trouxe à tona a escrita presente em todo o trabalho. Nesse lugar, me entreguei – me coloquei dentro

e fora dos acontecimentos, bailei com o mínimo, transitei nas entrelinhas da criação de cada criança.

Me encantei com as palavras de Manoel de Barros, aquelas que deram vida ao que estava por dentro do meu ser. Ser humana e ser educadora. Bem como as palavras de Gandhi Piorski, que me fizeram pensar o brincar, a criança, a imaginação, bem como a natureza como matéria para a brincadeira.

Encontrando inspiração em Paulo Freire, assim como a energia envolta do que é atuar enquanto educadora crítica, analiso, neste trabalho, a importância da postura do educador na perspectiva da “consciência do inacabamento”, de como o educador se pronuncia e se posiciona perante a criança, o educando. Bem como, refletindo sobre o “comprometimento” no ensino, a “compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e de que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”, discuto a importância de educadores assumirem a postura de observadores atentos dos instantes, bem como de se perceberem como participantes, envolvendo-se no cotidiano com a criança, considerando, assim, a possibilidade de troca nas relações.

Descobrimo em Jorge Larrosa o encontro com a infância, reflito ao longo do trabalho no sentido de pensar e considerar a infância como novidade e o educando como sujeito da experiência.

Relacionando os espaços da escola, como meio de experienciar e viver, como reflexo da práxis sensível do educador, juntamente com as observações das investigações da criança, reflito à luz da obra de Yi-Fu Tuan, *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência* (2013), a urgência de considerarmos a “espaciosidade” como sentimento intimamente relacionado ao espaço físico, ou seja, enquanto educadores ativos, entendermos e praticarmos a liberdade de atuação das crianças nos ambientes da escola.

Convido o leitor a enxergar comigo o universo das crianças que protagonizaram este relato, em busca de ver mais de perto os detalhes que estão dispostos em camadas complexas do cotidiano delas e, conscientemente admirar o que cada fotografia revela por si só.

2.

ESPAÇO – LUGAR – VIVER

*A expressão reta não sonha.
Manoel de Barros⁴*

⁴ *Meu quintal é maior que o mundo*, 2015, p. 102.



Eu vi uma coisa, disse Elisa⁵ a mim, que andando, logo parei e agachei em sua direção: *O que viu?* Pegou minha mão e me guiou quintal adentro, e afora, então se virou e apontou acima da sua cabeça em um movimento: *Olha só*. Voltei minha cabeça para o céu claro daquele dia de sol a pino, semicerrei os olhos e vi também, enxergando pelos olhos dela.

Onde esses, os olhos, podem enxergar além.

O que são os espaços da escola se não espaços de viver, andar e correr, parar e ficar? Espaços abertos, onde os olhos podem enxergar além.

Olhos que buscam o fora, que contemplam aquilo e acolá. Olhos ativos, rápidos, que criam laços com o que vê. A criança encontra seu lugar no mundo contemplando as coisas. Não só veem, mas enxergam algo. Ela, a menina, enxergou algo, e esse algo diz muito, pois o teto é o céu.

Porque a lua está lá agora? Perguntei. *Pra gente ver ela*, respondeu.

Não foi fácil imaginar a lua querendo ser avistada, mas Elisa, no seu instante, fez-se perceber o satélite e na sua percepção o significou. O seu gesto provou sentido.

Os diversos espaços da escola nos quais a criança vive suas relações, cria conexões humanas, fazem, refazem e transformam, são lugares potentes de criação, de investigação e de pesquisa, são um tanto quanto desafiadores e, ao mesmo tempo, libertadores. Enquanto educadora, ao adentrar a escola, me situo em um espaço que me transporta a lugares internos da percepção. Como se eu pudesse ver-me de dentro de mim mesma, em uma

⁵ Todos os nomes citados neste trabalho foram devidamente autorizados pelos responsáveis de cada criança. As fotografias são registros poéticos pedagógicos do cotidiano escolar nos anos de 2017 e 2019.

oscilação, para entender quem sou e para onde vou. Enxergo-me em um ambiente de paredes, chão, janelas e portas no qual atuo, participo e transformo, ainda assim, com o que digo, através de gestos, expressões faciais e postura corporal. Evidencia-se, portanto, a liberdade que podemos experimentar nos diversos espaços da escola, como um elemento fundamental para que possamos respeitar os movimentos corporais das crianças, do pensamento aos músculos, e assim, compreendermos que ela não apenas tem um corpo (pensando nas partes dele) mas que ela é o corpo (mente e físico indissociável), bem como, enquanto educadores, garantirmos às crianças os acessos e as possibilidades de criação durante a permanência nesses espaços, refletindo no momento que ocorrem a troca entre educador e criança, no tempo do cotidiano escolar.

