

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Adriana Pacheco

JANELAS DA ALMA

Campinas

2008

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Adriana Pacheco

## JANELAS DA ALMA

Monografia apresenta à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de bacharel em Pedagogia sob a orientação da Profa. Dra. Ana Angélica Albano.

Campinas

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Pacheco, Adriana.  
P115j Janelas da alma / Adriana Pacheco. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Ana Angélica Albano.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1.Arte. 2. Infância. 3. Formação de professores. I. Albano, Ana Angélica.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-513-BFE

---

Profª Drª Ana Angélica Albano

Orientadora

---

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Segundo leitor

Dedico este trabalho

a todas as crianças.

Pequeninas ou não.

Nelas reside a esperança de

um novo tempo.

Agradeço,

Profª. Ana Angélica Albano – pela aventura.

Simone Cintra – pela generosidade.

Prof. Guilherme do Val Toledo Prado – por ser meu segundo leitor.

Solange Ximenes Alves – pela leitura com os olhos da alma.

EMEIF Jardim São Pedro – por fazer parte dessa história.

Adrian, Ana Carolina, Alex, Ana Clara, Andrew, Davi, Evelyn, Gabriely, Geovani, Isabela, Kauan, Kayky, Maria Eduarda, Pámela, Rebeca, Sâmara, Thiago e Wadren – pelas suas singularidades.

Pais e responsáveis das crianças – pelas autorizações das imagens.

Alunos e Alunas da disciplina Estágio Supervisionado I e II – pelas vivências.

Alessandra, Antonia, Eliana, Lúcia, Maristela e Vanusa – por compartilhar as idéias e as iniciativas.

Minha mãe – por ser minha mãe e companheira.

Meu pai – por ser meu pai e compreender as ausências nestes últimos anos.

Minha irmã – pelo vestido rosa desbotado e muito mais.

Minha tia Nazaré – pelo carinho antes de tudo.

Ana Regina e Cléia – pela confiança.

Cida, Patrícia e Silmara – pela amizade construída nestes últimos anos.

Silvia, Sirney e Paola – pela escuta, pelos gestos e palavras ofertados.

Amigos do Guaçu – pelas perguntas instigadas.

Meu tio Cido ( in memória) – pelos casos e histórias contadas.

E a todos que durante esta minha busca derramaram o perfume da dimensão poética.

Para ser grande

Para ser grande, sê inteiro:

nada teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa.

Põe quanto és

no mínimo que fazes.

Assim como em cada lago a lua toda

brilha, porque alta vive.

Fernando Pessoa

(Heterônimo – Ricardo Reis odes 14-2-1933)

## Resumo

A indagação inicial sobre a importância da arte na constituição do pedagogo e da pedagogia da pequena infância, leva a autora a iniciar uma jornada através do olhar. Assim como nas histórias de heróis que arriscam a própria vida por algo maior que eles mesmos, a jornada do olhar parte em busca de um olhar diferente do corre-corre diário, um olhar que busca uma percepção de si mesmo para perceber o outro e que relembra os sentidos e significados da própria infância para resignificar a infância atual.

Durante a jornada do olhar a autora questiona para quem olha; para onde olha; de onde olha e por que olha. E vai além para questionar o que acontece quando não olha. Essas indagações criaram tamanho desassossego que levaram-na a ouvir o que a arte fala para si, levando-a a ouvir e compreender o que a arte fala para o outro.

O olhar atento para os ecos desse movimento foram compondo a tessitura do seu processo de formação, na transição em que deixa de ser aluna para se formar professora. No movimento dessa tessitura as crianças compõem a grande trama do tecido. Elas são os fios horizontais que formam o desenho do tecido. Já os fios verticais – que dão sustentação ao tecido e funcionam em tecelagem como a alma do tecido – é reservado para a arte, que neste trabalho é chamado de janela da alma.

## SUMÁRIO

<b>A PARTIDA.....</b>	<b>01</b>
<b>JORNADA DO OLHAR: .....</b>	<b>08</b>
- Quem olho?	
- O outro que sou .....	12
- Para onde olho?	
- !!! ? !!! .....	13
- De onde olho?	
- Da janela da minha alma.....	34
- e dos espaços para serem preenchidos .....	37
- As imagens que chamam !!!	
- É o porquê olho.....	41
-... e chega a escuridão.	
- É quando não olho? .....	51
- É quando há ausência de espaços para serem preenchidos?.....	61
<b>O RETORNO.....</b>	<b>70</b>
<b>Referências.....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>77</b>

## A PARTIDA

As coisas tinham para nós uma desutilidade poética.  
Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso dessaber.

Manoel de Barros

Na minha trajetória de vida, antes de querer ser professora, fui querer ser artista, artista de palco. Antes de me tornar adulta, fui uma criança que tinha no quintal um palco redondo, que para os olhos dos adultos era apenas uma escada. Mas, para nós crianças era o espaço em que preenchíamos o nosso “dessaber”.

Neste tempo eu morava num lugar que era conhecido na cidade como o quintal de Aiá. Este lugar ficava no centro da cidade. As famílias que ali moravam pagavam aluguel para o Sr. Aiá que tinha uma casa enorme na frente. A porta da cozinha desta casa enorme, saía uma escada redonda e alta, de onde podia avistar toda a extensão do quintal. Neste quintal existiam várias casinhas e cômodos. Portanto, o quintal que ali existia era um espaço comum a todos. Nos fundos deste quintal, as mães compartilhavam o mesmo varal para estender as roupas. Na hora da janta compartilhávamos o mesmo cheiro de arroz que fritava na panela. Nas chegadas e saídas compartilhávamos a mesma passagem. No comércio da cidade e na conversa entre os adultos compartilhávamos a mesma identidade: morar no fundo do quintal do Aiá.

E nas brincadeiras de crianças disputávamos o mesmo espaço, a mesma escada, o mesmo palco e mesmo direito de subir e apresentar. As crianças adoravam subir a escada e apresentar as danças e músicas que viam na televisão. Muitas e muitas vezes, esse direito me era tirado, porque, para as crianças, o meu cabelo não estava bonito e nem penteado e como não tinha televisão em casa, não

tinha o repertório que elas achavam que deveria ter. Então era lançada fora da brincadeira.

Quando mudei para uma outra casa, na mesma cidade, porém longe do centro da cidade, tinha um quintal só meu. Não tinha que disputar o palco com ninguém, pelo contrário, as crianças vizinhas iam a minha casa para brincar de escolinha. Neste momento não deixava de ser artista, mas era professora também. Sentia-me como se fosse professora-artista. Fazia com que elas sentassem em fila e brincassem de ler e escrever. Nesse momento estávamos na escola. Logo em seguida entrava a artista. Adorava colocar o vestido rosa desbotado e cheios de botões, que era da minha irmã. Falava para os meus colegas que ia fazer mágica. Até que um dia, tivemos a idéia de estender este palco de casa para mais longe. Foi então que combinamos montar um circo perto do riacho e das árvores que existiam ali perto de casa. Para os adultos aquele era um lugar perigoso. Ainda me lembro como se fosse hoje, quando descemos à rua de casa, para montar o nosso circo. Naquele palco, todos tinham direito de expressão: o feio e o bonito, o de cabelo penteado e o despenteado. Afinal estávamos todos embalados na mágica da fantasia. Aquele universo era exclusivamente nosso; não passava em nenhum programa de TV, mas estava latente na mente e no coração de cada um de nós. O palco que iríamos nos apresentar não era de ninguém, era da natureza. Os meus olhos de criança brilhavam com os mistérios e aventuras no palco da paisagem que ali se manifestava. Estar ali era transgredir fronteiras, era embalar segredos que nenhum adulto podia descobrir.

Agora adulta, antes de me fazer professora, fui fazer teatro e me fiz artista. Disputei, como na infância, junto com outros artistas, o direito de subir ao palco. Além de trabalhar num grupo de teatro, montando e encenando peças, fui dar aula

de teatro. Naquele tempo não sabia ser professora. Eu só era atriz. Então, fui querer aprender ser professora. Mas, queria ser professora fazendo mágicas, ou melhor, queria ser professora com os olhos da arte. E é por essa e outras razões que direciono o meu olhar para este tema da arte/infância/formação do professor.

No presente trabalho procuro mostrar a jornada deste olhar, fazendo a narrativa do diálogo com arte. Para tanto, utilizo um tripé. Primeiro: as aulas da disciplina de estágio, para os cursos de licenciatura, sob a orientação da professora Ana Angélica, na qual freqüentei durante dois semestres, para obter mais subsídios na discussão sobre a arte. Segundo: as crianças de 1 a 3 anos da EMEIF Jardim São Pedro, na cidade de Hortolândia, local onde trabalho como recreacionista. Terceiro: na intersecção dos dois primeiros, procuro discutir a minha formação, deixando de ser aluna para me fazer professora.

Na primeira etapa do processo de pesquisa, a orientação que recebi foi a de que eu observasse os bebês de 1 a 3 anos e freqüentasse as aulas de estágio no ensino das artes, tendo como instrumento o diário de campo e uma máquina fotográfica. Logo no início do ano, conversei com a direção da escola e com os pais sobre o trabalho que ia ser desenvolvido. Também recolhi autorização dos pais, para utilização das imagens das crianças no trabalho.

No início foi bem difícil responder à pergunta: o que observar? Segundo Vianna (2003) num estudo sobre observação qualitativa, é impossível observar a tudo e a todos, e, portanto, se faz necessário uma delimitação. Deste modo, à medida que fui tomando contato com o conteúdo de artes e vivenciando o processo artístico, fui criando focos de observação. Entretanto, para conseguir chegar nesta etapa foi preciso não apenas olhar, mas aprender a ver. Ainda segundo o mesmo autor, ao observador não cabe apenas olhar. Ele deve ir além e ter presente a

totalidade de todos os seus sentidos, “ainda que a observação envolva, obviamente o órgão da visão” (*ibid.*, p.14).

Escolhi utilizar uma técnica mais exploratória, que restringe o campo de observação, para mais tarde, se necessário, alterar os objetivos iniciais ou determinar com mais precisão o conteúdo das observações. Assim, posso dizer que fiz uma observação não-estruturada. É possível que mais tarde, ela possa ter ganhado certo direcionamento, e talvez até uma estrutura (*Ibid.*).

Destaco aqui, a deficiência de não ter tido, durante os primeiros semestres, da faculdade, uma disciplina direcionada para o conteúdo de arte, já que a disciplina Corpo, Arte e Educação é oferecida só no penúltimo semestre do curso de Pedagogia, o que prejudica aqueles que precisam de um embasamento para elaborar ou mesmo para despertar o interesse de investigação nesta área. Afinal, para um observador é muito importante “conhecer a fundamentação teórica e a base intelectual de todas as suas preocupações durante a pesquisa” (*ibid.*, p.84).

Se para Vianna o tipo de observação não-estruturada “consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o mundo por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação, (...)” (*ibid.*, p.26) então, como ver o mundo por intermédio da arte? Como ver o mundo como os bebês? No caso destes sujeitos, que não falam, mas expressam através dos gestos, das ações, do olhar, do choro e do riso, como registrar isso? Como observar? Felizmente, a observação na pesquisa qualitativa ofereceu a vantagem de poder trabalhar com essas crianças que ainda não verbalizam os seus sentimentos e pensamentos. Cabendo a nós adultos, o desafio de fazermos suas biografias, além de dar-lhes voz, na medida que consigamos nos alfabetizar e preparar para “conseguir vê-la, entendê-la” (FARIA, 2005b, p.125).

