

ARTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE EDUCADORAS¹

■ LUCIANA ESMERALDA OSTETTO

 <https://orcid.org/0000-0002-1948-5090>

Universidade Federal Fluminense

■ MARIA ASSUNÇÃO FOLQUE

 <https://orcid.org/0000-0001-7883-2438>

Universidade de Évora

■ EVA LEAL

 <https://orcid.org/0009-0001-5736-2649>

Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade

■ FÁTIMA ARESTA

 <https://orcid.org/0009-0004-1624-1463>

Centro de Actividade Infantil de Évora

■ ISABEL MELO

 <https://orcid.org/0009-0004-4592-9232>

Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício

RESUMO

As questões que dão forma a este artigo procedem da investigação que teve por objetivo discutir possibilidades para o trabalho com arte na educação infantil, a partir do mapeamento da presença da arte nas histórias de formação e na prática docente de educadoras de infância. Na trilha metodológica desenhada, por meio de entrevistas narrativas com três educadoras portuguesas, buscou-se conhecer caminhos e tempos pelos quais elas se deslocaram, relações tecidas no percurso de suas existências, que contribuíram para a formação e o desenvolvimento de sua sensibilidade estética. Nas histórias narradas, encontram-se práticas singulares, autorais, engendradas na parceria entre educadoras e crianças, entre fazeres e saberes permeados pela arte no cotidiano dos jardins de infância. Experimentação e criação artísticas com diferentes materialidades, interação com o patrimônio da cidade, visitas a museus e passeios na natureza

¹ A pesquisa recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Professor Visitante no Exterior. Processo No 23038.017884/2017-66

fazem parte dos repertórios partilhados, nos quais se identificaram traços das histórias de vida e de formação das educadoras-narradoras. Notou-se que a experiência estética das infâncias das educadoras, marcadamente constituída fora da escola (na natureza, na cultura, nas relações sociais familiares), reverberam em suas práticas, e a arte, em seu trabalho pedagógico, é mais do que uma atividade, é experiência tecida no encontro com materialidades, espaços e pessoas. **Palavras-chave:** Educação estética. Formação docente. Narrativas autobiográficas. Educação e arte. Educação infantil.

ABSTRACT

ART AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NARRATIVES OF EDUCATORS

The issues that underlie this article come from an investigation that aimed to discuss possibilities for working with art in early childhood education, from the mapping of the presence of art in the teachers' training trajectories and in the teaching practice of early childhood educators. With the methodological path designed, through narrative interviews with three Portuguese educators, it was sought to know ways and times through which they moved, relationships woven in the course of their existence, which contributed to the construction and development of their aesthetic sensitivity. In the stories narrated, there are unique, authorial practices, engendered in the partnership among educators and children, between the doing and the knowledge permeated by art in the daily life of the kindergarten. Experimentation and artistic creation with different materialities, interaction with the city's heritage, visits to museums and nature walks are part of the shared repertoires, in which traces of life stories and training of the educators-narrators were identified. It was noted that the aesthetic experience of the educators, markedly constituted outside the school (in nature, culture, family social relations), reverberate in their practices, and art, in their pedagogical work, is more than an activity, it is an experience woven in the encounter with materialities, spaces and people.

Keywords: Aesthetic education. Teacher's training. Autobiographical narratives. Education and art. Early childhood education.

RESUMEN

ARTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: NARRATIVAS DE EDUCADORAS

Las preguntas que dan forma a este artículo provienen de la investigación que tuvo como objetivo discutir posibilidades del trabajo con arte en la educación infantil, a partir del mapeo de la presencia

del arte en las historias de formación y en la práctica docente de educadoras de infancia. En el recorrido metodológico diseñado, por medio de entrevistas narrativas con tres educadoras portuguesas, se buscó conocer caminos y tiempos por los que ellas transitaron, relaciones tejidas en el transcurso de sus vidas, que contribuyeron a la formación y desarrollo de su sensibilidad estética. En las historias narradas se encuentran prácticas singulares, autorales, engendradas en la camaradería entre educadoras y niños, entre prácticas y saberes permeados por el arte en el cotidiano de los jardines de infancia. Experimentación y creación artísticas con diferentes materialidades, interacción con el patrimonio de la ciudad, visitas a museos y paseos por la naturaleza hacen parte de los repertorios compartidos, en los que se identificaron huellas de las historias de vida y formación de los educadoras-narradoras. Se notó que la experiencia estética de la infancia de las educadoras, marcadamente constituida fuera de la escuela (en la naturaleza, en la cultura, en las relaciones sociales familiares), repercuten en sus prácticas y el arte, en su trabajo pedagógico, es más que una actividad, es experiencia tejida en el encuentro con materialidades, espacios y personas.

Palabras clave: Educación estética. Formación docente. Narrativas autobiográficas. Educación y arte. Educación Infantil.

Introdução

Discutir possibilidades para o trabalho com arte na educação das crianças de três a seis anos, a partir do mapeamento da presença da arte nas histórias de formação e na prática docente de três educadoras de infância portuguesas, foi o objetivo da investigação que deu origem a este artigo. Buscamos conhecer as histórias que contribuíram para a formação e/ou o refinamento de suas sensibilidades. Que marcas experienciais elas carregam como educadoras, para as propostas que efetivam em suas escolas, no cuidado com a dimensão estética, na relação com a arte?

A questão posta resulta significativa, haja vista que a prática vigente em creches e jardins de infância, relativamente aos conhecimentos artísticos, ainda é a simplificação da arte, encerrada no fazer e visando a um produto. Albano (2002) já indicava que a arte, na educação

infantil, se mostrava majoritariamente com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou de um conjunto de técnicas para o exercício de habilidades específicas. O tempo passou e ainda não superamos essas concepções e práticas. No entanto, sem perder as esperanças, se nos colocarmos em escuta atenta aos fazeres docentes, encontraremos resistências, consciência e práticas renovadoras, de professoras e de educadoras que estão em sintonia e parceria com as crianças, que seguem ao seu lado, dialogando e ampliando linguagens. Por isso, a direção tomada na pesquisa foi: olhar práticas, ouvir e revelar histórias autorais, engendradas na parceria entre educadoras e crianças; dar luz aos fazeres e aos saberes que educadoras tecem com as crianças, em práticas de conhecimento, experimentação e criação artísticas.