Espaciosidade está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço, significa ter poder e espaço suficientes em que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significado. O fundamental é a capacidade para transcender a condição presente, e a forma mais simples em que essa transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se. No ato de locomover-se, o espaço e seus atributos são experienciados diretamente. Uma pessoa imóvel terá dificuldade em dominar até as ideias elementares de espaço abstrato, porque tais ideias se desenvolvem com o movimento – com a experiência direta do espaço por meio do movimento. (TUAN, 2013, p. 70)

Pensar em espaços e espaciosidade é também pensar em liberdade, em estar livre. Os educadores que atuam nas escolas nas quais as crianças ocupam promovem essa discussão? O lugar ou lugares que habitamos nas escolas são convidativos às relações de troca e às potencialidades corporais? Reflito que há muito que se pode fazer sobre essas questões, partindo da reflexão de que “os seres humanos necessitam de espaço e de lugar. As vidas

humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade” (TUAN, 2013, p. 72). Puxando da memória o momento que coparticipei com Elisa, no espaço do quintal, em um lugar de trocas intensas e de visível movimento, compreendo o quanto seria necessário, enquanto educadora, parar, ativar a minha postura no campo de visão da criança, e escutar. Escutar mesmo. Cada palavra pronunciada me diria alguma coisa que vinha dela, do que ela havia significado. Compreender e agir, portanto, mediante ao que me fora solicitado, que era ver a lua, significaria enxergá-la como um ser a dizer o muito. Minha relação com a menina Elisa, então, reforça sentido, pois torna a troca real, consciente. Até hoje ela conversa comigo sobre a tal lua daquele dia. Em um estado de poesia que só ela e eu sabemos. Acrescento as palavras:

Sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possam acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis. Por tal desenraizamento, tal dessensibilização para com a realidade da qual fazemos parte, caracterizou o grosso da educação oficial a que nos submetemos, sempre ciosa em ensinar as grandes verdades universais, o grande pensamento, a grande ciência, desconsiderando todo e qualquer ‘pequeno saber’ detido pelos membros da cultura local. Saber este que, quando não é simplesmente ignorado, chega mesmo a ser ridicularizado e execrado por aqueles que se consideram portadores das luzes de uma razão absoluta, representados, numa primeira instância, pelos professores da educação formal. (DUARTE, 2000, p. 181)

Enquanto eu observava as crianças brincando com um olhar generalizado, superficial, porém atento, Elisa chega perto de mim com precisão, buscando compartilhar seu momento, seu pensamento, seu olhar. Compartilhar o olhar é esmiuçar a visão para compor um estado complexo com o olhar do outro. O ato de olhar assim carrega-se de sentido daquilo que se

viu. Então a boniteza desse movimento é enxergar os instantes e não apenas ver o todo. Que, enquanto educadores, possamos refletir conscientemente sobre o cotidiano, considerando de fato os espaços, reconhecendo o lugar que habitamos e ativando nossos corpos e pensamentos juntos, em uma relação contínua, consistente e real de troca. Assim, acredito, seremos capazes de sentir coisas absolutamente incríveis e potencialmente possíveis na práxis. E viver no puro sentido do que é novo, inédito, humano.

Eu mesma ando olhando para o céu, firmando o olhar no fundo, focalizando o além.

3.

MÃOS – TRAÇADO – CONEXÃO

*[...] o sujeito da experiência está disposto a se transformar
numa direção desconhecida.*

Jorge Larrosa⁶



⁶ *Pedagogia Profana*, 2017, p. 245.

*Mãos que fazem, que falam, que se pronunciam,
Numa conexão estreita do pensamento;
Sabia esta criança o que estava podendo;
Podendo de direito.
Na sua mão de ser, de sujeito,
Tece linhas e formas sem direção e sem formato,
Cuidam do trajeto que procuram e
Guardam o instante, esse intuito;
Criança cria e fia
A trama do espaço, do momento,
Do intercalado, do relacionado.
E tudo misturado, soma
à imaginação flutuante,
Que além de voar pousa nos campos da realidade;
Realidade íntima absurda, ativa: um eterno mover-se para o tudo.⁷*