E no caso da arte? Esse foi outro desafio. Então precisei buscar algo que reverberasse em mim; para assim, como acontece com as crianças, ouvir a sua voz. Para isso, foi necessário também, decifrar o seu idioma.

Devido ao fato de ser uma observadora participante, os elementos observados não eram anotados na mesma hora no diário de campo, somente as fotos das crianças eram tiradas no mesmo instante. Existindo assim um conflito de funções, pois, ao mesmo tempo que era uma observadora participante, era funcionária da creche. Ao mesmo tempo que, como observadora buscava elementos e novos conhecimentos que esclarecessem o ocorrido, tinha que exercer as funções rotineiras de recreacionista, já concretizadas e enraizadas neste ambiente. Então existia o conflito daquele que buscava o novo, mas tinha que agir dentro dos velhos mecanismos complexos da escola.

Alem disso, ao mesmo tempo que era aluna nas aulas de estágios, convivia com as perguntas: o que faz a arte ser importante na formação do professor? O que muda quando se tem um diálogo com a arte? É preciso destacar que, pelo fato de ter a arte como diálogo, eu era observadora de mim mesma. Portanto, os registros e os fios que foram puxados funcionavam muitas vezes como verdadeiros “insights” pessoais. Eles me ajudavam a tecer a grande alma do tecido, que em tecelagem são os fios verticais. São eles que dão sustentação aos fios horizontais, à medida que o tecido vai sendo formado.

Dentro disso, seguindo os estudos sobre observação qualitativa, Vianna (2003) coloca que é freqüente ocorrerem crises e confrontos entre observador e observado, e que o observador participante não é apenas um pesquisador. Ele é o próprio sujeito da pesquisa. Seus sentimentos e emoções é que vão constituir os dados.

Como qualquer outro método, essa metodologia também tem as desvantagens (ou será vantagens?) da imprevisibilidade, da análise subjetiva, dos registros de lembranças e não de números, do envolvimento do pesquisador e da alteração no ambiente com a sua presença. Neste ponto, o que Vianna considera desvantagens, no meu processo foi de fundamental importância, pois teci relações entre minha infância, minhas lembranças e minhas vivências artísticas com o contexto atual da infância na creche.

Acredito que esse processo de observação acabou se tornando inseparável da pesquisa, pois à medida que fui escrevendo no meu diário de campo e capturando imagens das crianças, fui relacionando com aquilo que observava, com as teorias que lia e refletia, acabando por relacionar com o que observava fora e dentro de mim.

Neste processo de observação, teci a narrativa

“(…) que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” ( BENJAMIN, 1994, p.205 )

Através da narrativa coloquei um pouco de mim, os meus sentimentos, os meus questionamentos e as minhas descobertas; procurando, como fez Walter Benjamin, estabelecer significados entre as palavras e as coisas; entre os conhecimentos narrados e as experiências vividas (GALZERANI, 2002). Entre aquilo que estava dentro para com aquilo que estava fora. Ou seja, entre o reflexo do olhar que se vê a si mesmo e aquele que vê o outro.

Nesta narrativa teci a jornada do olhar, em que foi necessário requisitar um olhar diferente daquele que precisa ver rapidamente as coisas que acontece a sua

volta. Procurei tecer um olhar que levasse em conta a “capacidade de memória, da percepção de sentidos de si mesmo e do outro”, podendo assim nesta jornada “encadear o presente, o passado e o futuro” (*Ibid.*, p.54-55).

Deste modo, creio que o objetivo da jornada deste olhar se concretiza à medida que vou espreitando a mim mesma e o outro, com o ideal de encontrar uma janela que está dentro, antes de estar fora. Pois, o “homem está eternamente estabelecendo uma correlação entre si mesmo e o mundo, atormentado pelo anseio de atingir um ideal que se encontra fora dele e de se fundir ao mesmo (...)” (TARKOVSKI, 1998, p.39).

## A jornada do olhar

O maior apetite do homem é  
desejar ser. Se os olhos vêem  
com amor o que não é, tem ser.

Padre Antônio Vieira

No começo a folha estava vazia para escrever. O fundo era branco para colorir. Não havia texto nem poesia decorada para declamar. O foco do olhar e da máquina estavam embaçados para retratar. Texto também não tinha para ler. O que fazer? Era o não fazer. Era o deixar se fazer. Era o desejar ser.

Foi assim durante algum tempo, pois a professora Ana Angélica tinha dado como orientação observar e freqüentar a disciplina de estágio supervisionado. Essa disciplina era oferecida principalmente aos alunos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música e Dança. Ocorreram durante o primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2008 na Faculdade de Educação da Unicamp, ministrada pela professora Ana Angélica. Os alunos que freqüentavam esta disciplina, além de freqüentar as aulas que aconteciam todas as quintas-feiras a tarde, atuavam como estagiários em escolas ou instituições de educação não formal, tendo assim, as vivências com as aulas e o contato com as práticas educativas em arte.

No meu caso, comecei a freqüentar esta disciplina para obter mais subsídios sobre o conteúdo de arte. E neste começo eu tinha a seguinte pergunta: É a arte importante na pequena infância e na constituição do pedagogo? Essa indagação foi o pretexto para iniciar a jornada do olhar.

À medida que fui vivenciando as aulas de estágio, as perguntas foram se instalando. Afinal, era uma estranha no ninho, era aluna da Pedagogia se infiltrando

no meio de tantas alunas e alunos das artes visuais, da dança e da música. Aí o movimento já se fez. Estava eu num terreno privilegiado e inatingível? Teria eu o direito de estar ali?

Durante muito tempo, e até os dias atuais, a arte é tida como uma atividade aristocrática, sendo vista como um privilégio das classes elitizadas e como algo misterioso que precisa de dom e, portanto, é inatingível. Por essas razões, que a arte ocupa, na maioria das escolas, um caráter secundário. O que leva a enfatizar a idéia de que a arte é para as classes mais favorecidas. Negando, portanto, o direito de que ela pode ser construída e mediada. Negando que o imediato é mediado; que a sensibilidade é construída; o talento é formado; a inspiração é adquirida; a emoção é preparada. E o dom? Ainda é inexplicável (PORCHER, 1982).

Privilegiada ou não, com ou sem dom, transgredi a fronteira do senso comum. E com a ultrapassagem da fronteira, comecei a aventura, adentrando num terreno desconhecido e novo. Terreno fértil para fazer florescer a criatividade, pois, só com o abandono do delimitado, do fixo e de todas as regras, que ela poderá florescer (CAMPBELL, 1990).

Então, as perguntas se fizeram: Qual é o meu propósito? O que estou fazendo aqui? Estou eu a ouvir a minha voz interior?

Como o foco eram as crianças da creche onde trabalho, automaticamente as relações e os paralelos com as aulas foram sendo traçados. Fui aos poucos recebendo o fio de Ariadne para não me perder no labirinto dos meus questionamentos, dúvidas, incertezas e inseguranças, que toda verdadeira arte nos provoca.

Dentro disso, a intenção era elucidar o meu processo de formação, senão tecer o meu próprio tecido. Nele fui aos poucos escolhendo os fios, as cores e o

tamanho, ou seja, fui construindo o meu propósito. Para que vim? E o poeta me ajuda a responder:

(...) Naquela ocasião escrevi uma carta aos pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada. (BARROS, 2003, p. VII)

Fui assim construindo e reconstruindo o que queria ser. Queria ser fraseador. Fui colocando uma intenção, fui colocando arte. Afinal toda arte, tem uma intenção e segundo a professora Ana Angélica, arte é dar forma a uma intenção, seja forma da música, dança, teatro... Fui vivenciando as aulas e com isso, abrindo as janelas da alma. Fui sensibilizando o meu olhar sob mim mesma e conseqüentemente sob o mundo a minha volta. Fui deixando acontecer um prazer estético, “(...)uma ocorrência física, uma festa do corpo, algo como imóvel dança mimética (...)” (PORCHER, 1982, p.35).

Nesta jornada, na tessitura do meu tecido está o outro, que é o olho que me olha: as crianças as quais direciono o meu foco. Sem elas, seres também em formação, que compõem comigo a grande trama do tecido, não seria capaz de tecer os fios horizontais que formam o desenho deste mesmo tecido. Já os fios verticais que formam a alma do tecido – o urdume – eu deixo reservado para a arte, para a minha janela da alma. Creio que o mais importante não é o tecido pronto, mas o desafio de olhar e mergulhar “na multiplicidade dos fios em movimento, buscando compreender a trama que vai sendo urdida” (FONTANA, 2003, p.70).

Assim, fui entrelaçando os fios. Os fios do olhar aguçado sob a forma como as crianças brincam e os fios do olhar aguçado sob como vou me constituindo

professora. Esses fios se entrecruzam? Então me pergunto: quem é o outro que está do lado de fora da janela?

**- Quem olho?**

**- O outro que sou.**

O olho que você vê não é olho porque  
você o vê;  
é olho porque ele o vê.

Antonio Machado.

Com o tempo fui percebendo que o outro para quem olhava, não era somente a criança; mas era o outro a quem podia me ver e observar a mim mesma. Deste modo, será o outro que me faz reformar e me formar professora?

Se nesse processo de interação com o outro, não necessariamente preciso me tornar outro, então, é justamente na dualidade entre mim e o outro que se dará o movimento ou em outras palavras a formação. E assim, o outro que olho não é o que olho, mas, o que me olha e o que me faz pensar (SKLIAR, 2003).

Com isso, o outro que olho é um complemento e não pode ser pensado como um diminutivo. Entretanto, à medida que a linguagem da arte foi falando em mim, fui “ouvindo” e aprendendo a contemplar o outro. E o que era complemento passou a ser uma provocação, pois numa contemplação, não estará contida uma provocação?

O outro a quem me refiro pode ser o outro aqui enquanto colega de curso, enquanto colega de trabalho, enquanto poema, enquanto obra numa exposição. Uma paisagem, um romance, um filme e o outro enquanto criança, que me provoca a contemplar a minha própria criança, que anseia olhar da janela da alma. Então, alimentada com o exercício de contemplação, fui perceber que o outro era eu mesma, mas distanciada e instalada fora para ser contemplada (ALBANO, 1998).

Deste modo, o outro é um convite para eu olhar o que se segue...

- Para onde olho?

