Estruturado em quatro tópicos, neste artigo, dialogamos com as práticas narradas, em articulação com a literatura das áreas da educação e da arte. As três educadoras que, como colaboradoras da investigação, se fizeram narradoras e interlocutoras, integram a autoria deste texto, reafirmando fundamentos teórico-metodológicos de uma investigação *com* educadoras e não *sobre* educadoras. De tal modo, seus nomes completos aparecem na autoria do texto, enquanto seus primeiros nomes, de comum acordo, são identificados nas narrativas partilhadas.

Arte e formação estética: a poesia da infância na leitura e na expressão de mundos

As crianças, a partir das interações com a cultura em que estão inseridas, (re)inventam linguagens, (re)criam sentidos, utilizando mil formas para expressar e dizer sobre o mundo. Com a palavra, com os objetos, com o corpo todo, na brincadeira, nos espaços de liberdade, no encontro com a arte, a natureza, as crianças poetizam a vida (Ostetto, 2007).

É a visão de uma criança-poeta, que cria, que sente, que pensa e faz com autoria e singularidade, a partir das interações sociais, que estamos a defender, seja na pesquisa, seja na prática pedagógica. Uma concepção que também está referendada na legislação pertinente, como, por exemplo, nas orientações para o trabalho pedagógico nos estabelecimentos de educação pré-escolar de Portugal. Citamos o documento:

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. [...]. O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa

partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (Portugal, 2016, p. 9).

A criança refletida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) é sujeito, autor, protagonista e sua aprendizagem “[...] se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Portugal, 2016, p. 10).

No contexto educacional, para criar, ser autor, poetizar, pressupõe ter espaço para a imaginação e a experimentação. Caminhar nessa direção é, também, abrir tempos e espaços, no cotidiano pedagógico, para o acontecimento de “[...] experiências articuladas e significativas [que] alimentam a criatividade e promovem o desenvolvimento de um olhar crítico e contemplativo” (Folque; Bezelga, 2017, p. 6), contribuindo para a ampliação da leitura de mundo em sua diversidade.

Nessa perspectiva, a garantia da presença da arte, na educação infantil, é um grande contributo, mas uma presença que vá além de informações e de atividades relacionadas a artistas, além de técnicas e do trabalho com materiais tradicionalmente considerados de arte (marcadores, tintas, pincéis, papéis, telas etc.) com a finalidade de (re)produzir formas e/ou modelos. Quando entendemos que sensível e inteligível constituem o humano e precisam ser integrados na educação, compreendemos, também, que a dimensão estética é um interveniente dos processos de aprendizagem. Percepção sensorial, sedução e prazer podem alimentar e apoiar conhecimentos, nutrir empatia, potencializar o encontro e a relação com as coisas, estimulando “a criação de conexões” (Vecchi, 2017, p. 28). Essa perspectiva pedagógica implica pensar e disponibilizar tempos,

espaços e materiais, de modo a oferecer às crianças oportunidades para ampliar o olhar sobre o mundo, natural e cultural. Implica práticas sensíveis e intencionais, que instigam experiências e descobertas pessoais, que ajudam a dar forma a poéticas próprias, que ajudam à “[...] produção de sentidos, em que a experiência implicada do corpo se torna insubstituível no processo de criação de imagens e significações” (Folque; Bezelga, 2017, p. 6).

Professores maravilhados reconhecem o maravilhamento das crianças

Tão facilmente as crianças desenham, com seus corpos pensantes-sensíveis, histórias que podem ser escutadas e visualizadas como fios de beleza enlaçados com graciosidade e singularidade! Há nesses modos de ser, de estar e de fazer das crianças, uma “[...] atenção estética, entendida e vivida como filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer cuidado, graça, atenção, sagacidade, ironia [...]” (Vecchi, 2017, p. 34).

Todavia, esses modos de ser e de se expressar, com graça poética, manifestados pelas crianças no dia a dia, só podem ser reconhecidos por um adulto atento e sensível, um educador maravilhado, que compreende o valor da invenção, sem hora marcada, que vive o fazer autoral, brincante. Os fazeres poéticos, inventivos, como modos de dizer próprios das crianças, são fertilizados sobremaneira pelas vias da arte, em um contexto de educação estética, como tempo e lugar que acendem “pulsões de vida”, como território fecundo para as experiências vitais das crianças, como continente da imaginação, que se abre às sensibilidades e não, reiteramos, como atividade com tempo definido. Nesse caminho, é fundamental a presença de um adulto que se coloca como parceiro da aventura, que confia e

apoia as crianças em seus percursos criadores. Como pondera Holm (2007, p. 13): “Cada criança desenvolve sua expressão artística de acordo com o interlocutor que a acompanhe nesse processo. É isso que proporciona grandes e fantásticas diferenças nas produções artísticas”, por isso a essencialidade de professoras e de educadoras que partilham o maravilhamento com as crianças no contexto da educação da infância.

Também é necessário explicitarmos princípios e objetivos que ofereçam orientações para o trabalho pedagógico. No caso do campo de interesse da nossa pesquisa, destacamos orientações preconizadas na legislação – as OCEPE (Portugal, 2016) – que, no domínio “Educação Artística”, apontam:

Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. (Portugal, 2016, p. 47).

Nota-se, no documento, uma visão ampla e articulada desse domínio a ser contemplado:

O desenvolvimento da criatividade e do sentido estético e o contacto com diferentes formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala (trabalhos individuais e coletivos das crianças, instrumentos pedagógicos do grupo, informações aos pais/famílias, obras de arte etc.). A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística. De igual modo, o espaço exterior do jardim de infância pode ser utilizado para a realização de

atividades de educação artística, bem como para a recolha de elementos naturais, a integrar nestas atividades. (Portugal, 2016, p. 48).

Conhecermos as orientações legais para as propostas dirigidas à educação das crianças é um ponto importante da discussão proposta, pois ilumina concepções, oferece perspectivas à prática docente. Todavia, é a prática mesma, capturada nas narrativas de educadoras, que almejamos na investigação. Para tanto, traçamos um percurso metodológico sustentado na escuta das memórias docentes que, por sua vez, nos contam sobre experiências e histórias vividas.

No traçado metodológico: a escuta das educadoras

A perspectiva de criar espaços para a rememoração dos percursos de vida, criar oportunidades para refletir sobre o vivido e tecer as histórias em narrativas é assumida, hoje, como caminho fértil, tanto para a pesquisa como para a formação e a atuação em projetos educativos. Os meandros da pesquisa (auto)biográfica perpassam dimensões de tempo e espaço, passado-presente-futuro, individual-social, memória-esquecimento; para tanto, podemos utilizar como dispositivo para a geração e a interpretação de dados biográficos a entrevista narrativa, sistematizada pelo sociólogo alemão Fritz Schütze (nascido em 1944) e (re)apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2012). Segundo os autores, os acontecimentos narrados e os aspectos destacados, em uma entrevista narrativa, são sempre aqueles considerados relevantes pelo contador: a narrativa é seletiva, tanto as presenças quanto as ausências no relato portam significados e são investidas de importância. A narrativa, dizem Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 110), “[...] privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”.