Quando vi, a lama já escorria pela parede. Negligência minha? Pelo contrário. Apenas “quando” vi, foi essencial para enxergar. Fiquei observando o movimento da Nicole de se agachar, levantar e carimbar as mãos na parede azul de um pedaço pouco usado do espaço da escola, ali entre corredor e pátio. Entre chãos frios, ali estava ela, melecando suas mãos na poça de água feita pela chuva doutro dia. Haviam outras crianças reunidas nesse espaço com seus diversos propósitos. Nicole desempenhava o papel de manchar, deixar sua marca. Com isso me pergunto: a que ponto a nossa percepção chega, enquanto educadores, quando decidimos enxergar o que muitos decidem que é absurdo? Paulo Freire diz:

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista

⁷ “Do dia”, registro pessoal, 2017.

entre o educador e educandos no 'trato' desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2019, p. 95)

Portanto, é necessário considerar o espaço da escola enquanto lugar no qual a criança e educador não só estão presentes, mas são participantes e atuantes para nele viver, criar, relacionar e transformar, entender que esse pensamento é um movimento fundamental para a compreensão do aspecto sensível no cotidiano escolar, com a práxis do educador centradas na criança sujeito.

Nicole, com o ato de melear a parede, criou a intencionalidade da sua ação, mais que isso, deu sentido para o gesto. Eu, educadora, me pus diante do acontecimento, atentando meu olhar para a situação que ali surgia, bem como me dignifiquei a respeitar o momento criado pela criança. Pois, reflito no instante as inúmeras possibilidades que podem se alavancar do ato simples da Nicole, o gesto de colocar suas mãos, sentindo a lama por entre os dedos e instantaneamente pensar e agir, deixando a sua marca na parede. Acredito na significação que este instante apresenta no cotidiano, o poder de sua manifestação na criança e a importância genuína do encontro entre educador e criança, refletindo, então, sobre a riqueza dessa troca. Reconheço este movimento nas palavras de Jorge Larrosa quando diz em sua obra *Pedagogia Profana*:

Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir* do encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara-a-cara com o enigma, uma

verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido e nem apropriado. (LARROSA, 2017, p. 245)

O educador que aceita o enigma que é a infância, bem como a criança como ser atuante, liberta e transforma a sua postura, o seu olhar, a sua escuta, o seu gesto e a sua ação dentro do espaço escolar e dentro de si conseqüentemente, já que a sua prática, envolta à reflexão constantemente atuante e crítica, modifica seu estado enquanto ser humano. Ao passar por Nicole e seu feito, naquele momento tanto rebelde quanto imprevisível, pude observar, com um olhar sem amarras (ou sem desespero e sem julgamentos), a sua investigação genuína. Esse instante é demasiadamente importante para a criança.

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 2017, p. 232)

Tornar isso importante para nós educadores que é o ponto. O ponto que entendo como a junção de respeitar o momento que já está em curso, que é um momento de criação da criança, quanto refletir criticamente o que de fato pode mexer no que em nós está enraizado, acomodado, portanto, inerte. E o que nos compete, enquanto educadores, é nos voltarmos a isso, em aspectos como o de enxergar e não apenas ver, o de escutar e não apenas ouvir e o de coparticipar e não apenas estar ali.

Em suma, o educador que considera esses aspectos e age, é carregado de possibilidades infindas e se doa mais, se envolve mais, se compromete mais, se encanta mais, se ajunta mais.

Nicole conectou-se com ela mesma, em um lugar de criação íntima com a água e com a terra. Há o toque, as sensações e o sentido do todo. Deixar a sua marca como um alguém, esse alguém que transita em percursos de instantes únicos.

4.

TEMPO – ESCUTA – DEMORAR-SE

A gente gostava bem das vadições com as palavras do que das
prisões gramaticais.
(Manoel de Barros)⁸

⁸ *Meu quintal é maior que o mundo*, 2015, p. 142.



Geovanna e suas paradas. *O que faz ainda aqui, Geo?* Perguntei. Ela balbuciou mantendo a cabeça firme com o olhar fixo em algo:

Eu tô (sic) vendo o passarinho cantar.