### Para a brincadeira do ar:

Ana Laura<sup>1</sup> brincava com o ar. Com o ar? Sim com o ar. Os raios solares batiam na janela e era possível ver partículas dançarem no ar. E estava Ana Laura, tentando pegar. Estava brincando com o ar. O que via? O que pensava? O que imaginava? Seja o que for, Ana Laura alguma coisa estava aprendendo. Mesmo que não possibilitamos lembranças significativas para as crianças, a natureza possibilita ou a própria criança descobre. (Registro em diário de campo do dia 12/05/08)

### Para o colecionador de folhas:

Folhas secas espalhadas pelo gramado.  
Logo chega Matheus com seu grandioso projeto:  
Por que não juntá-las?  
Lança-se nesse seu projeto arquitetado num instante de tempo.  
- Mateus joga fora essas folhas!  
Era a voz de fora. Não a voz de dentro.  
Que soava como “joga fora esse seu sonho maluco!”  
O menino ainda pequeno no tamanho, mas grandioso em sua decisão, continua a juntar as folhas.  
Coloca-as no banco e sai pra pegar mais.  
Mas, para que? Isso foi o bastante para Ana Laura, também num instante de tempo, devolvê-las ao chão.  
No entanto, o colecionador de folhas, não se deixa perturbar pelo acontecido.  
Inicia, sem reclamar, o seu projeto de juntá-las.  
(Registro em diário de campo do dia 28/04/08)

### Para a entregadora de chupeta:

O zíper abre.  
De uma mochila. Depois de outra.  
O que encontra?  
A chupeta. O olhar procura o dono.  
Quando não encontra.  
Basta ver uma boca, uma boca sem chupeta, que Yasmin cumpre a grandiosa tarefa de enfiar-lhe uma.  
Afinal, receber um objeto tão precioso, assim, de repente, sem pedir, é coisa difícil de acontecer.  
(Registro em diário de campo do dia 13/06/08)

---

<sup>1</sup>Todos os nomes das crianças citados são fictícios

Para o jeito diferente de Clara brincar:

Estava lá. Quem?  
Era Clara.  
Com todas as pecinhas amarelas  
e mais uma vermelha.  
Será que Clara sabia que era amarelo?  
Talvez não.  
Mas sabia que eram iguais,  
pois ordenou-as em fileiras.  
Entretanto, logo veio Maria.  
Bem se via,  
que estava com uma idéia gritante na cabeça:  
“Já que Yasmin entrou na caixa de brinquedo,  
vou colocar os brinquedos lá dentro também.”  
E tratou de ir pegando  
as pecinhas amarelas de Clara.  
Clara não gostou nada:  
esbravejou e agarrou toda a sua “amarelidão” no colo.  
(Registro em diário de campo do dia 16/06/08)

Para Eduardo e Amanda:

O olhar alcança Eduardo e Amanda.  
O que fazem tão concentrados?  
Chego cada vez mais perto.  
De passos lentos para não atrapalhar  
a brincadeira e desmanchar a fantasia.  
Bem devagar,  
como quem abre o forno para espiar  
o bolo crescendo.  
O que vejo? A areia escorrer pelo  
escorregador.  
O que Dudu vê? Muito mais que isso,  
Pois ele grita, bate com a pá no  
escorregador,  
balança a cabeça, ao ver escorrer a areia  
que Amanda jogava.  
(Registro em diário de campo do dia 26/05/08)

Para o diálogo:

“Lúcia não vem porque está com alergia da escola.  
Alergia? Mas, como,  
se ela estava de férias?”  
(Registro em diário de campo do dia 14/02/08)

E também para o “desenho” que aqui se faz no papel, por meio das palavras, mas no instante em que olhava se fazia no espaço, no ambiente, no deslocar dos corpos, no se colocar dos corpos, na contenção e expansão dos movimentos, dos gestos, dos sentimentos e das falas. É preciso dizer que ele acontecia num instante muito pequeno de tempo. Num piscar de olhos. E digo que era desenho, porque desenho não se limita apenas aos registros de papel. É desenho a forma como as crianças organizam os brinquedos e os materiais que dispõem no espaço e a forma como elas mesmas se colocam no espaço (ALBANO, 1984).

E assim, com as marcas deixadas pelas crianças na superfície de um determinado espaço e curto período tempo, procuro olhar agora para a profundidade destas marcas. O que elas me dizem? Terão elas, também como no desenho, a intenção de dizer algo?

As crianças que marcam a superfície têm de 1 a 3 anos. Quase não falam, mas me dizem – de maneira indizível – o seu projeto de querer investigar o mundo. O que dizem? Dizem da textura das coisas. Do som e do gosto. Da dor e do prazer. É na impulsividade dos seus atos que elas falam do seu projeto, sem palavras. Percebo que cada uma tem o seu projeto, a sua marca pessoal, ou em outras palavras, a sua performance no espaço. Assim, cada uma conta para que veio, narrando o seu próprio desígnio. Narrando a particularidade e a singularidade do que são.

Confirmando assim, o que sustenta a teoria do fruto do carvalho, ao afirmar, “que cada pessoa tem uma singularidade que pede para ser vivida e que já está presente antes de poder ser vivida” (HILLMAN, 2001, p.16). No caso das crianças, elas estão em um eterno conflito entre a sua vida singular – que tem a semente de um enorme carvalho – e a vida exterior que a cerca e que a faz um mero produto.

Compreender os ataques e teimosias, a timidez e o recolhimento é compreender que nestas atitudes existe a revelação de algum chamado específico e que elas, naquilo que fazem e desejam, estão sendo guiadas pelos seus próprios projetos e guiadas pelos seus próprios gênios (*ibid.*).

Isto se confirma num episódio, narrado no diário de campo:

A areia macia e nova, João Ricardo enfileirava os baldinhos de boca para baixo, em toda a sua volta. Mas os baldinhos não eram baldinhos. Ora, formavam o contorno de um carro, sendo a pá a direção. Ora, eram pratos e tambores de uma banda, sendo a pá a baqueta. Então João Ricardo não era apenas João Ricardo. Era também motorista e músico. (Registro em diário de campo 07/07/08)

Aqui percebemos que

“o gênio não é limitado por idade, tamanho, educação, nem treino, toda criança é maior que as calças e tem o olho maior que a barriga. (...) Qual a origem dessa onipotência senão a grandeza da visão que acompanha a alma a este mundo”? (HILMAN, 2001, p. 28)

Os projetos e narrativas das crianças, com essas onipotências, acontecem de forma tão instantâneas e tão imprevisíveis, que é possível dizer da existência de uma narrativa sublime. Narrativa sublime enquanto “uma música que preenche o ambiente e depois desaparece” (HOLM, 2007, p.14). Enquanto situações em que o imprevisível está além da nossa compreensão, pois muitas vezes, a narrativa sublime está lá, mas não é o que está sendo mostrado ou comunicado (*ibid.*).

Aqui a pergunta se faz: como fica a singularidade dessas narrativas, num ambiente escolar que é marcado por um fazer igual, durante um tempo igual a todos? Como ver o que não está sendo mostrado?

Fazer junto se mostra como uma resposta. Fazer junto abre possibilidades para tornar o tempo flexível, tornar a regra uma exceção e tornar perceptível que o que elas fazem não é nada igual.

Assim, ao fazer junto falamos e deciframos a sua linguagem e não precisamos perguntar: “o que é isso que você fez?” (*ibid.*, p. 92)

No fazer junto está implícito a idéia de que o olhar não está apenas no outro, ou seja, aquele que olha não é apenas espectador é também ator. Ao colocar-me como parte dessas narrativas, fui entrelaçando os fios horizontais, as crianças e o meu processo de formação. Fui vendo a textura e sentindo o desenho que se formava nessa tessitura. E assim, fui compreendendo de onde olhava.

**- De onde olho?**

**- Da janela da minha alma.**

“Hoje fiquei impressionada com o arco-íris que vi da janela da minha casa. Ele estava perfeito. Nítido. Não sei se fiquei feliz pelo arco-íris, ou se fiquei feliz, por que consegui ver o arco-íris da janela da minha casa. As janelas nos falam, nos mostram muita coisa. São como olhos. Olhos da alma. Agora quando se tratam das nossas janelas, aí, é como se tornassem nossa alma e nossos olhos da alma” (Registro em diário de campo do dia 17/03/08).

Isso foi decisivo para compreender que olho para as crianças através da janela dos meus olhos e da minha alma. O que significa? Significa observar o outro através das nossas experiências, dos nossos sonhos, dos nossos significados, dos nossos medos, dos nossos gostos e desgostos. E da nossa inteireza.

Olhar as crianças com esse olhar, não será o mesmo que olhar as crianças com os “olhos” da arte? Pois, arte “não é apenas o conhecimento sensível ou mesmo a beleza – é inteireza, a significação” (LEITE E OSTETTO, 2005, p. 23). “É o espelho onde nos vemos refletidos, ao mesmo tempo em que amplifica e reflete o mundo para que o observemos melhor” (ALBANO, 2004, p34). Ou será que olhando as crianças com este olhar não estaria em busca do meu ser poético? “(...) aquela porção certamente existente em todos nós e da mesma forma negada. Aquela dimensão essencial da vida, cuja força nos conduz à criação e à beleza” (OSTETTO, 2006, p.19).

É na arte que estou indo buscar experiências que me ajudem a conhecer o outro e a mim mesma. Então é possível dizer que relaciono a arte como um conhecimento. E durante esta jornada de querer elucidar o mundo, busco algo melhor e maior do que eu mesma.

Por esta razão, não dou a ela a função de meio, um meio para ver melhor e um meio para alçar vôos mais altos, mas observo que ela deve ser o próprio vôo, a

própria visão. Observo que ela pode ser a própria constituição da pessoa, pois, “(...) a arte não é instrumento da educação, é educação; desenvolvimento estético é desenvolvimento da pessoa, no âmbito da individualidade e no horizonte do social” (DETTONI, 1991, p.93).

Deste modo, me aproprio da arte como uma relação de sujeito para sujeito – EU-TU - e não uma relação EU-ISSO, que coisifica (*ibid.*).

O que de melhor acontece na nossa vida, o que somos e o que nos constitui como pessoas, até o momento presente, está de certa forma ligada as nossas experiências na relação e convívio com as pessoas. E é nestes melhores momentos que ouvimos a voz do poeta Fernando Pessoa: “Esta é a hora, este é o momento. Somos o que somos e isto é tudo”.

A precisão e intensidade desses momentos nos revelam, que não é possível falar de formação de forma acadêmica, linear e homogênea, principalmente no que diz respeito à formação artístico-cultural. Essa formação deve provocar “a busca pela intensidade e a inteireza” com vivências e experiências (TRIERWEILLER, 2008, p.57). As vivências estão relacionadas ao que está ocorrendo de forma imediata e na concretude das nossas ações, enquanto que as experiências vão ser justamente a somatória dessas vivências, que se convertem no acervo da nossa experiência (*ibid.*).

Eu poderia encaminhar a minha formação de professora para um outro lado, senão fosse a minha vivência e experiência artística, principalmente com o teatro. Assim, “os sentidos das ações e dos fazeres cotidianos, as relações estabelecidas e interpretações que constituímos e que nos constituem, os afetos, as vivências que integram o nosso ser são o que nos movem no mundo” (*ibid.*, 2008, p.58).