Na investigação realizada, a entrevista narrativa foi utilizada como referência, guiando a escuta de histórias e experiências de três educadoras que atuam em jardins de infância da cidade de Évora – Portugal, em março de 2019. Encontros, ao modo de conversas individuais, aconteceram no espaço das respectivas salas de atividades em que trabalhavam, na perspectiva de interação com o ambiente educativo organizado por elas. A conversa foi proposta em dois eixos: a) o percurso de vida, relacionado à sua formação estética; b) a prática profissional, relacionada à arte. Também foi sugerido às participantes que trouxessem, para o encontro, fotografias e/ou outros materiais que fossem representativos do trabalho com arte desenvolvido em sua prática docente com as crianças. As entrevistas-conversas foram gravadas em áudio-gravador e, posteriormente transcritas, foram apresentadas às educadoras-narradoras que, interagindo com seus discursos de memória, puderam fazer os ajustes que considerassem necessários.

O tratamento do material biográfico foi realizado na perspectiva da análise temática (Bolívar, 2012): procedemos à leitura e à releitura das narrativas textualizadas, interagindo e criando intimidade com as memórias tecidas pelas educadoras. A cada leitura, refinamos o olhar, guiadas pelos objetivos traçados para a investigação, o que nos permitiu o exercício de identificar, no discurso textualizado das educadoras, temporalidades, temas e questões recorrentes. Ao identificarmos os temas, o trecho referido foi destacado e reordenado, como um fragmento de história, recebendo um título revelador de seu conteúdo. Assim procedendo, organizamos o material em duas partes, cada qual com tópicos específicos, como grandes eixos em torno dos quais relacionamos os fragmentos de narrativas de cada educadora: Formação estética ao longo da vida (infância e família; na escola; relações; deslocamentos,

viagens, oportunidade de ampliar referências; na profissão); Arte e formação estética na prática docente (concepção de arte; cidade, museus e espaços culturais; propostas e processos no cotidiano).

Para organizar e apresentar as narrativas das educadoras, aproximamo-nos da figura do cronista benjaminiano: “O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (Benjamin, 1994, p. 223). Também adotamos a proposta de Rosa *et al.* (2011): no contexto da pesquisa narrativa de aporte (auto)biográfico, excertos de testemunhos escritos ou orais, podem ser considerados mônadas, “[...] entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (Rosa *et al.*, 2011, p. 203-204). A estruturação de pequenas narrativas, constituídas de fragmentos de memória, provoca a interrupção do pensamento linear, ilumina a singularidade da experiência narrada e, ao mesmo tempo, possibilita a articulação com o campo social mais amplo. A apresentação das narrativas, como pequenos *flashes* das histórias de vida, permite dinamicidade na leitura e (re) articulação de temas e sentidos pelo leitor, preservando o contexto. Como atesta o filósofo:

Metade da arte da narrativa está em evitar explicações. [...]. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (Benjamin, 1994, p. 203).

Seguindo indicações de Prado (2008), para cada fragmento apresentado foi atribuído um título, anunciando, de certo modo, o seu con-

teúdo, fazendo um chamamento, situando o leitor. Tais títulos, em regra, foram inspirados na matéria viva das narrativas das educadoras.

Fazeres e saberes com arte na educação infantil: narrativas docentes

Como nos lembra Josso (2006), a dimensão (auto)biográfica das narrativas não precisa, necessariamente, abarcar toda a vida da pessoa que narra. Foi o caso da pesquisa que realizamos: segundo os objetivos traçados, não ambicionávamos conhecer e tratar a experiência biográfica em sua globalidade, contemplando todos os aspectos temporais e espaciais que constituem as histórias de vida das educadoras em interlocução.

Diante do material biográfico (a)colhido, o olhar capturava um conjunto de relatos que admitia imensas e variadas articulações interpretativas, como “[...] saberes incorporados do vivido e da experiência” (Delory-Momberger, 2016, p. 144). Como prosseguir? As indicações de Bolívar (2012) foram preciosas, ao falar que o caminho mais acertado é mover-se por uma teoria fundamentada nos materiais recolhidos, sistematizando um quadro analítico a partir dos próprios dados reunidos.

Assim, dentre os modelos de análise relacionados, a análise temática é a que melhor respondeu ao nosso contexto, pois ela dá prioridade às palavras dos entrevistados. Todavia, como afirma Bolívar (2012, p. 89): “El énfasis es el contenido del texto (“lo que disse”, más que cómo lo dice)”. É o marco teórico definido na investigação, completa o autor, que oferece a base para organizar o material narrativo e identificar linhas que podem ser articuladas na composição de um quadro interpretativo, tecendo sentidos. Nesse caminho: “Si se deben respetar las palabras de los informantes, también el investigador debe ordenarlas y hacer

su propia interpretación” (Bolívar, 2012, p. 92). Esse ponto traz coerência com a forma adotada para apresentar as narrativas: as mônadas, como pequenas histórias, editadas pelas investigadoras, respeitando o conteúdo e o contexto do narrador. Nessa direção, na escuta atenciosa e em diálogo com as narrativas, com a intenção de amplificar as vozes, articulando temas, questões e objetivos, buscamos chaves de leitura e interpretação no próprio material.

Para a composição do presente artigo, memórias e histórias docentes são apresentadas em fragmentos que revelam percursos de formação estética, desde os tempos de infância e, também, articulam questões da arte e da formação estética na prática docente. Destacamos, do conjunto de dados produzidos, fragmentos que nos permitem dar visibilidade à concepção de arte na educação infantil e conhecer propostas e processos no cotidiano, na relação das crianças com a cidade, os museus e os espaços culturais.

Infâncias em memórias de formação estética

Destacar os contextos nos quais as educadoras viveram suas infâncias é relevante, pois revelam traços singulares do ser criança em tempos-espacos diferenciados, mas que, de modo geral, se aproximam: uma educadora passou sua infância no campo, e duas foram criadas na cidade. A lembrança do contato com o campo ou espaços abertos, na natureza, praia, rio, onde podiam mexer com pedras, paus, sementes, flores, plantas, árvores, estão presentes em todas as narrativas. Deslocamentos em viagens e passeios, seja para outras regiões de Portugal, seja para outros países, também fazem parte dos itinerários formativos enunciados.