*[...] eu escuto a cor dos passarinhos.
Manoel de Barros⁹*

Confesso que a minha pergunta impulsiva, e totalmente presa a um horário rigidamente cronometrado e comumente vivenciado nas escolas de um modo geral, se esvaiu naquele momento. E me trouxe a consciência de um tempo único. Singular. Um tempo que deveria ser considerado pelos educadores mundo afora, e escolas adentro, para assim sermos capazes de vivenciar de fato os instantes do cotidiano da criança pequena. O corpinho fincado, ao lado da goiabeira do quintal da escola me emocionou. A intenção havia: escutar o corpo pássaro. Estava ali, com esse sensível gesto de ver o canto. A criança não só enxerga as coisas, ela as toca. Ela escutou pelos seus olhos num único sentido de pertencer àquele instante puro, e de sentir as forças forjadas no tempo, no lugar que se vive. O instante futuro que está também no passado. É conexão, estado de pura poesia do fazer. Entrelinhas, a criança parada que se movimenta de dentro pra fora, é a criança que é no brincar:

Concêntrico é o brincar: no tempo e no espaço. No tempo, por viver no agora, no presente, sem a culpa do passado e o temor do futuro. No espaço, por *animizar*, (de)formar, plasticizar o mundo das formas. Portanto, tempo e espaço, para a

⁹ *Meu quintal é maior que o mundo*, 2015, p. 83.

criança, não têm linearidade como o adulto a concebe, nem a mesma realidade por nós creditada. (PIORSKI, 2016, p. 96)

O educador que percebe esse brincar, que considera os instantes desses momentos e que se alimenta das possibilidades infinitas de criação da criança, bem como a criação própria (se há a prática de observar as ações das crianças e as considerar como centro do planejamento) liberta-se das amarras opressoras e acríicas que insistem em minar as relações de troca entre educador e criança, como destaca Freire (2004, p. 77) “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Entende-se, portanto, que a postura do educador é a de participante, sendo assim ativo junto com a criança, reforçando a relação horizontal composta de diálogo, gestualidades e percepções, assim:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2004, p.79)

Ser e nos entendermos como educadores demanda estarmos conscientes de nossas ações, das nossas posturas e das nossas falas. Como atuamos em um espaço que implica relações e trocas, precisamos compreender que todo movimento que fizermos serão vistos e interpretados por todos (FREIRE, 2019), inclusive por crianças. O diálogo, que denota a fala e

a escuta com intenção democrática, deve ser compreendida e praticada de forma horizontal, ou seja, “falar com” e não “falar a”, seguindo pela prática de escutar.

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. (FREIRE, 2019, p. 114)

E ainda, “ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é ‘cortado’ pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, não *silenciado*, fala (FREIRE, 2019, p.115). Portanto, enquanto educadores, assumirmos o lugar de fala de quem escuta, carregados de vivacidade em cada momento-tempo do cotidiano que nos é ofertado. Assim mesmo, como um convite diário e constante de possibilidades para enxergar de fato o outro. Com a Geovanna, inclinei à sua postura, me apropriei do seu momento, fazendo junto. A escuta ali foi, de fato, o que marcou nossa relação, nossa troca. Desde o instante que parei até o som que a menina queria “ver”.

5.

CORPO – IMPULSO – INSTANTE

*Com essas duas palavras – Medo e Terror –, eu me encontro diante
de vocês no ano de 1946, pronto para mergulhar no vazio.*

Yves Klein¹⁰

¹⁰ Fernanda Lopes Torres, *Yves Klein, Ícaro do modernismo*, 2013.



Saltar é pular de um lado para o outro. Arthur Miguel, a criança da fotografia, assumiu o risco do instante, insistindo várias vezes no mesmo movimento. Em cada vez, elevava os braços de um jeito diferente, como se testasse as possibilidades para adquirir impulsos e assim se elevar cada vez mais. Num constante teste de habilidade motora, criada por ele, mediante a sua necessidade. O interessante da brincadeira, e o que de fato interessa à criança, é que quanto mais se insiste em algo, a interação com o outro acontece. Percebi, então, que as outras crianças foram se juntando para saltar do mesmo local (o olhar da educadora, aqui, entendo eu, é o de sensibilizar-se com a tentativa dos pequenos, confiante que cada criança criará a possibilidade que achar mais viável ao seu fazer, consciente de que é tentando que ela consegue. Neste caso, elas perceberam que podiam tentar por conta da altura da borda do tanque de areia). O registro foi feito respeitando os instantes da brincadeira. Considerei os preparativos, os acertos de tempo, e o clique foi no instante do salto, pois, percebi, com a fala das próprias crianças participantes, que era esse o momento a ser registrado.