Quando falo de uma alegria imensa ao ver o arco-íris da janela da minha casa, falo de uma coisa que até então achava que era impossível. Com essa imagem, foi possível desencadear uma predisposição da alma, pois somente o ato de ver e vivenciar esse momento, é que pôde quebrar a crença do impossível. E, “(...) nada afeta tanto a alma, transporta-a tanto, como os momentos de beleza (...) E sentimos que esses momentos (...) fazem-nos reconhecer a alma e seu valor” (HILLMAN, 1993, p.129)

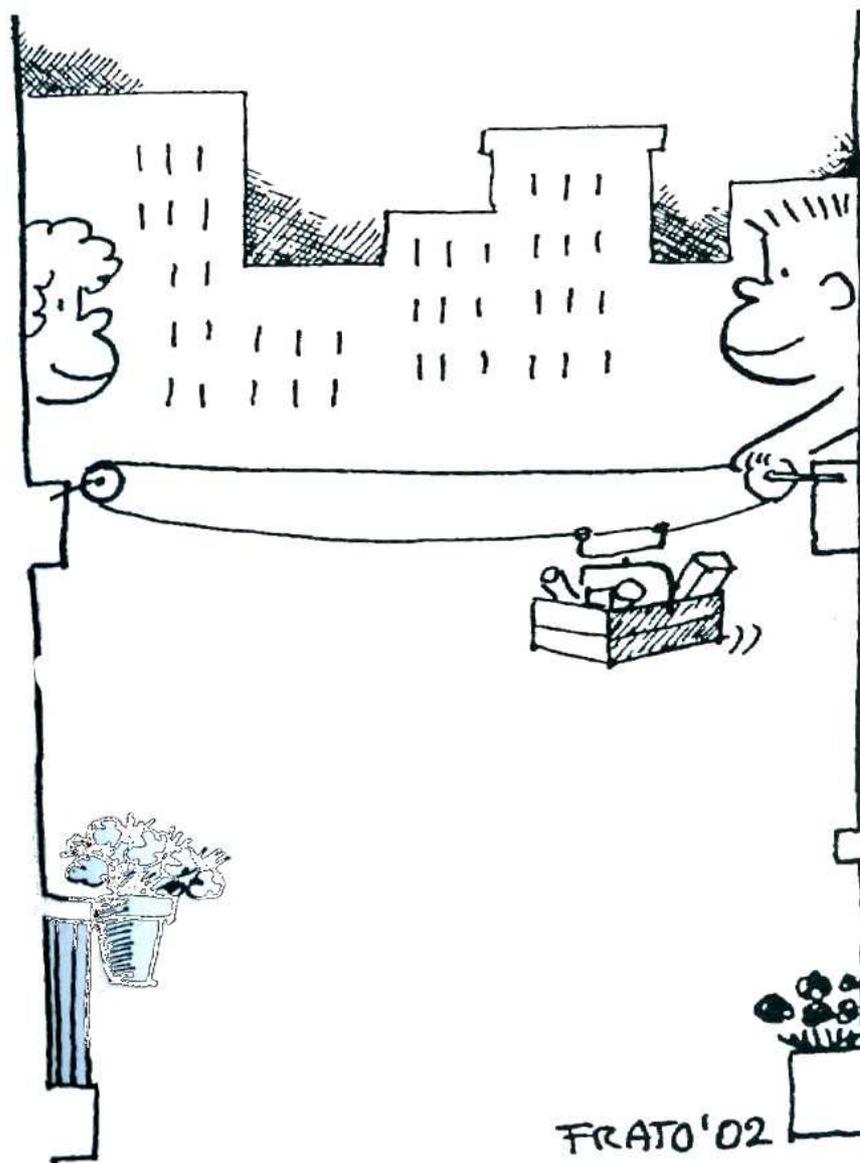
Com isso é possível dizer que a vivência da janela confirmou a importância de momentos significativos e únicos na minha formação, sendo legítimo afirmar da importância e do direito em ter uma “formação permanente não deslocada da cultura, da busca, do prazer, da vida” (LEITE E OSTETTO, 2005, p.43).

Uma formação que nos ensine, como faz o poeta Manoel de Barros “(...) administrar o à-toa  
o em vão  
o inútil (...)” (1997, p.51).

Uma formação que parta em princípio do olhar atento ao mundo a nossa volta para assim, da sintonia com o micro, poder ir ampliando o olhar em direção ao macro.

As vivências e experiências funcionaram como uma ponte que me ligaram a uma outra janela. Uma janela que oferecia uma espécie de aquecimento para ver o mundo amplificado, para ver o meu ser poético. Ou será uma iniciação para poder adentrar em outras janelas? Não sei ao certo o nome que lhe dar, mas se concretizou também como uma janela e como espaços para serem preenchidos.

- Dos espaços para serem preenchidos.



Tonucci, 2005, p. 141

Era nas aulas de estágio que eu vivenciava as experiências artísticas. Eram janelas enormes que nos deixávamos ver, para ver o outro. Nas aulas de estúdios não tinham cadeiras. Só espaço para ver e deixar se ver. Para ver o percurso do outro que levou a se tornar artista ou fraseador, como diz Manoel Barros. Já que a maioria dos alunos que freqüentavam esta disciplina era das artes visuais, da música e da dança. Existia espaço para lembrar, ver e falar do meu próprio percurso. Espaço para lembrança da pessoa que se tornou importante na nossa formação. Existia espaço para a brincadeira do esconde-esconde que agora e no tempo de criança nos tornava íntegros no grupo. Existia o espaço para coisas não dizíveis, que se tornam dizíveis: no amassar das coisas mais macias, outras duras; na revelação do meu íntimo à medida que o íntimo do outro era revelado; no brincar com incenso sem fogo; no comer chocolate com pastilha Hallaus; no sentir cheiro de perfume naquilo que é fedido no dia-a-dia; no sentimento de solidão e no fechar os olhos e mesmo assim poder ver.

Mas, o que ver? Queria ver se a arte era importante enquanto me fazia professora. Que ela é importante isso eu já sabia. Mas por quê? O que dá a ela esse espaço? O que muda em mim ao colocar-me diante da arte? Eram perguntas que foram se instalando. Ficavam ali paradas como um denso nevoeiro. Ficavam ali para serem respondidas? Ou pressentidas? Era preciso pressentir, para isso foi necessário estar ali em contato com a arte e instalar-me no aura do artista. (ALBANO, 1998) Foi preciso sentir:

O frio na barriga (...) esta aula, foge do padrão das aulas de outras disciplinas; que têm cadeiras, texto para discutir, grupos já estabelecidos... Nestas aulas as pessoas sentam no chão, precisam estar com roupas mais confortáveis. Nestas aulas não conheço ninguém. Sinto-me um pouco sem chão. A maioria das pessoas é da área de artes. Eu sou da pedagogia. É o desconhecido que vem e me faz agir na urgência. Ou será que me faz ser fora do padrão? (...). (registro em diário de campo do dia 15/05/08)

Neste relato destaco a importância que foi estar e ser naquele espaço. Enquanto espaço físico, a sala 03, possibilitou o aprendizado com as coisas, que é a educação que recebemos dos objetos, das coisas e da realidade física, nos tornando corporalmente aquilo que somos e o que podemos ser, educando assim, a nossa carne, como forma do nosso espírito. Esse tipo de aprendizado não é algo que podemos esquecer como o aprendizado das palavras. Ele é rígido e inarticulado e somente a “educação recebida dos companheiros será muito semelhante à ministrada pelas coisas e pelos atos: isto é, será de um mesmo modo puramente pragmática, no sentido absoluto e primitivo da palavra” (PASOLINI, 1990, p.127).

Apesar de ter tido certo estranhamento ao adentrar a este espaço, ele significou também um retorno às vivências com o teatro, ensaio e treinamentos físicos que fazíamos em salas enormes, sem cadeiras. Será que foi um retorno as memórias da infância? Ou será que está ligado a algo mais longínquo: o da necessidade? Aquela necessidade que nos impulsiona a realizar o nosso desígnio.

E assim, fui pressentindo o espaço que a arte preenchia em mim, não só a sala 03, com piso de madeira, com sua temperatura e luminosidade; mas outros espaços culturais. Quando entro num espaço, como museu, teatro, cinema ou biblioteca, o meu olhar se atenta às sensações deste espaço. Os espaços culturais com sua arquitetura, seu cheiro, sua cor e som, me oferecem elementos para acessar os meus acervos interiores e ampliar a minha visão de mundo, se revelando importantíssimos na tessitura de me tornar e ser professora.

Ainda não é dizível o que a arte muda em mim, mas no momento de ser e estar na inteireza, vislumbrei espaços para serem preenchidos. Descubri janelas que se foram abrindo e criando possibilidades nas janelas de meus olhos e de minha

alma. Eram como verdadeiros portais que me convidavam a entrar no mundo das imagens.

**- As imagens que chamam!**

**- É o porquê olho.**

No hospital, com essas imagens oníricas se impondo sobre sua consciência e vontade, foi tomado por um novo sentimento de que estava sendo “chamado”. Embora sua capacidade imaginativa tivesse sempre sido grande, nunca havia visto imagens com tamanha intensidade antes – imagens que ficavam suspensas no ar, como aparições, e prometiam-lhe uma “retomada” de Pontito. Agora pareciam lhe dizer: Pinte-nos. Torne-nos reais. (SACKS, 1995, p.170-171)

Esta é uma passagem do conto de Oliver Sacks, A paisagens dos seus sonhos, em que é retratada a história de Franco, um moço que tem uma necessidade incontrolável de pintar as memórias da sua cidade natal – Pontito. O que determina esta necessidade não é apenas a epilepsia do lobo temporal, junta-se a ela; a ligação que tem com a mãe, a perda repentina da sua infância e do seu pai e o desejo de ser conhecido. Segundo Sacks(1995), Franco conseguiu com esse estado “pintar suas visões, de transmitir a visão de uma criança com os poderes da maturidade e de transformar sua patologia, sua nostalgia, em arte” (p.178).

Deste modo, fazendo um paralelo com a obra de Oliver Sacks, tenho a necessidade de “pintar” o mundo das imagens, que não é senão, o mundo da infância, através do olhar da janela da minha alma. O que quero dizer com isso, é que à medida que fui abrindo “espaços” internos e externos, à medida que fui questionando e escutando o que a arte ressoava em mim, fui sentindo a necessidade de trazer à superfície a dimensão daquilo que era importante para mim. A dimensão daquilo que fazia sentidos e significados, além da dimensão dos cinco sentidos que me deixa alerta e inteira naquilo que faço. Em outras palavras, e de uma forma mais concreta, eu tinha necessidade de procurar poesia nas crianças; de retratar com a máquina fotográfica os momentos em que as crianças estavam

investigando o mundo com os cinco sentidos e de trazer à memória os momentos significativos da minha infância. Dentro desse contexto, o que conversava comigo, e com o poeta Manoel de Barros, era o mundo das imagens:

(...)  
Pertença de fazer imagens.  
Opero por semelhanças.  
Retiro semelhanças de pessoas com árvores  
de pessoas com rãs  
de pessoas com pedras  
etc etc.  
Retiro semelhanças de árvores comigo.  
Não tenho habilidade pra clarezas.  
Preciso de obter sabedoria vegetal.  
(Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã  
no talo.)  
E quando esteja apropriado para pedra, terei também  
sabedoria mineral. (1997, p. 51)

E assim, me apropriei da imagem do arco-íris na janela que se fez presente na pesquisa; das lembranças das imagens da minha infância quando via um palco no lugar da escada e quando via no vestido desbotado um figurino. E mais pra frente, a revelação de outra imagem.

Assim como as imagens que chamavam Franco para pintá-la, minhas imagens interagem com meu processo e eu sentia que estabelecia em mim uma predisposição para um profundo diálogo com as crianças, comigo mesma, com aquilo que fui e com aquilo que tinha que ser. Estabelecia em mim, “um modo de pensar por imagens. Que é o modo de pensar da infância, quando pensamento-sentimentos-sensação-percepção ainda operam integrados” (ALBANO, 2004, p.30).

Mas por que a imagem tem essa força tão grande de sintetizar o que sentimos ou pelo menos de provocar uma predisposição da alma? Tarkovski, vem responder que, a imagem “(...) surge como uma revelação, como um desejo transitório e apaixonado de aprender, intuitivamente e de uma só vez, todas as leis deste mundo – sua beleza e sua feiúra, sua humanidade e sua crueldade, seu

caráter infinito e suas limitações” (1998, p.40). Além disso, ela é uma forma que o artista encontra para dizer uma coisa indizível, pois, através dela podemos realizar uma metonímia, ou seja, substituir uma coisa pela outra. Podendo, com isso, materializar algo, com a totalidade de elementos que se interpenetram (*ibid.*).

Nesse sentido podemos perceber a força que uma imagem tem para um artista e para com todos aqueles que se propõem “a ouvir o seu chamado”, que na história de Franco vinha como um chamado que se impunha, sendo impossível deixar de obedecer ao que aquela voz interna informava o que tinha que fazer. No meu caso, estar ali, à escuta do que a arte ecoava em mim, significava resgatar o que há muito tempo estava perdido, não se podendo fugir do verdadeiro propósito, quando ele assim se apresenta. Pois, “mais cedo ou mais tarde, alguma coisa parece nos chamar para um caminho específico” (HILLMAN, 2001, p.13).