Outro aspecto identificado diz respeito aos disparadores de experiências sensoriais significativas, que são constitutivos dos percursos

de formação estética das infâncias narradas: estão localizados no convívio familiar e em meio à natureza. Com relação à vida escolar, as histórias contadas deixam a entender uma fraca contribuição da escola na relação com a arte e a formação estética dessas educadoras, sobretudo na infância. É relevante destacarmos questões relacionadas às expressões artísticas advindas da reforma educacional (nesse caso, vivenciada em anos de escolaridade avançada, após a infância), e a presença da temática do 25 de abril² nos trabalhos com as linguagens artísticas, como desenhos e músicas.

A arte valorizada na família.

Nasci numa família onde a arte era valorizada. A minha irmã mais velha é formada em Artes Visuais e Plásticas, e a irmã do meio é formada em Teatro. Praticamente todos os primos, e somos onze, são músicos. Em casa, lembro-me, os meus pais eram apreciadores, no sentido de que sabiam se sensibilizar para as várias formas de arte; levavam-nos a ver museus, teatros de rua, concertos, bailes e festas em geral onde havia animação. Eles viviam numa aldeia, onde há menos ofertas culturais, mas procuravam manter-se atualizados e incentivavam-nos. (Eva).

No campo, na aldeia, na natureza: uma formação de todos os sentidos.

A minha infância foi vivida numa aldeia. Aprendi com a minha família a valorizar e apreciar a natureza, aprendi que as coisas podem ser vistas de diferentes perspectivas. Por exemplo, que a natureza quando nasce é perfeita nas suas imperfeições, as formas, as cores, os tamanhos, tudo tem a sua razão de ser e era belo observar! Na infância nós brincávamos à vontade, criávamos as nossas brincadeiras no campo. Sem dúvida, que a natureza foi um elemento que teve muito impacto em mim. É mesmo uma formação mais abrangente, de todos os sentidos. (Eva).

A casa do tio pintor: quadros na parede, uma galeria para apreciar.

O meu primeiro contato com a arte plástica

2 Data em que se celebra a chamada Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), que marca o início do processo de democratização de Portugal, com a deposição do regime ditatorial.

foi com os quadros do meu tio Ilídio, que era casado com uma tia do meu pai. Ele era realmente um pintor, tinha formação. Era um artista local. Seus quadros estavam expostos em casa dele, uma casa desabitada que permanecia e permanece, até aos dias de hoje, como uma galeria... Lembro-me de que nós (eu e as minhas irmãs) íamos lá apreciar os quadros, e muitos deles tinham algo bizarro e chocante que me despertava o interesse porque eram fora do vulgar e ao mesmo tempo provocavam-me medo. (Eva).

Bom mesmo, era o que eu fazia em casa! Arte na escola, não tinha nada.

Era uma criança com cinco anos, habituada a explorar o mundo, e na escola tinha de ficar praticamente o dia todo sentada à mesa, com uma professora bastante rígida e pouco empática. Em relação à arte, nesses primeiros anos de escola, não tinha nada. Não me consigo recordar de um único processo criativo, apenas recordo as fichas padronizadas onde tinha de pintar dentro do traço, picotar numa linha ou fazer grafismos. Bom mesmo, era o que fazia com as minhas irmãs: criávamos os nossos brinquedos, brincávamos com a natureza, criávamos imensas coisas com tecidos, pedras, folhas, terra, paus, cartão e plasticina. (Eva).

Dar vida às coisas, transformar, fazer engenhocas: aprendizado com os avós.

Tinha um avô que era artesão, ele era latoeiro. Era um homem que trabalhava com a chapa e fazia peças de metal. Eu adorava ir para a oficina dele, para a latoaria. Eu o via latoar, ficava deslumbrada de como a matéria se transformava. Tinha que me manter afastada, porque as peças eram perigosas. Mas ia para perto dele e já percebia, desde pequenina, como se pode mexer com as matérias. Também tinha uma avó que me ensinou a costurar as primeiras coisas, as rendas, as meias de cinco agulhas e como eu gostava de ver aquilo tudo! (Fátima).

Vivência cultural com a família.

Meus pais eram professores e tinham uma preocupação de nos oferecerem, dentro das limitações financeiras que tinham na altura, alguma qualidade, em termos de educação. Sempre nos deram o acesso à cultura musical, ao teatro e espetáculos. Visitávamos monumentos, visitá-

vamos exposições. Sempre tive acesso a bons autores, o meu pai gostava de comprar livros. Livros com boas ilustrações. (Fátima).

As pinturas e esculturas na igreja...

Eu cresci no meio de muito acesso à cultura; uma cultura, por um lado, popular, mas, por outro lado, não tanto. Por um lado, tive acesso à cultura que vinha pela igreja. Eu sou de uma família católica. Lembro-me de ir à igreja, de estar a contemplar aquelas pinturas e aqueles painéis – uns com dragões, com São Jorge com a lança –, pinturas e esculturas que sempre admirei, como as que temos ali na Sé de Évora e em outras igrejas. Eu adorava ir à igreja ver as pinturas expostas em grande plano; e interessava-me pelos pormenores. (Fátima).

Primeiro ciclo: marcado pelo 25 de abril.

Eu entrei na escola no ano do 25 de abril [1974]. Então, foi muito marcado nesses primeiros anos, o 25 de abril. Na escola aprendíamos canções relacionadas com a liberdade. No primeiro ciclo, lembro-me bem dos tipos de desenho que fazia: desenhava casas, desenhava campo, desenhava aquelas arvorezinhas. Os homenzinhos com chapeuzinhos. Quando chegava à altura do 25 de abril, tínhamos que fazer desenhos dos paladinos da liberdade, desenhar os cravos, os canhões, os cravos nas espingardas, tínhamos muito essa imagem. (Fátima).

Entre o espaço urbano e o campo: passeios que provocam sentidos.

O meu pai era funcionário público e a minha mãe era dona de casa. Vivíamos na cidade, o meu pai gostava muito de ir até o campo, aos domingos, pescar. Acompanhava muitas vezes o meu pai. Permitindo-me ter contacto com a natureza, lançava pedras ao rio que faziam ri-cochete, conhecia as gramíneas selvagens, as árvores e os buracos onde os coelhos se escondiam. Lembro-me dos cardos que crescem no campo e dos espargos que o meu pai apanhava e que eram petiscos muito bons, fazem parte da cultura gastronômica do Alentejo. Lembro-me, também, que saía com meus pais, íamos a Espanha – a Badajoz, íamos às compras, íamos passear, por vezes íamos também a Sevilha. No verão ia passar férias ao Algarve com os meus pais. (Isabel).