Me mostra a foto, alguns diziam. E eu compartilhava o registro e aguardava a próxima ação e comando. *Um, dois, três e já!*, contavam os meninos que seguiam na busca do salto mais alto. Compreendo que, enquanto educadores, podemos enxergar a riqueza que transparece em um momento como este, ativando o nosso olhar e escuta sensível e também ampliar a nossa postura para ir além, deixando-se levar junto com elas, participando do momento como atuantes e inseridos no propósito sugerido. Perceber o quanto a criança tem

a dizer, o que ela pretende nos seus movimentos e como ela constrói esses instantes sozinha e coletivamente. Pois ela vive os riscos, manifesta a sua vontade e sustenta a brincadeira até onde achar que deve, ou até onde começar outra. E, enquanto educadores, refletirmos que tudo bem, pois,

[...] o homem se reconhece cada vez mais editor de *sua* própria história. Ele sabe que esta é construída ao se lançar ao novo, ao inesperado, o que se dá somente quando se apossa do momento presente, fugaz e descontínuo, pois justo nele se encontra a potencialidade, o que pode vir a ser. Assim, aquele que se apropria do momento vive efetivamente, ou seja, faz, age, transforma-se a si mesmo e ao mundo. (TORRES, 2013)

Para falar com Yves Klein, famoso pelos seus atos radicais e de grande importância na arte europeia pós Segunda Guerra Mundial, Fernanda Lopes Torres (2013) revela-nos sobre a obra do artista “Salto no vazio”, de 1960, na qual “o instante significa a ‘sensibilidade que nos pertence’, a partir da qual conquistamos a vida ‘que não nos pertence’”. A brincadeira de salto no espaço externo da escola é um mergulhar no concentrar-se de um ou vários instantes. Subir e pisar os pés na borda do tanque de areia e...

Saltar consiste afinal em assumir o risco – metáfora autoevidente para a condição humana que fica patente na era moderna e bem dimensiona a condição de habitante do espaço a partir do permanente confronto com o já estabelecido. Assim Klein bem traça seu autorretrato a partir da abertura à ininterrupta novidade a cada momento de sua vida. Aquele que salta no futuro de hoje conecta-se com o evento fundamental de sua existência perpetuamente em curso. Enfrenta o que é e o que pode vir a ser. (TORRES, 2013)

As ações infantis são todo o complexo mundo de fazeres da criança, no qual ela vive e transforma. Entendo esse mundo como aspecto subjetivo, algo que transcende o estado

físico e palpável. Apesar de a criança solicitar o espaço concreto presente, o lugar de criação é poético.



¹¹ Fig. 1 - "Salto no Vazio" Fotomontagem de Harry Shunk a partir de performance de Yves Klein à Rue Gentil-Bernard, Fontenay-aux-Roses, em outubro de 1960.



6.

FORÇA – SENTIDO – DELEITE

*Que possibilidades de expressar-se, de crescer, vem tendo a
minha curiosidade?
Paulo Freire¹²*

¹² *Pedagogia da Autonomia*, 2019, p. 89.



Alinharmos, enquanto educadores, a nossa intencionalidade, com o que a criança faz no cotidiano escolar é um desafio. Mais desafiador ainda é apurarmos esse olhar, ativarmos a nossa escuta e mudarmos posturas. Compreende-se que são aspectos fundamentais para entendermos o nosso lugar, que é de atuação viva na escola. Esse ato, o de brincar, é movimento e de importância para as crianças, já que elas fazem isso o tempo inteiro. E para nós educadores? O que, afinal, precisamos compreender de fato para assumir essa postura que denota tempo, olhares, escutas, posturas, falas em um viés sensível e, ao mesmo tempo, crítico? Crítico, pois somos sujeitos no mundo, portanto, seres críticos e participantes, que não só estão no mundo, mas que dele participam e mudam (FREIRE, 2019). Considerarmos a criança com toda essa demanda, toda sua particularidade, e também considerarmos os espaços da escola como lugares que habitamos coletivamente, que ocupamos e também mudamos é um desafio constante, diário e possível de ser encarado para garantirmos educação de qualidade para todos, e com todos. Portanto, ao observarmos na fotografia os instantes, a urgência que temos, enquanto educadores e seres humanos, é de enxergar o mínimo, o pequeno, o que interliga, o suave, o delicado, o pouco, o que muitas vezes, classificamos como banal.