Atender a esse chamado significava também atender à voz da necessidade? Aquela necessidade que se impõe no nosso caminho à medida que escolhemos e decidimos o nosso propósito. Aquela que vai além de algo que tem que ser atendido e superado. Aquela que traz, “velada em seu âmago, uma mensagem que nos ajuda a prosseguir ou reencontrar o nosso caminho” (CANEPA, 2000, p.81).

No mito de Er, a Necessidade é uma Deusa do mundo das almas. Ela tem três filhas, que cantam o passado, o presente e o futuro. Essa deusa, em seu trono girando em fuso, costuma presidir a sessão das almas que após passar longos anos no céu ou no seio da terra, se preparam para renascer como mortais. Nessa sessão, após o lançamento dos destinos, Necessidade, convoca as almas para apanharem cada uma o seu destino, antes de voltar a viver mais uma vida na terra. Deste modo, as almas adquirem o “desafio de realizar o destino escolhido e ao qual fica

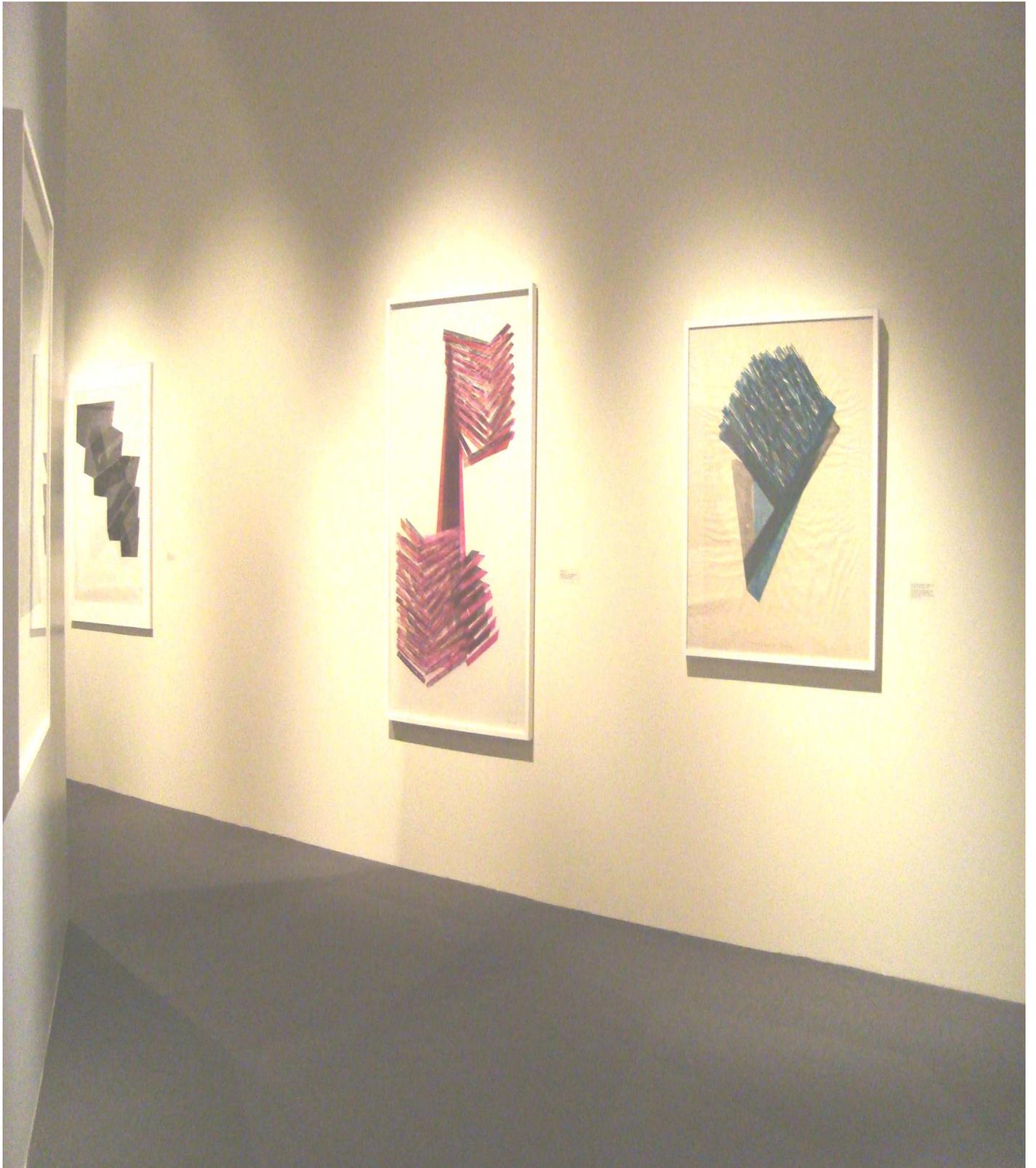
ligada pela Necessidade. Assim, a Necessidade se impõe: é necessário a cada alma realizar, na vida terrena, o que foi por ela selecionado” (*ibid.*, p. 80).

Quando visitei a exposição de Maria Bonomi, notei que a necessidade se impunha nas obras artísticas. A minha ida a esta exposição também foi uma necessidade que foi se impondo à medida que adentrava ao mundo das imagens. E foi com esse impulso que cheguei a ir à Pinacoteca. E por que a Pinacoteca? Por que sabia que lá tinham enormes janelas.



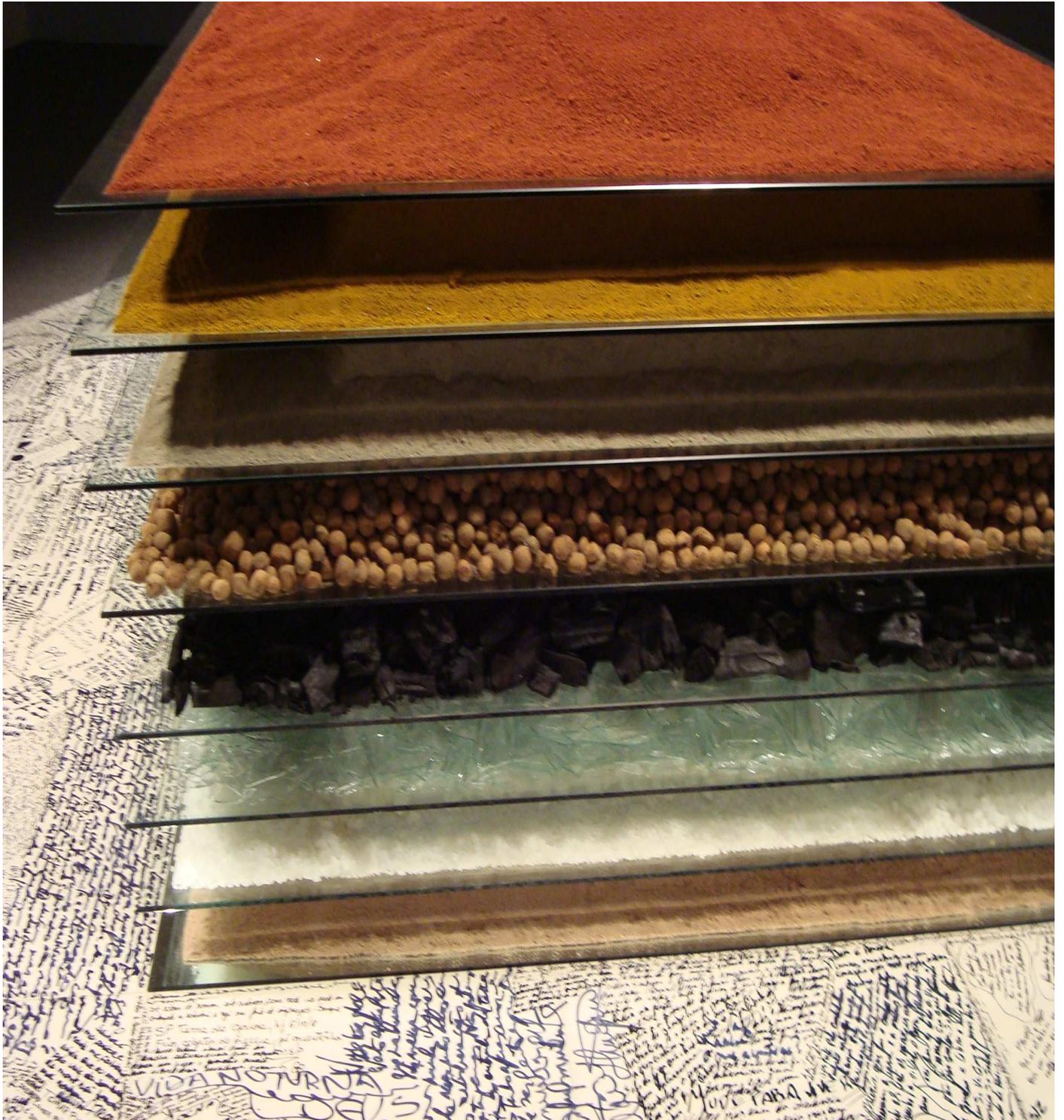
Fascinada por tudo aquilo que as janelas significavam, fui em busca de alimento para os meus olhos. Fui em busca de algo que faltava para aprimorar o olhar.

Na exposição percebi, ali de pertinho e imediato, o percurso da artista. Afinal, pude notar o início de seu trabalho, o meio e o seu ponto de chegada até o momento. Percebi a necessidade se impondo. Nas várias etapas do seu processo, pude notar a necessidade de transgredir cada vez mais a etapa anterior. Esta artista à medida que foi desenvolvendo o seu trabalho, foi revelando suas intenções e com ela, a sua busca. Não tinha a informação e a bagagem cultural para interpretar a obra de Bonomi. Queria exercitar o meu olhar para esse mundo de imagens que muitas vezes nos é negado. Então, à medida que fui percorrendo as obras da artista vendo as imagens que começaram no papel e depois no vidro, no bronze, no concreto, na madeira, nas ruas, nos edifícios da cidade, estranhei. Me assustei.





As Love layers (camadas de amor) trazem a imagem impressa com conotação erótica dos órgãos sexuais femininos. Fortemente sucessivas prensagens, tornam-se camadas espalhadas, de auto-sustentação, numa completa transgressão da lógica construtiva. As peças não foram feitas para funcionar em grupo. São estampas que ocupam o espaço real. Dimensões privadas transpostas para o espaço público.



Então foi possível existir a pergunta: não estará a artista ligada a uma necessidade da sua época? Pois, “tudo que há de novo na arte surgiu em resposta a uma necessidade espiritual, e sua função é fazer aquelas indagações que são de suprema importância para nossa época” (TARKOVSKI, 1998, p.95). E eu, quando vou ao museu não estarei em busca de uma resposta para uma necessidade, para uma indagação?

O museu nos leva ao mundo das imagens.  
O parar e olhar. Buscar significados.  
(Registro em diário de campo do dia 14/10/08)

Mas afinal, o que leva as pessoas a entrarem num mundo infinito de imagens? O cineasta Tarkovski, também indaga: o que leva as pessoas a irem ao cinema? Ele mesmo responde que é o “tempo perdido, consumido ou ainda não encontrado”, que leva as pessoas a frequentarem uma sala escura. Deste modo, “O espectador está em busca de uma experiência viva, pois o cinema, como nenhuma outra arte, amplia, enriquece e concentra a experiência de uma pessoa – e não apenas a enriquece, mas a torna mais longa, significativamente mais longa” (*ibid.*, p.72).