Com o irmão: gosto musical cultivado.

E tinha um irmão que era ligado à música. Era mais velho do que eu, 12 anos, tocava viola e valorizava-me imensamente. Todas as ideias que eu tinha e que achava que eu podia fazer, tudo ele valorizava. Nos momentos em que estávamos juntos, e ele tocava, eu também cantava. Sabia todas as músicas que ele cantava: muito música brasileira, muito Maria Bethânia, muito Zeca Afonso. Há, também, uma imensa influência, de toda aquela música tradicional, folclore, que hoje eu canto com os meninos e que eu cantava com ele. (Isabel).

Frequentar bibliotecas, museus, lugares de arte no percurso escolar.

Não havia, nem era hábito, frequentar a biblioteca, o museu, na minha infância. Foi através do meu percurso escolar que eu fui conhecendo esses espaços. No primeiro ciclo, nós íamos requisitar livros à biblioteca; eu conheci o museu numa visita de estudo da escola. (Isabel).

A reforma, as expressões artísticas e a professora fantástica.

Na altura da reforma educativa de Veiga Simão, que introduziu uma componente mais prática, ligada às expressões, à educação física, à educação musical, aos trabalhos de grupo, aos trabalhos de pesquisa, tive uma experiência riquíssima, sobretudo a nível das expressões. Foi onde tive uma professora fantástica, que me mostrou muito do que se podia fazer através do olhar e do registar artístico. Acho que isso foi muito importante para minha sensibilidade. Também tínhamos teatro, tínhamos um professor que nos apresentava a autores, nós dramatizamos. (Isabel).

O espaço da casa, seja dos pais, seja dos avós, também aparece, em cantos e recantos explorados pelas crianças que foram, nos quais mexiam, criavam, se divertiam e ampliavam sentidos do/com o mundo. Do contato com a arte, as experiências são, em sua maioria, reportadas no âmbito da família: a música com o irmão; as irmãs que são das artes visuais e do teatro; os quadros do tio; visitas a monumentos e exposições com os pais; os primos que são músicos.

Nesse ponto, ficam evidenciadas as principais “figuras de ligação” (Josso, 2006), pessoas que foram mediadoras das experiências de ativação dos sentidos: a ligação primordial com o mundo ao redor, a ampliação de perspectivas, seja pelo incentivo recebido, pelo exemplo observado ou pelas ações partilhadas, reside nos círculos familiares. Essa tendência já fora observada por outros pesquisadores, ao considerarem as histórias de vida como revisitação dos elos que nos constituem. Por exemplo, indica Josso (2006, p. 376): “Os laços de parentesco são, indubitavelmente, os mais evocados nos relatos [...]. É preciso mencionar aqui o lugar bem particular que ocupam os avós na quase totalidade dos relatos”; na mesma direção, apontam Ostetto e Folque (2021, p. 13): “Os gestos, os sentimentos e a participação que envolvem a descoberta do encantamento pelo mundo aparecem em grande parte no encontro afetivo com os avós e os territórios em que habitam – a aldeia, a casa, a horta, o quintal, o jardim”.

Quanto ao papel da escola, e do vivido no âmbito curricular, é evidentemente limitado, mas em algumas histórias ela surge como ampliação de repertórios quando leva as crianças pela primeira vez a uma biblioteca ou a um museu.

Concepção de arte na educação infantil

Desde os títulos atribuídos às mônadas que apresentamos a seguir, podemos vislumbrar muito bem as concepções que atravessam o fazer pedagógico com arte na educação infantil, capturadas dos relatos docentes: fazer experiências, manusear, criar; deixá-los ser e não ter medo que vão se sujar; trabalhar com arte na infância: provocar, estar perto; observar os processos das crianças, apoiar a experiência, a criação; o artista serve para nos inspirar; apreciação e criação, processo e produto.

Fazer experiências, manusear, criar. Com crianças pequenas é tão válido colocá-las a construir um sentido estético e mostrar um mundo divergente, quanto em outras idades. E a creche é muito isto, é explorar, é deixarmos ser. Desde pequeninos, eles começam, realmente, meter as mãos nas coisas, ter acesso aos materiais, mexer neles, e depois poder criar. Acho que é muito importante, aqui, o permitir que se façam experiências, o permitir a criança explorar e criar livremente (Fátima).

Deixá-los ser e não ter medo que vão se sujar. Deixar explorar, deixá-los ser e não ter medo que vão se sujar. Em creche, é muito importante esse nosso papel de não dizer: Ah, não faça... Ah, não isso... Ah, não suja. Esse conceito é errado. Suja, sim! Por que só se pode sujar se estivermos a fazer comida? Por que não poder sujar-se com tinta? Por que a cara não pode ser pintada? São preconceitos que temos que combater. Explorar, explorar. Pintar. Ver se fica bem, ver se fica mal. Não ter medo da tinta! Dar um sentido às coisas. (Fátima).

Como começa um trabalho de arte? De qualquer coisa podemos fazer arte, parte de vivências deles e outras vezes de provocações que faço. Muitas vezes trago quadros, postais com obras de arte, livros de artistas. Os livros são de uma provocação enorme! Tem um painel na sala, que tem tudo; colocando um postal, um mapa, uma fotografia, tu provocas. Porque alguém chega e diz: - O que é isto? E para que serve? Trouxe postais de pintores e eles muitas vezes estão a pintar e digo: - Olha, vai ver o que aquele pintor fez quando pintou aquele quadro, vai ver que fundo é que ele pintou, ele deixou em branco? Ou temos cor no fundo? Vai ver. São pequenas provocações. (Isabel).

Observar os processos das crianças, apoiar a experiência, a criação. Uma das coisas que digo é que todas as coisas que eles querem fazer precisam pensar. - Ah, vou fazer uma escultura. - Mas essa escultura é uma escultura de quê? Que material vais utilizar, já sabes? - Ah, vou fazer de barro. - Precisas só de barro? - Sim, preciso só de barro. E ele foi fazer escultura de barro e diz-me: - Já terminei. - E essa escultura, fala-me dela. E ele me fala da escultura. Então, imagina ele me diz que é um leão.

E nessa escultura de leão percebe-se onde estão os olhos do leão: - Podes utilizar outro material para colocar os olhos. E ele: - Ah... Então, quando ele for fazer outra escultura, ou outra coisa qualquer ele sabe que, para além do material que está a utilizar, ele pode acrescentar outros materiais. O adulto tem que estar perto. (Isabel).