A força de Pedro Henrique, o menino da foto, é viva. Transparece vigor. Vigor no sentido de potência. Potência no sentido de energia. A criança no seu processo natural, de fazedora. De chão. Que vem do chão. Impressiona-me demais a boca aberta, como se fosse da terra comer. Como se passasse por entre os dedos não só os grânulos, mas também o viço,

e que fosse subindo pelos pequenos braços em um trajeto suave até chegar à consciência. A consciência que, no brincar, a criança manifesta – essa coisa de querer engolir o mundo que toca. Pedro Henrique, na foto, mostra-se cuidadoso, sutil. A criança que enxerga a terra, que a pega com vontade e a sente com calma, amassando com leite. Na sua obra *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar* (2016), Piorski diz:

A intimidade pressentida do mundo chama a criança para um trabalho de extroversão em direção à matéria. Cada parte é passiva de ser um universo, ou se fará um universo, pelo poder colonizador das imagens. Encontramos o rastro onírico de sua alma tanto nos materiais dos brinquedos como no seu corpo e no trabalho de suas mãos. Um rastro que denota desde seu desejo para as formas da matéria, pelas manipulações e modelagens dos materiais, seu peso e sua densidade, até a mais radical pulsão para o íntimo. O impulso este que leva a criança a sondar a anatomia da natureza [...]. O interesse pelo íntimo das substâncias vai da superfície dos materiais, sua pele, ao mais enraizado anatômico mundo material. A anatomia do mundo é um sonho arqueológico do brincar. (p. 64)

Mas, enquanto educadores, como e quando perceber esse “trabalho de extroversão em direção à matéria”? No momento-instante em que acontece, pois parte-se do entendimento sobre o comprometimento nas observações atentas do cotidiano na escola. Em que momento, enquanto educadores, devemos ativar a postura e ter o comprometimento em perceber o que a criança faz? Se a todo o momento a criança brinca, podemos pensar em ativar essa postura de olhares e escutas sensíveis a todo o momento também. Dada a dificuldade de estarmos em consonância com o que a criança faz - que é brincar, bem como é, também, manifestar os fazeres mínimos – precisamos, então, nos conscientizar de que as propostas que planejamos com o coletivo educador precisam estar

alinhas com o que observamos nas brincadeiras das crianças ao longo do cotidiano, em diversos momentos, nos variados espaços que habitam na escola. Não esquecendo de que precisamos, enquanto educadores, seres sociais e críticos, enfrentar com eloquência o sistema que nos é posto diariamente, (esse que nos determina o tempo e como e quando devemos agir, que vem com a proposta de nos moldar a um padrão, inclusive de consciência), tendo em vista, conscientemente, que esse modo também atinge as crianças e suas vidas no cotidiano escolar. Garantir que a criança, o que ela faz e como ela brinca é que centraliza o que propomos e autorizamos.

Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico-conceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência. O que implica, necessariamente, num confronto com o esquema traçado pela moderna sociedade industrial, a qual sempre colocou a educação formal a seu serviço e sob o jugo de seus interesses. Desta forma, a recuperação de um sujeito integral, nos dias que correm, acaba não acontecendo sem um certo embate com as diretrizes traçadas pelo sistema escolar, sempre vigilante em prol da inculcação daquela forma de conhecimento parcializada, mas que atende aos ditames e à demanda do mercado, esse Todo-Poderoso deus contemporâneo. (DUARTE JR., 2000, p. 178)

Portanto, refletirmos e atuarmos na escola manifestando uma postura de embate, garantindo o tempo, o espaço, os diálogos, a brincadeira e os movimentos corporais, possibilita não só compreender a educação sensível (aquela que nos permite, em suma, expressar-nos e respeitar o outro, tanto no espaço de sala de aula, quanto no espaço externo) dentro da escola, no sistema educacional que vivemos, mas também compreender a criança

em si, na sua particularidade, considerando a imprevisibilidade de suas ações nos momentos da brincadeira.

7.

IMPREVISÍVEL – NUANCE – EXPRESSÃO

E no limite, o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda a vestimenta, inclusive toda a pele, é máscara.
Jorge Larrosa¹³

¹³ *Pedagogia Profana*, 2017, p. 223.



O que carrega de sentido se não a sua forma de realizar as coisas? O que faz, então, o outro perceber o que há de sentido no que foi feito?

A tinta guache disposta em diversos tamanhos de potes, que foram disponibilizados no espaço da escola conhecido como “corre cotia”, logo se dissipou nos movimentos ágeis de crianças de dois e três anos. A proposta significou para as crianças a possibilidade de investigar. Mexer com a tinta e usar o corpo. Assim William, o menino da foto, fez. Em um canto que ocupou com mais duas crianças, se envolveu na possibilidade de usar seu próprio corpo como tela. Ou, na sua experimentação, o corpo como corpo. A tinta marcava o espaço-corpo quando ele a passava em si. Ali ele sentia que existia. O corpo sensível sentia a temperatura, a textura, a fluidez [...] e, assim, chegava ao riso. Risada do íntimo. Do compartilhar o momento. Do pensamento que sente.