Assim, não só na literatura, nas artes visuais e no cinema; mas nas outras artes, também temos o chamado para o mundo das imagens. E o que leva as pessoas a escutarem esse chamado? “A arte nasce e se afirma onde quer que exista uma ânsia eterna e insaciável pelo espiritual, pelo ideal (...)” (*ibid.*, p.40). Então é possível constatar que o artista ou qualquer outra pessoa que se propõe a entrar no caminho das artes, como forma de conhecimento, se propõe a ser um servidor da sua busca incansável por um ideal. E dentro desse processo está implícito a dedicação por esta busca, o que envolve traçar metas, ter intenções e objetivos. O que envolve escolher o seu próprio caminho, a sua singularidade. E o

que leva alguém a ter essa atitude? Para Jung “(...) é o que se denomina designação; é um fator irracional, (...) que impele a emancipar-se da massa gregária e de seus caminhos desgastados pelo uso” (1972, p.248).

Muitas vezes, para o artista e para qualquer outra pessoa que escolhe o caminho das artes, significa: estar em busca de algo mais profundo do que aquilo que a sociedade oferece. E ao se arriscar na aventura da busca, o artista tanto como o herói, se entrega a uma iniciação. “Pois, assim como o herói, o artista também está em busca da conquista de um mundo desconhecido, sua aventura: a criação de uma obra” (ALBANO, 1998, p. 90-91). É possível dizer, que quando uma pessoa se entrega a sua voz interior, ela realmente se entrega aos sacrifícios e riscos da vida convencional. Então o artista, como o herói, se lança a uma jornada interior; se lança em direção a algo cada vez profundo.

Deste modo, ao incorporar as relações entre iniciação, voz interior e jornada do herói, com a intenção artística, a vocação e percurso do artista, me leva a constatar que a minha janela da arte vai além de pintar, desenhar, dançar e representar. A minha janela da arte é o caminho do autoconhecimento. É se tornar autor daquilo que é acordado no fundo do coração humano. Adentrar para essa janela é escutar a minha voz interior, é escutar o chamado. É ser diferente. É caminhar em direção oposta dos demais. É se iniciar. E, se iniciar em algo, é correr risco. É ir além do entregar-se à jornada, é autorizar-se para ver na escuridão a luz.

- ... e chega a escuridão.
- É quando não olho?



Na escuridão é que a  
luz se manifesta, e  
no perigo aquilo que  
salva.  
C.G.Jung

Aqui o passado e presente se apresentam. E assim, o meu eu adulto dialoga com a criança que manifesta a urgência de olhar na janela;

(...) durante todo esse tempo estava a olhar, a observar e a ver as crianças. O que faziam e como faziam. O que tocavam e o que sentiam. Como brincavam e como não gostavam de brincar. As suas descobertas e as suas reticências. Os seus recolhimentos e as suas expansões. Isso tudo era como buracos da fechadura, furos da gaiola que o passarinho escapa, focos de holofotes nas cenas das crianças. Mas era também a janela da minha infância onde via o pôr-do-sol. Essa imagem (...) era muito importante, pois sentia que ali naquele momento algo de muito sublime acontecia. Será que me sentia realmente parte de um todo? Entretanto, apesar de toda essa tentativa do olhar para fora que procura investigar, espiar e questionar o que acontece no universo infantil, e em mim mesma, ou seja, apesar de ter toda essa imagem de janela aberta a me perseguir, esta manhã (...) a nossa janela, a da sala onde trabalho, foi fechada. (...) Nesse instante o conflito apareceu e imaginei como seria se na minha casa e na minha infância, existisse um armário na frente da minha janela? Não ia conseguir ver. A escuridão se faria. (...) Como enxergar na escuridão? (...) Não consigo imaginar uma janela tapada, isso me impede de aprender que eu faço parte do outro que está fora, mas por contemplá-lo, ele também se torna algo de dentro. (...) Não taparam a janela na minha infância, mas agora quando adulta existe uma janela tapada na infância que eu contemplo. (Registro em diário de campo no dia 07/08/08)

Com esse acontecimento pude compreender que era impossível imaginar a minha infância sem janela. Como então oferecer uma infância sem janela? Impossível oferecer aquilo que não sou, aquilo que não gosto, aquilo que não vivenciei. Inspirando-me nas palavras de Albano (1984), não podemos encorajar o outro a viver uma aventura que nós mesmos não vivemos. Pelo contrário, queremos que o outro também experimente aquilo que nós vivenciamos e que para nós foi significativo. Deste modo, queria continuar a experiência do olhar. Mas, será que não estava realmente olhando? Buscando uma explicação, por que esse acontecimento e a imagem da escuridão me incomodavam tanto, perguntei:

O não ver é a busca de outros sentidos?  
(Registro no diário de campo 02/10/08)

Então algo estava acontecendo. Fui percebendo que em muitos momentos não dava para ver imagens, não dava para escutar os chamados. A trajetória do herói (ou do olhar?) estava perdida no labirinto da escuridão, das indagações. Não sabia o que nisto estava contido, que outros sentidos e circunstâncias estavam trabalhando no meu aperfeiçoamento.

Era preciso esperar e se permitir, pois, somente o outono poderia revelar o que a primavera produziu, e somente a tarde manifestaria o que a manhã iniciou (Jung, 1972, p.243).

Então, no meio à jornada do olhar; na busca incansável de fendas, na janela da alma para contemplar a infância, o outro e a mim mesma, me deparava com a escuridão, com a janela tapada, com o outono e com uma realidade presente na maioria das creches municipais brasileiras (era o contexto de onde falava): o grande número de criança para um pequeno número de adultos. O tempo, o espaço, a rotina que torna os corpos mecânicos, a hora do parque, a hora do banho, a hora do almoço, a hora do leite e a hora de dormir: é a escuridão que chegava? Não conseguia olhar. Pois, nesses momentos queria tecer os fios da arte, construídos até o presente, com a pequeníssima infância, e então me perguntava:

(...) Será que no corre-corre da rotina da creche, vou conseguir encontrar vestígios na relação professor/criança/arte? Afinal de contas, tudo que se pensa em relação à arte dentro da escola, se torna difícil. A escola se fecha dentro de um mecanismo que é difícil quebrar ou propor algo diferente. (Registro em diário de campo no dia 22/02/08)

Percebia então as travas, as janelas fechadas e entraves da escola. Percebia que “a escola é um processo tão complexo que é impossível, apenas com a vontade, mudá-la. Você herda os dispositivos, e para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam” (HÉBRARD, 2000, p.7).

Era preciso saber os dispositivos que ali se apresentavam, mas quando se está dentro do borbulhar da água, não dá para ver o movimento que ali se faz. Talvez fosse preciso um olhar de fora, um olhar distanciado, para elucidar o que estava acontecendo. E foi o que aconteceu: uma criança veio elucidar o que eu não via. Ela era provavelmente aluna da sala do primeiro ano e apareceu no banheiro para observar o banho do Carlos. E eu, era a recreacionista, aquela que cuidava/educava os bebês da sala chamada mini-grupo. E assim, um diálogo se instalou:

Criança – Minha mãe está grávida.  
Adriana – Ah, é ! E você está contente?  
Criança – Não. Eu detesto nenê.  
Adriana – Por quê?  
Criança – Ele faz xixi e cocô na cama.  
Minha mãe coloca a mão no cocô. Eu detesto nenê.  
(Registro do diário de campo do dia 17/06/08)

Essa criança veio então me elucidar que estava falando de um lugar e de afazeres que muitos detestavam. Apesar do cuidar/educar serem conceitos muito discutidos no ambiente de creche, eles na prática, não são muitas vezes, acoplados e aceitos, havendo então, divisão de funções entre o profissional que cuida – dá banho, troca, coloca para dormir – e aquele que educa – planeja, preenche caderneta e se reúne com os pais. Isso por que, não é ensinado nos cursos de formação que a professora também tem que trocar fralda, existindo a concepção de que isso é coisa de babá e da empregada (FARIA, 2005b). E não é valorizado, por parte do próprio profissional que “cuida”, que ele também, assim como o professor, está construindo conhecimento sobre os seus afazeres, não tendo consciência e reconhecimento disso (BÚFALO, 1999, p.123).

Com o episódio acima elucidado também que eu não era só observadora. Era recreacionista, que apesar de ter presente no meu fazer o cuidar/educar, eu era

engolida pela imagem do cuidar, pelo tempo, pela rotina e pelo espaço. Era engolida pelo dispositivo e mecanismo de separação do cuidar/educar. Será que estava sendo engolida pela dimensão perdida da poética? Pelas janelas fechadas?

Mas, enfim, o cocô chegava. Então era preciso parar a brincadeira? Ainda não sabia. Mas, a troca era um rico momento. Pois, é nesse momento que a creche tem oportunidade de “favorecer uma amizade, uma relação nova da criança com outro adulto diferente da mãe” (FARIA, 2005b, p.131). Então continuava a brincadeira: Era chamada de mamãe, sem ser. Olho no olho. Diziam sem falar. Buscavam confiança? Sim, buscavam não serem detestados porque faziam cocô e xixi. Buscavam não serem desprezados pelas coisas desprezíveis que faziam. Porque obrar

(...) não era construir casa ou fazer obra de arte.  
Esse verbo tinha um dom diferente.  
Obrar seria o mesmo que cacarar.  
Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos  
Os passarinhos cacaram nas folhas nos  
postes nas pedras do rio  
nas casas.  
Eu só obrei no pé da roseira da minha avó.  
Mas ela não ralhou nem.  
Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico.  
E que as obras trazem força e beleza às flores.  
Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta.  
Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates.  
A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é  
uma coisa desprezível.  
Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os  
ensinos do pai.  
Minha avó, ela era transgressora.  
No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam  
de roçar nas obras verdes.  
Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia.  
Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as  
coisas desprezíveis  
E nem os seres desprezados.  
(BARROS, 2003, p. II)

Profissional e crianças da primeiríssima infância acabam se tornando seres desprezados, por fazerem coisas desprezíveis? Os dispositivos tanto fora como dentro da escola vinham para confirmar. Em algumas escolas infantis, os trabalhos artísticos com os pequenos, nem ao menos chegam a existir, pois a maioria das professoras acredita que por se tratarem de crianças pequenas não conseguem manusear os instrumentos (TRIERWEILLER, 2008). E quando chegam a acontecer não são expostos e apreciados com a devida atenção. Ou então são direcionados e confeccionados pelos próprios adultos, que não possibilitam a experimentação e descoberta dos pequenos, evitando assim, a lambuzeira e a desordem, que tanto incomoda o adulto.

Talvez fosse a razão da escuridão? Não via no tempo e no espaço destinado a primeiríssima infância, espaços propostos, construídos e intencionados pelos adultos para a vivência de experiências significativas para as crianças. O que via, era que as crianças, mesmo sem terem essa intencionalidade, encontravam momentos significativos dando ao dia-a-dia da creche:

Sons,



Aqui Eduardo,  
brinca.  
Brinca com o som da  
mola de um  
brinquedo velho.  
Descobre assim o  
som.  
Isso é novo para ele.  
Por isso, brinca  
durante um bom  
tempo, até investigar  
todas as sonoridades.