O artista serve para nos inspirar. Não podemos esperar que sejam as crianças a propor tudo, primeiro temos de as enriquecer, expondo-as aos conteúdos e, a partir daí, dar-lhes espaço para elas sugerirem. Não concordo que se deve imitar os artistas e as suas artes. O autor serve para nos inspirar! Se as crianças não puderem experimentar não vão conseguir absorver conhecimento que lhes permita criarem. Elas criam, com base em alguma coisa que existe e é importante dar-lhes este conhecimento, não é?! A criança pode inspirar-se na técnica do artista e na temática, mas não fazer exatamente igual. (Eva).

Apreciação e criação, processo e produto. As crianças, muitas vezes, ainda não têm a firmeza e destreza manual que é necessária para fazer determinados traços; logo sendo feito por uma criança vai ser sempre diferente do original e se as colocarmos à vontade para utilizarem cores diferentes das que observam no original, então, aí, elas começam a expandir-se e criam produções absolutamente maravilhosas, utilizando a técnica do artista em causa. Faz diferença na construção das crianças, preocuparmo-nos tanto com o processo de aprendizagem como com o resultado. (Eva).

De maneira geral, as narrativas sobre o trabalho que desenvolvem no cotidiano com as crianças revelam concepções de arte próximas e convergentes, sustentadas na percepção das crianças como potentes criadoras, na necessidade de experimentar, na necessidade de ver e ouvir suas expressões próprias, na importância do papel da educadora como alguém que apoia, que faz mediações, que amplia repertórios, que provoca deslocamentos de olhares e de fazeres, pela proposição de experiências com diferentes materialidades, referências artísticas e espaços.

Propostas com a arte na prática docente

As narrativas das educadoras, sobre ações, projetos, propostas desenvolvidas com as crianças, trazem, indubitavelmente, as marcas de suas histórias, de crianças que vivenciaram o florescer dos sentidos em meio à natureza, no ir e vir do campo para a cidade, dos espaços urbanos para a vasta natureza, nos cantos e nos recantos partilhados no círculo parental, propícios à ativação da percepção sensível, ouvindo e cantando canções, experimentando e construindo com os saberes-fazeres artesanais, desfrutando de passeios ao encontro com outras paisagens.

A criatividade que transparece no trabalho pedagógico tem fundamento em claras concepções de crianças, de educação infantil e de arte, comprometidas com o desenvolvimento integral dos meninos e das meninas, guardando coerência com as orientações curriculares legais (Portugal, 2016). São propostas que atentam para a organização dos ambientes educativos como contextos interativos, nos quais o brincar é garantido como atividade legítima e fundante do “fazer holístico” (Portugal, 2016, p. 10). Nota-se nos encaminhamentos pedagógicos, em sua diversidade e encantamento, que as educadoras reconhecem a potência da criança para construir o seu desenvolvimento e sua aprendizagem e, por isso, os projetos desenvolvidos em sala, na área externa, na cidade, nos espaços de cultura e arte, valorizam saberes e competências, partindo das experiências infantis para ampliar repertórios vivenciais, culturais, no terreno das expressões artísticas.

A sala, o trabalho, os materiais.

Os materiais estão acessíveis a todos na sala, são materiais de desgaste que reutilizamos, muito cartão/caixas, papéis grossos de embrulho, rolhas, tampas, lãs, papéis de presente coloridos, estampagem que tem padrões incríveis! Eu gosto muito de materiais naturais, tudo que

é rolhas, paus e sementes eu gosto muito. Tenho vários papéis de tamanhos e tipos variados, grandes, pequenos, com impressão de um lado, que são restos, com os quais eles podem recortar, desenhar, fazer colagem, pintar por cima; tenho cartolina, papel de aquarela. Tem papéis quadrados, compridos e circulares. (Isabel).

Espaços exteriores: imensas aprendizagens.

Eu tenho uma necessidade enorme de ter verde à minha volta, eu não posso estar num sítio que não tenha verde. As questões ambientais preocupam-me. Eu cada vez gosto mais do espaço exterior, porque há imensas aprendizagens. Ainda há dias estávamos a fazer um buraco e eles repararam que à medida que cavavam mais, estavam a aparecer pedras. E por que é que aparecem essas pedras? O que nós podemos descobrir? Por que aquelas pedras aparecem ali? Há uma série de aprendizagens que se fazem nestes momentos e, na sala, não se conseguia, na sala não tem terra para cavar, não é? (Isabel).

Sair ao campo.

Quando chega a primavera, é muito comum sairmos para os campos, que estão cheios de flores, coloridos pelas flores. Vamos para o campo e eles pintam observando, o colorido que estão a olhar à sua frente. Eu digo-lhes que não são só eles que pintam, que há pintores que retrataram muitas flores. E então vamos buscá-los e vamos ver o que pintaram, como fizeram. Podemos, assim, buscar pintores que retrataram as flores; já lhes mostrei Van Gogh, Monet. (Isabel).

Música, ritmo: uma orquestra com bidões.

Dou muito valor à música. Fazer experiências com batimentos, com ritmo. Há um tempo, comecei a recolher bidões de detergentes e fizemos uma orquestra com estes bidões. Fizemos um bombo. E o ritmo, já faz pensar num esquema, que tem duas batidas e depois uma mais forte, outra mais fina, duas juntas. Utilizar o chão, utilizar o ar, o espaço do ar para o silêncio. Claro, que dando sempre espaço para que eles experimentem. É fantástico! (Isabel).

Pintores e obras: referências para os processos de criação.

A obra, o pintor, entra para ampliar o que as crianças já estão a explorar, os seus projetos em

desenvolvimento. São apresentados com livros ou com projeções de imagens no *Datashow* ou pesquisa na internet. (Isabel)

Materiais diversificados, múltiplas possibilidades, sustentabilidade.

Gosto de poderem estar com outros materiais, abrir a caixa; então vamos lá trabalhar com materiais que não são específicos da arte plástica, que não são pincéis e tintas, vamos lá explorar. Por exemplo, ao fazerem massa de cores, as crianças podem usar materiais de fim aberto. Isso é um bocadinho também o desconstruir, é ver que é possível mexer com coisas que supostamente não são de arte. Eu acho que é mais uma vez o pensamento divergente. Usar aquilo que já foi usado, usar aquilo que é destinado a outras funções, ajuda a construção do pensamento e do raciocínio. Perceber a abstração e dar um novo sentido às coisas. Acho que isso também é importante: conciliarmos a arte com alguma ecologia, a parte da preservação do meio ambiente e essas coisas assim. (Fátima).