Preencheu-se de azul como se percebesse a sua existência: “Existir é permanentemente afinar seus sentidos, desmenti-los às vezes, a fim de aproximar-se ao máximo da realidade ambígua do mundo” (LE BRETON, David, 1953).

Precisamos não só compreender nossas percepções, mas também significá-las. A nossa existência é viva, portanto, ativa. Ativar nossos sentidos para compreendermos as expressões das crianças é assumirmos, de fato, o comprometimento com a infância, essa que caracteriza a novidade, o enigma, o improvisado, o riso e a leveza dos momentos. O instante que a foto revela é aquele em que Willian, em contato com o outro, manifestou sua expressão genuína advinda da transgressão, da rebeldia, constatando sua alegria e firmando a

parceria na interação. Ele olha para o outro que, como um cúmplice, sorri de volta no seu rosto-espelho.

Para retratar o exato tempo dessa imagem, cheguei perto, aos poucos, como quem não quisesse nada, admirei seu rosto-riso, e em uma pausa apoiada nos próprios calcanhares, bati a foto e, com ela, enxerguei o segredo do Willian. Posteriormente, me olhou de canto de olho e disfarçou. Mas dali não saiu, continuou pintando de azul a pele, em um ritmo quase que dançante, simples.

Larrosa discorre sobre aporte teórico e a postura prática do educador, dizendo:

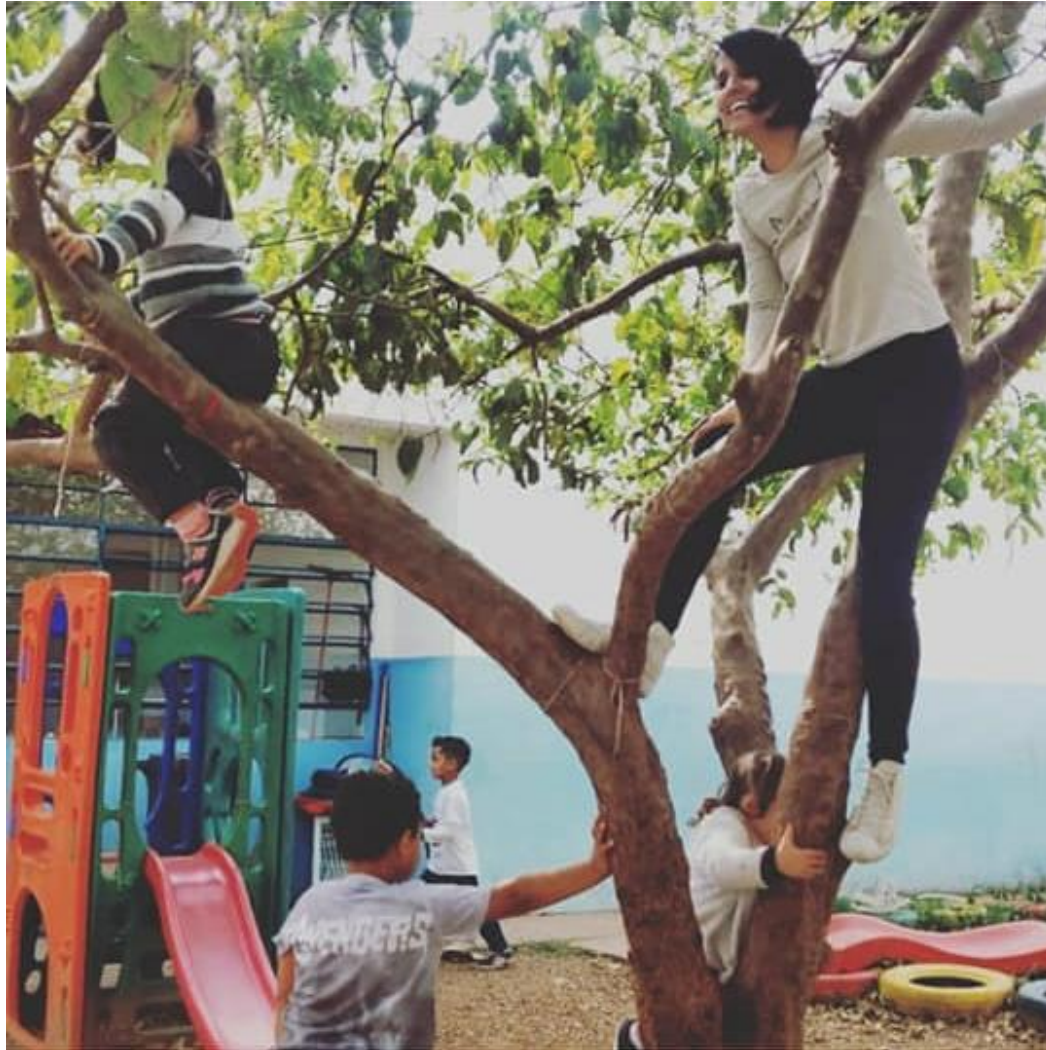
[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança dos nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento, esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2017, p. 230 e 231).