Cores,



Sabores,



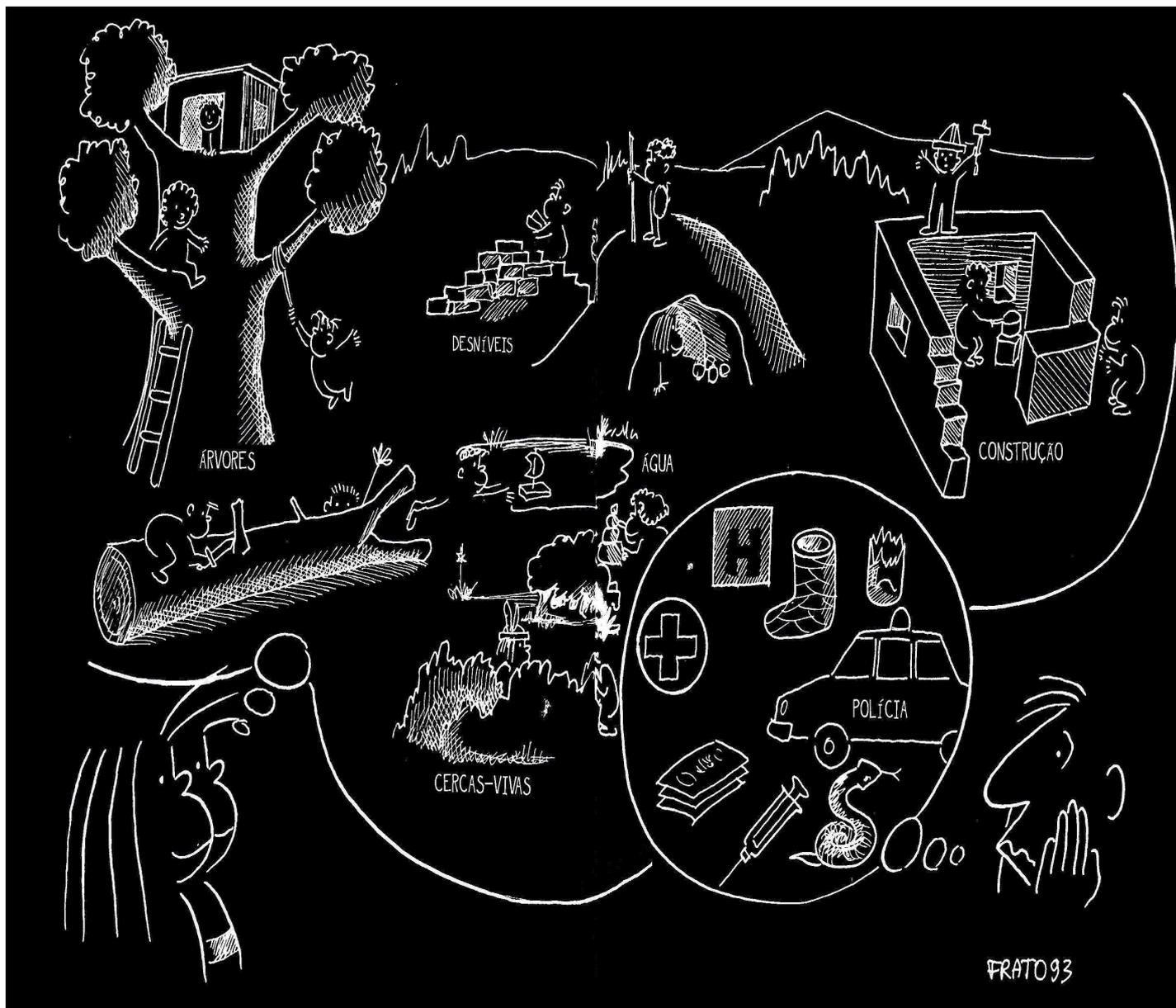
E amoras,



E isso era um pouco de luz que vinha se revelar na janela da alma? Não. Isso não bastava. Porque, mesmo que as crianças encontrem maneiras de brincar, elas “perdem na qualidade de interações, no contato físico, na liberdade dos movimentos e no toque, essencial à construção de vínculos afetivos” (HORN, 2004, p.57).

E assim, mesmo com a existência de uma grande teoria sobre a necessidade de ter na primeiríssima infância espaços, atitudes, intencionalidades, olhares e profissionais diferenciados para esta clientela, o problema era que não via isso concretizado no dia-a-dia e na realidade escolar. Porque ao fazer não vemos e precisamos ser lembrados a ver a ausência de espaços para serem preenchidos...

- É quando há ausência de espaços para serem preenchidos?



TONUCCI, 2008, p.64-65

Procurávamos conter os corpos que queriam escapar, deslocar, correr, subir, descer, empurrar, ... Esses corpos, eram crianças. Apenas crianças. E nós adultos. Adultos que precisavam cuidar, esbravejar, segurar ... enfim, conter. Apenas conter. O ser criança e o ser adulto, dois opostos que se encontram e precisam conviver durante horas no mesmo espaço. Conter aqueles corpos pequeninos me incomodou muito. Por que não só os adultos contem esses corpos pequeninos, mas o próprio espaço. O espaço de uma sala que não os deixa serem apenas crianças, ou será que por se portarem como crianças eles incomodam? Assim os corpos queriam escapar pela janela, assim como os nossos pensamentos escapam. Esses corpos queriam atravessar a porta que se fecha, assim como a nossa imaginação que atravessa mares. E por que conter corpos? Corpos pequeninos que se vão? (Registro do diário de campo do dia 06/05/08)

Porque, muitas vezes, o espaço da educação infantil não é organizado de uma forma que descentralize a figura do adulto. Pelo contrário, ele é organizado, muitas vezes, no sentido de contenção de corpos. Porque o espaço na forma como é organizado “interfere no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais” (HORN, 2004, p.23). Sendo capaz de eliminar as ações coletivas e privilegiar trabalhos individuais e de impor “ordem e disciplina em detrimento às necessidade das crianças” (*ibid.*, p.23).

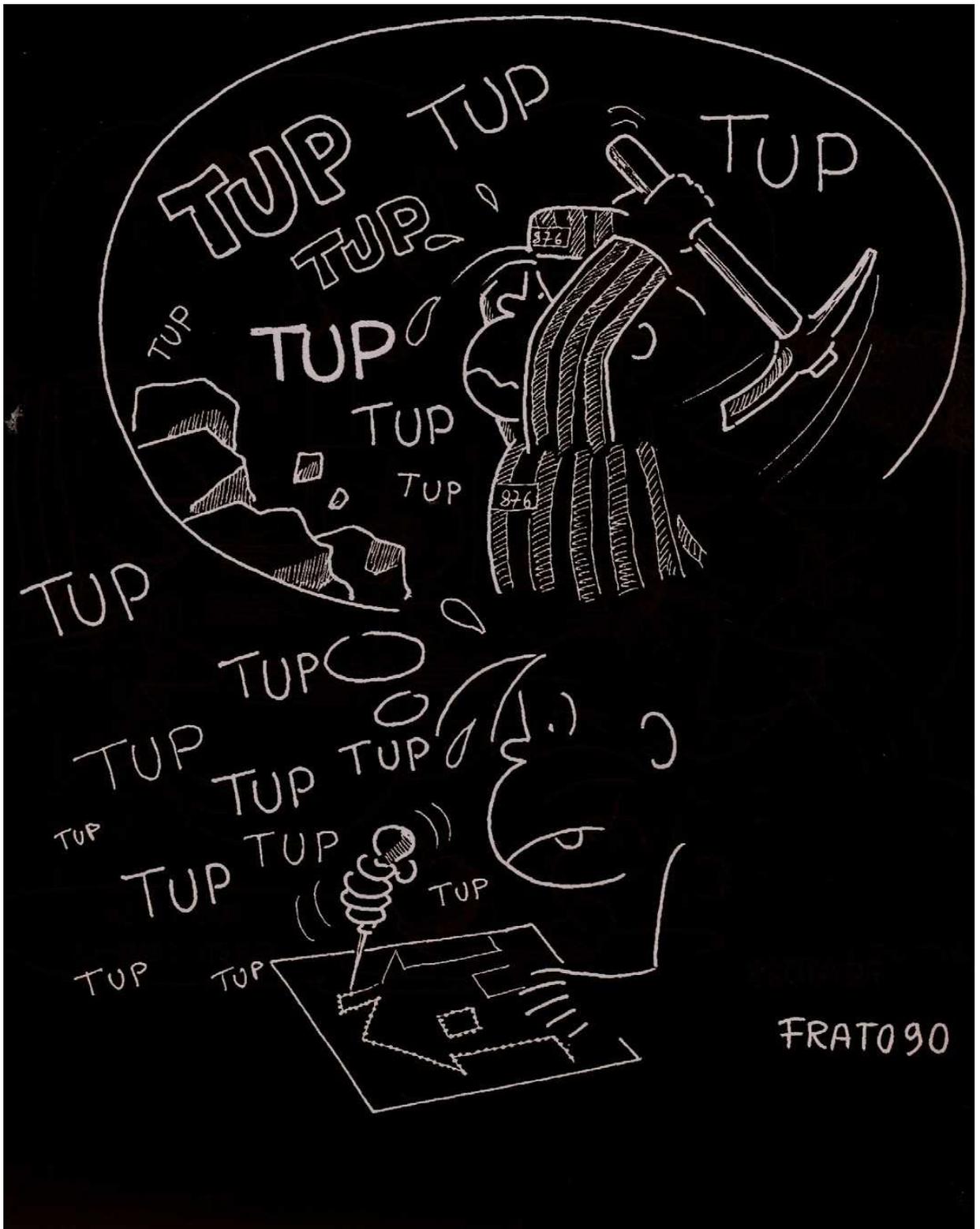
Além disso, a organização do espaço na primeiríssima infância, que não deveria atuar dessa forma, ainda cultua uma pedagogia alfabetizadora. O espaço físico destinado às crianças de 1 a 3 anos, na escola onde foi feita a jornada do olhar, tinha somente lousas enormes, que não eram da altura da criança. E isso acontece na maioria das escolas, revelando o que se espera, o que se diz, da criança, quando se entra na escola: de que o espaço não foi feito para ela e nem pensado nela. Um espaço que não enfoca o que os teóricos pensam sobre a educação infantil, mas que expressam o desejo da sociedade e dos pais, de que uma escola forte é aquela que “promove o mais rapidamente a alfabetização que é socialmente compreendida como signo de sucesso” (ALBANO, 1984, p.65).

Assim como o espaço teve a força de abrir janelas, durante a jornada do olhar, ele também teve a força de fechá-las, à medida que controlava, vigiava, separava e modelava corpos e mentes. Então, como construir espaços, em que as

janelas da alma possam ser abertas? Se na primeiríssima infância já temos janelas que se fecham, então como será na próxima etapa desta infância? Terão janelas abertas, onde poderão olhar e aprender? Ou terão que se organizar em filas, sentarem em filas, se separarem por gêneros – meninas de um lado e meninos de outro? Pintarem desenhos mimeografados?



TONUCCI, 2008, p.105



FRATO 90

TONUCCI, 2008, p. 125

Essas e outras perguntas que não são dizíveis me fazem deparar com a escuridão. Uma imagem que dialoga comigo e em mim.

Então percebo que ao olhar para as crianças, para mim mesma e para a sociedade a minha volta, isso cria em mim um ambiente que se converte em algo muito maior do que um simples espaço (RINALDI, 2002). Ele se converte a questionar a ausência de espaços para serem preenchidos na pedagogia da infância, sendo isso, fruto da experiência com os “espaços preenchidos” na aula de estágio e fruto da experiência de ter sido criança com janelas abertas.

Então me pergunto: onde estão os espaços que privilegiam a dimensão humana, e que possibilitam ver vida, biografias, gênios, artistas e o ser poético refletindo pelo espaço?