Projeto Foco Musical, parte do projeto curricular. Nós fazemos parte de um projeto da Foco Musical, que trabalha muito a expressão musical. Trabalha ópera, cantatas, orquestra sinfônica. Traz-nos também o contato com instrumentos e sempre que podemos nós aproveitamos e assistimos aos espetáculos. Nós temos aqui todas as semanas um professor de música que faz sessões coadjuvadas, não são sessões exclusivamente dirigidas por eles; eles vêm para nos apoiar com as crianças, ajudar-nos a perceber coisas que nós não sabemos explicar e não temos conhecimento para isso. A ajuda desse professor do projeto é preciosa para mim, porque a maneira como ele explica e como explica a mim, ajuda-me a dar continuidade ao longo da semana. (Fátima).

Construção, reutilização de materiais.

Com uma lata de salsichas (uma senhora que trabalha na cozinha, levou para nossa sala e disse que era boa ideia que talvez desse para fazer qualquer coisa), disse para os miúdos: - Olha, o que isto daria? Eles disseram que era para fazer um aspirador e nós estivemos à procura de materiais, para ver uma construção tridimensional com materiais que não são convencionais no jardim de infância. Acho que isso também é

muito importante, trabalhar materiais não estruturados. Por isso, na sala, há materiais e há coisas por todo lado. Na minha sala há sempre muito “lixo”... (Fátima).

Animação, além de Walt Disney.

Temos também que mostrar às crianças a animação alternativa, portanto abrir um bocadinho, não ser apenas Disney, os clássicos e os atuais. Porque isso nós temos acesso nas nossas casas e, eu também sinto que tenho uma responsabilidade social. Temos muito esse papel. Quando há opções de cinema aqui na sala, geralmente eles já sabem que a animação vai ser diferente. Vimos muitas vezes um realizador que é o José Miguel Ribeiro, que é aqui de Montemor. A série (curtas) está disponível no Youtube e chama-se “As coisas lá de casa”. (Fátima).

Arte e tecnologias: a fotografia e o cinema.

Eles resolveram que queriam fazer um vídeo, em vez de ser em teatro, fazerem com legos. Eu falei: é uma boa ideia. Então, fizemos mesmo como se faz um curta-metragem, fotografávamos, fotografávamos e víamos os modelos das coisas nos sítios e fotografávamos, fotografávamos e depois tinha tantas fotografias e depois fizemos o filme. Isto também é cultura, também é arte, aprender a fazer coisas que tenham a ver com as tecnologias. Às vezes, o jardim de infância se limita muito à pintura e ao desenho, é demasiado redutor. Isso também é construir o sentido estético: ter a ousadia de sair fora do controle, vamos lá deixar isto, vamos lá, ver o que dá! (Fátima).

Viagens musicais pelo mundo.

Um momento de educação musical dinamizada por mim, como quero que seja um momento cultural, transversal e abrangente, não posso ficar pelas canções infantis, embora sejam pertinentes na aquisição de vocabulário, tornam-se limitadoras quando a intenção é educar para multiculturalidade. Portanto, nessas sessões, fazíamos viagens musicais pelo mundo, ou seja, a partir do globo terrestre as crianças elegiam um destino, com o *Datashow* projetávamos na parede vídeos e músicas características desse país ou região (Japão, Brasil, Espanha). Então, escutávamos, observávamos e comentávamos os diferentes instrumentos musicais que eram usados e a forma como se dançava, porque isso

também é educação musical (o ritmo associado ao movimento). Uma vez que eu não sei tocar um instrumento musical específico, recorro a muitas estratégias e pessoas que podem ajudar nessa área, tento sempre encontrar outras formas de suprir as dificuldades. (Eva).

Obras e artistas inspiram propostas e projetos. Este ano (2019) já conseguimos articular na educação física e na educação plástica um projeto inspirado em obras do Keith Haring. Brincamos com as diferentes posições e na plástica desenharam a silhueta uns dos outros. Trabalhamos também a partir de uma obra artística do Keith Haring, o conceito de labirinto. Provavelmente, nós podíamos trabalhar silhuetas por outro motivo, sem estar relacionado com este artista e as crianças iriam adorar ter essa oportunidade. Mas considero que o fato de mostrar que um artista plástico trabalhou silhuetas com um significado tem mais impacto. A partir daí, focamo-nos no corpo, a descoberta do próprio corpo através da educação física e motora, os movimentos que fazemos, o corpo no espaço, a simetria, o toque...tudo isso, permite vivências cruzadas que sendo expostas são muito mais enriquecedoras do que se forem feitas isoladamente. (Eva).

Mondrian, além da pintura.

Vimos num livro alguma coisa que despertou o interesse das crianças e que as levou a pesquisar na net sobre o autor, depois decidimos criar um painel inspirado nos motivos de Mondrian e expusemo-lo na parede da sala, do *hall* de entrada e, por último, no salão onde temos educação física. De repente, num dia, após uma sessão de dança com a Mercedes (uma bailarina galega que estava num projeto conosco para partilhar danças do mundo), as duas comentamos que aquele mural tinha matemática. A partir daí, noutras sessões, trabalhamos inúmeras coisas: construção de quadrados e retângulos com o próprio corpo; arranjamos cordas com as quais as crianças tinham de representar figuras geométricas e dançar lá dentro; fizemos contagem, agrupamos por cores e por formas... (Eva).

A presença de artistas na instituição.

Em projetos pontuais, nós fazemos o convite aos artistas e eles vêm à sala. Normalmente, temos diferentes tipos de projeto e abordagens. Um em que a participação dos convidados é

pontual e outras em que ficam durante um tempo a trabalhar conosco. O artista Sérgio Cobo ficou conosco cerca de um mês ou dois, vinha uma manhã por semana e desenvolvia trabalhos de plástica relacionados com o que nós andávamos a fazer noutros projetos. Durante a semana, nós educadoras fazíamos com as crianças visitas de estudo e pesquisa sobre o nosso património e depois, no dia em que o Sérgio vinha, trabalhávamos na escultura de uma árvore que agregava várias artes que tínhamos visto – azulejo, tapeçaria, barro etc. Este projeto interligava as artes visuais com a ciência, a dança e o cante alentejano, articulou várias áreas de conteúdo e também elementos das nossas raízes culturais. (Eva).

Parceria artista e educadora: troca de saberes. Convidei o músico (Tó Zê) para vir à minha sala desenvolver um projeto de educação musical. Assim, ele é um artista e acima de tudo é uma pessoa super criativa que eu queria ter próximo. No início, ele tinha pouca experiência em gerir grupos de crianças pequenas, sendo importante a minha supervisão, no sentido de o ajudar com algumas estratégias mais adequadas na abordagem pedagógica, porque ele não é professor, é artista (músico). Vejo sempre isso numa perspectiva de parceria, onde também aprendo muito com todos os convidados. (Eva).