Para tanto, é necessário que assumamos, conscientemente, o lugar da sensibilidade, do possível, do novo e da esperança na práxis. Para que possamos nos identificar como seres ativos, criadores e transformadores, para, assim, garantirmos que os instantes sejam enxergados como a essência das relações entre crianças e adultos e compreendermos a troca horizontal entre educandos e educadores.

Como permear esse instante coberto também de tinta? Saí desse momento com marcas azuis pela roupa e em partes do corpo.

A entrega acontece no mínimo.

Coparticipar é, junto com o outro, realizar um emaranhado de possibilidades. Estreitar as relações no espaço da escola, com as crianças, acredito, de fato, que seja o alimento para as possibilidades de criação, de ampliação de processos a serem construídos por ambos.



Passo a gente dá pra cima também, chama subir.

8.

LUGÁRVORE

incompletude

Aqui fala a educadora que, pelo que já fez, ainda não alcançou, mas que está no processo passo a passo de cada vez mais entremear-se no complexo universo que é cada criança. Não por objetivo de entendê-las, mas de enxergá-las. Honrada por colocar-me como coparticipante de seus fazeres. Pois, assim, me atento a ser, além de crítica a um sistema que nos envolve nos faz inerte a vários aspectos, alguém que insiste na esperança de dias melhores que formarão os instantes das crianças com as quais convivi e que conviverei.

Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições do ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através de brechas existentes, que são estreitas, mas podem permitir alargamentos. É preciso, para tanto, que nos reorientemos, que aceitemos e reconheçamos como saberes e conhecimentos muito mais do que aquilo fornecido pela ciência. E ainda, que estejamos dispostos a alterar a nossa escala de valores, ora coloca primeiro plano tanto a instrumentalidade dos meios quanto os egoístas ganhos materiais que ele nos possibilita, em detrimento de uma série de qualidades vitais a nós e à natureza. (DUARTE, 2000, p. 213)

Como podemos nos assumir educadores ativos que compartilham e coparticipam das coisas das crianças e com as crianças sem o determinismo que nos enrijece?

Como nos permitir enxergar a criança, e o que ela faz nos seus instantes, sem prejudicar, interpretar, intervir e manipular suas ações?

Como nos libertar de saberes enraizados em amarras pedagógicas que trazem à tona relações verticais entre educador e educando, propostas retrógradas e trocas insustentáveis?

A escola Érico Veríssimo, instituição pública da prefeitura de Guarulhos, é o espaço onde ocupei, habitei e atuei, durante quase 5 anos, como educadora. É o lugar onde vivi e convivi com crianças de 2 e 3 anos de idade, nos berçários II e maternal. São crianças que protagonizaram a minha atuação. As que demandaram meu comprometimento, causa, luta, sonhos, utopias. As que me fizeram pensar em revoluções!

O espaço-lugar onde as relações e trocas aconteciam, em uma mistura de intensidades e afetuosidades, chamamos de quintal. O microespaço debaixo da goiabeira. Lugar de terra batida, raiz aparente, pedrinhas, cheiros e texturas. O entre-lugar de atravessamentos, de variadas possibilidades, de abraços, conversas e bolos de lama. De compartilhamentos do pensar, do falar. A coisa-árvore, objeto e lugar de desafios, de risco, de engrandecer e de pertencer.

Casa-mundo íntimo do fazer.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Antologia. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2015.

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. Disponível em:
http://www.pbccarlosgomes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/696/arquivos/File/O_SentidodosSentidos.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 60º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. 6º ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Tradução de Francisco Morás. 1º Reimpressão, 2018. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do Chão*. A natureza, o imaginário e o brincar. 1º ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

TORRES, Fernanda Lopes. *Yves Klein, Ícaro do modernismo*. 2013. Disponível em:
<http://ref.scielo.org/jc5v99>. Acesso em: 13 de dezembro de 2019.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução Lívia de Oliveira. Londrina: Editora Eduel, 2013.