A necessidade de ver espaços na educação infantil, que viabilize a arte como importante para as crianças e que precisa ser repensada como base epistemológica para uma pedagogia da infância, tem como razão a “inteireza, no modo como constrói conhecimentos. Porque não compartimenta o sujeito, nem a forma de conhecer” (ALBANO, 2004, p.33).

E qual a razão da arte, na e para a pequeníssima infância? É justamente o fato de dialogar com uma dimensão – a infância – onde não se separa o artista da criança (HOLM, 2007). Pois,

Os pequenos nos convidam a experimentar  
Eles têm a arte dentro de si.  
Eles criam arte.  
Eles nos dizem algo  
Algo que perdemos.  
Algo atraente e sedutor.  
Algo que reconhecemos.  
E que não podemos explicar.  
Tudo é muito maior.  
Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre  
Vida e obra.  
Essas são coisas inseparáveis.  
(*Ibid.*, p.3)

Além disso, existe a razão, de que juntando arte na infância, somos capazes de oferecer as crianças oportunidades de criar ambientes, pois, à medida que têm a sua volta a disponibilidade de diferentes coisas e materiais, iniciam um processo de construção, instalação e criação de ambientes e aconchego (*idem*, 2005, p.11).

Outra razão, é que tendo a criança criativa como centro podemos espalhar para os móveis, objetos, paredes e chão uma proposta pedagógica descentralizada do adulto e espelhada nos espaços. Essa é uma das propostas das escolas infantis, em Reggio Emilia, no norte da Itália. Ali as escolas construíram espaços em que se fundamentam numa pesquisa de mais de 30 anos, sendo que os mesmos, nunca estiveram dissociados do contexto e da cultura das pessoas envolvidas, pelo contrário, ele foi e está sendo construído juntamente com crianças, pais, professores, conselheiros educacionais, comunidade e o apoio do poder público (GANDINI, 1999). Nessas escolas o espaço é pensado como “uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi *apud* Gandini, 1999, p.157).

No entanto, através de tais experiências, não é possível impor esses espaços nas escolas infantis. Ele deve atender a especialidade de cada demanda, a fim de possibilitar a identidade cultural e sentido de pertencimento dos mesmos, não devendo ser, portanto, dissociada do contexto a qual está inserida a criança e o adulto (FARIA, 2005a).

Então, subentende-se que esses espaços precisam ser construídos, pelos mesmos, pois, “o espaço, não é algo dado, natural, mas sim construído” (HORN, 2004, p.16). Podendo, assim, à medida, que elaborem as suas necessidades, transformar espaço físico em ambiente. Sendo que, “espaço se refere aos locais

onde as atividades são realizadas (...). Ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (...)" (*ibid.*, p.35).

No entanto, para transformar espaço em ambiente, espaço em formação, exige uma jornada do olhar, em que precisamos perguntar e indagar sobre os nossos afazeres, sobre a nossa infância, sobre os espaços internos construídos e enraizados, e que de certa forma precisam ser preenchidos com a dimensão que há muito tempo foi perdida. Com a dimensão em que os fios da arte e da infância se entrelaçam na constituição do ser pedagogo. Arte como aquela que nos leva para um outro mundo e a infância como aquela que nos faz ser no mundo. Iniciar nesse mundo significa estar nele inteiramente, como as crianças, que não acham a menor graça, se nesse mundo não for possível rir, chorar e ter medo (ALBANO, 2004). Já que, como diz Mário de Andrade, a criança "(...) é muito mais expressivamente total que o adulto diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: estou sofrendo" (ANCONA LOPEZ (ORG.) *apud* Faria, 1999, p. 50-51).



Cabe aqui uma pergunta: é possível contemplar “espaços” na escola, onde a arte seja a base para uma pedagogia da infância, em que a barreira do inatingível, do privilégio e de coisas desprezíveis sejam quebradas e constituídas em janelas da alma?



A imagem é clara por si só. É real. É inteira. Como a lua, que no lago toda brilha, porque no alto vive. Esta imagem vem refletir o que o outono produziu. Vem revelar o que na noite se sonhou. Vem revelar o que o herói salvou. Essa foto foi o melhor prêmio que o olhar poderia ter depois de sua longa jornada.

Deparar com a concretude desta foto, foi recuperar e reconhecer que existe aquele espaço que uma criança ainda espreita pela janela. Quando se tem crianças na janela, se tem o mundo a conhecer, a desvendar e a investigar. Se tem a intencionalidade de percorrer a jornada do olhar.

## O retorno

“(...) não precisamos correr sozinhos o risco da aventura, pois os heróis de todos os tempos a enfrentaram antes de nós. O labirinto é conhecido em toda a sua extensão. Temos apenas de seguir a trilha do herói, e lá, onde temíamos encontrar algo abominável, encontraremos um deus. E lá, onde esperávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos. Onde imaginávamos viajar para longe, iremos ter ao centro da nossa própria existência. E lá, onde pensávamos estar sós, estaremos na companhia do mundo todo.”

Joseph Campbell

O olhar retorna da sua jornada, com as marcas deixadas das suas experiências vividas e com os fios entrelaçados da tessitura de se transformar de estudante em professora. Assim como Teseu, que retorna do labirinto com os fios de Ariadne transformado em herói.

Pretendo com isso, enfatizar que no contexto atual, o qual se vive uma supervalorização do ter em detrimento do ser, uma supervalorização do racional e técnico em detrimento da sensibilidade, uma imposição de padrões em detrimento ao singular, necessitamos de “algum herói que dê voz às nossas aspirações mais profundas” (CAMPBELL, 1990, p. 140).

Para tanto, a necessidade me fez transformar o olhar em herói. Fazendo-me encarar a minha singularidade, para poder encarar as singularidades das crianças; fazendo-me recuperar as minhas narrativas (quem sou, o que fui, o que desejo, o que fiz,...), para enxergar as narrativas das crianças. Fazendo-me recordar o passado para resignificar o presente e futuro e buscando a minha inteireza para ver ou não a inteireza do outro. Enfim, descobrindo a importância da arte em mim para concretizar em importância para o outro. Pois, segundo Tunes, a arte vai se tornar importante para quem lhe der importância.

Assim, se o pretexto para iniciar esta jornada foi o questionamento se a arte era importante, foi preciso então, sentir a sua importância para lhe dar importância. Foi preciso ousar se perder no labirinto para se reencontrar.

Com isso, é possível considerar que o processo de experiências vividas pelo pedagogo durante a sua constituição, torna-se o alimento no intercâmbio com o outro. E só poderá se comunicar com o outro se puder manter uma comunicação consigo mesmo. Ou melhor, só poderá olhar o outro se permitir olhar para si mesmo. Pergunto-me então em que momentos permitimos tal proeza? O diálogo com a arte permitiu-me uma vigilância desse quem sou eu e qual é o meu propósito, para assim, manter (ou recuperar?) o meu sonho, a minha dimensão perdida e as minhas janelas da alma. Deixando de ser a arte aquela novidade ou técnica que aprendemos e levamos para as crianças, para ser uma escuta da nossa voz interior. Afinal, “para ser um artista, não basta aprender certas coisas e adquirir técnicas e métodos. Na verdade, como já disse alguém, para ser um bom escritor é preciso esquecer a gramática” (TARKOVSKI, 1998, p.100-101).

Posso dizer que o diálogo estabelecido com as crianças de 1 a 3 anos, no local onde trabalho, é antes de mais nada, um pretexto para olhar o mundo que se desenrola a minha volta. Este olhar sob elas não está desconectado dos olhares que direciono para outros ao meu redor e para mim mesma. Ele está conectado com aquilo que sou e com aquilo que estou me constituindo como pessoa. Além disso, foi e é também encaminhado para olhar a minha própria infância, colocando-me frente a frente com a criança que ainda sou. Segundo nos diz Jung, “no adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação” (1972, p.240).

Deste modo, é possível afirmar que as relações que o pedagogo estabelece com o outro está intrinsecamente ligada com algo muito mais profundo, que tem haver com a intencionalidade e a forma de ser no mundo. E a arte, como um conhecimento, que nos coloca na escuta dessa intenção e dessa forma de ser, nos provoca a escutar a voz interior que habita no imperceptível dos olhos que vêem com a alma.

## Referências:

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. **Tuneu, Tarsila e outros mestres... O aprendizado da arte como um rito de iniciação**. SP: Plexus Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **“A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância.”** In: Caderno Temático de Formação II – Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. São Paulo, jan. 2004, p. 30-34.

ANCONA LOPEZ, Telê. **Mário de Andrade: ramais e caminhos**. SP, Duas Cidades, 1976 *apud* FARIA, 1999.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.205.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. **O imprevisto previsto**. Pro-Posições vol.10, nº 28, março, 1999, p. 119-131.

CAMPBELL, Joseph; Moyers, Bill. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANEPA, Eda Maria. O caminho da arte, do corpo e dos sonhos na educação. In.: Borges, Aglael Luz. Et al. **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

DETTONI, José. **Arte como Personalização (Educação) da Pessoa (fundamentos Antropo-Estéticos da Arte-Educação)**. 148 p. Tese Doutorado. Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999. p. 50

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: Faria, Ana Lúcia Goulart e Palhares, Marina Silveira (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP : Autores Associados, 2005a.

\_\_\_\_\_. Sons sem palavras e grafismo sem letras. Linguagens, leitura e pedagogia na educação infantil. In.: Faria, Ana Lúcia Goulart de Faria e Mello, Suely Amaral (orgs.) **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.70

GANDINI, Leila. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In.: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. **As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In.: Faria, A. G.; Demartini, Z. B. F.; Prado, P.D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HÉBRARD, Jean. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. Belo Horizonte, Revista Presença pedagógica, v.6 n.33 maio/jun. 2000.

HILLMAN, James. A repressão da beleza. In: **Cidade & Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

\_\_\_\_\_. Em poucas palavras: a teoria do fruto do carvalho e a redenção da psicologia. In: **O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNG, Carl Gustav. Da formação da personalidade. In: **O desenvolvimento da Personalidade**. São Paulo, Círculo do Livro Ltda, 1972.

LEITE, Maria Isabel; Ostetto, Luciana Esmeralda. (orgs.) **Museu, educação e cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MALAGUZZI, L. **Se l' Atelier è Dentro una Storia Lunga e ad un Progetto Educativo**. Bambini, 1988 *apud* GANDINI, Leila.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio fundamental. In.: Gandini, Lella; Edwards, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACKS, Oliver W. A paisagem dos seus sonhos. In : **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia(improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p.17-36 e 195-216)

TARKOVSKI, Andreaei Arsensevich. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: Experiências, trajetórias e significações.** 214 p. Tese (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de ciências da Educação; Florianópolis. (p.51-73)

TONUCCI, Fancesco. **A solidão da criança.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005. p.141

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança: formação – transformação.** 250 p. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006.

PASOLINI, Píer Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas. In.: **Os jovens infelizes.** Antologia de Ensaios corsários. SP: Brasiliense, 1990.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982. (p.9-48)

VIANNA, Heraldo Marelím Vianna. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

## **Anexo**

Modelo de autorização das imagens:

Eu, responsável pela criança abaixo, autorizo a funcionária da EMEIF Jd. São Pedro, Adriana Pacheco, a utilizar a imagem do meu (a) filho (a), sem remuneração ou qualquer outra forma de retribuição monetária, para utilização em trabalho acadêmico de conclusão de curso.

Declaro verdadeira esta autorização.

Março/ 2008.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Nome do Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_