Lendo as narrativas, fica evidente o trabalho nos diferentes domínios que compõem a grande área de conhecimento “Educação Artística” (Portugal, 2016). Na prática pedagógica das educadoras, as crianças interagem com os outros, mediadas pelas experiências propostas com/no mundo social, cultural e natural, e podem exprimir e representar esse mundo, tão diverso, que vão explorando e se apropriando, com pensamentos e emoções, marcados pela criatividade e singularidade de cada uma.

Desde as materialidades que fazem uso, vê-se arrolados, além dos materiais tradicionais, materiais diversificados, materiais naturais e materiais de desgaste, não estruturados, que revelam a preocupação com a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente e, também,

com a ideia de que tudo pode ser transformado em um processo de criação. Rolhas, madeira, paus e sementes; tampas e frascos, embalagens plásticas, de cartão; papéis de tipos e formatos diversificados, grossos de embrulho, papéis de presente coloridos, cartolina, papel de aquarela, quadrados, compridos, circulares; tecidos, lãs, materiais que não são convencionais ao jardim de infância – materiais que não são tradicionalmente de artes plásticas, como pincéis e tintas, mas que permitem exploração e integração na produção. Essas materialidades são base das proposições, como construção tridimensional, recorte, colagem, desenho, pintura, escultura, grafismos diversos. No âmbito das linguagens, arte e tecnologias também estão relacionadas em alguns trabalhos, principalmente a utilização de fotografia e vídeo.

Perpassa, nessa experiência, a concepção de que arte, para a criança, é com o corpo todo: o brincar, em sala e em espaços exteriores da escola, ou na rua, junto ao verde; o jogo simbólico e a dramatização; a dança. Nessa ação global, vemos o trabalho com música, ritmo e canto. Pintores e obras são considerados referências para os processos de criação, para ampliar o que as crianças já estão explorando, nos projetos em desenvolvimento. Com eles, experiências diversificadas são viabilizadas.

Um elemento que precisa ser ressaltado é a presença de artistas nas instituições. Ainda que em projetos pontuais, no diálogo com artistas notamos não apenas o trabalho com as crianças, mas com as educadoras. É uma significativa, singular e feliz proposição a parceria artista e educadora, que permite a troca de saberes e a formação docente, contribuindo para a qualidade da educação oferecida às crianças.

Cidade, museus e espaços culturais

Dentre as ações efetivadas no trabalho com arte na educação infantil, as educadoras re-

lataram expedições para além dos muros das instituições, como passeios pela cidade, pelos espaços da arte e das produções culturais. Com crianças tão pequenas? Sim, promovem a frequência a museus, ao encontro da arte e da cultura, com suas crianças de creche e jardins de infância, afirmando o direito da criança à cidade e à ocupação dos espaços públicos, possibilidades e ações que também encontramos em outras pesquisas (Folque *et al.*, 2021).

Andar pela cidade, vivenciar o movimento das ruas, apreciar o patrimônio histórico, visitar museus e espaços culturais, propiciam experiências que contribuem para ativar ou intensificar percepções, alimentando, por sua vez, o pensamento criativo infantil. Os passeios na cidade são oportunidades singulares para aprender a observar, para ampliar repertórios imagéticos e simbólicos, que podem potencializar os processos poéticos das crianças.

Mas nós não temos visitas preparadas para crianças tão pequenas!

A primeira vez que eu fui a um museu com meninos dessa idade, as funcionárias do Museu de Évora disseram: *Mas nós não temos visitas preparadas para crianças tão pequenas.* Eu disse assim: *Não faz mal, vamos ver o que acontece.* Houve um grande cuidado em definir regras, tínhamos que ir com as mãozinhas atrás das costas, houve ali muita cautela que nós respeitamos e acho que para eles foi muito positivo e para as pessoas que trabalham no Museu também. Foi realmente fantástico elas perceberem que crianças tão pequenas podem estar em museus. Se a criança não vai, nunca vai ser um espaço para crianças; se as crianças começarem a ir, automaticamente as pessoas começam a alterar o seu discurso e passa a ser um espaço para crianças. (Fátima).

Direito da criança à apropriação de um espaço público.

Ao levar os meninos ao museu, o principal, não é para fazer uma atividade; a intenção é a apropriação de um espaço público. A minha intenção é, se eu tenho a obra de arte ali, se eu tenho arte que eu possa mostrar às crianças, no local, eu

não vou mostrá-la em livro, nem vou mostrar de outra forma, porque está ali acessível, no museu. Porque a matéria está lá, o espaço está lá. Depois, é um espaço público e todos nós temos que nos habituar a usar os espaços públicos e uma criança de dois anos, ou um ano e meio, ou quatro é tão cidadão e tão proprietário daquele espaço como qualquer outro. (Fátima).

Visitar exposições, ver e refletir sobre o que foi visto.

Levo as crianças às exposições no Palácio D. Manuel, que funciona como uma galeria de arte, onde tem exposições de artistas locais e nacionais e, depois, o que faço? Quando chegamos à sala proponho uma reflexão sobre o que vimos e o que gostariam de experimentar fazer. Proponho: “Nós não fizemos esta técnica ainda, não conhecíamos esta forma de trabalhar, é uma forma de experimentar, o que acham?”. Esta forma de trabalhar os conteúdos das exposições, ajuda a conhecer melhor os artistas e suas obras. Não ficamos apenas pela apreciação – “Ah, é muito bonito!”. Criamos também o desafio de fazer. (Eva).

Pela cidade, pelos jardins, pelas ruas.

Tudo que é atividade de rua que a Câmara promove e nos interessa, também vamos. Outras iniciativas que tomamos: sair para ver as estátuas espalhadas pelo jardim, pela cidade e questionarmo-nos “Quem são as pessoas que estão ali representadas?”; sair para ver e conhecer a arquitetura, os monumentos, o patrimônio de Évora; vamos aos pontos mais altos da cidade, para contemplar as vistas/paisagens; visitar várias bibliotecas, a pública, a da Universidade de Évora, a da Ludoteca. Também temos uma relação próxima com o Fórum da Fundação Eugénio de Almeida: nós vamos às exposições e partilhamos com a equipa do serviço educativo, o resultado e o impacto que teve em nós, enquanto grupo. (Eva).

Na relação com a cidade: o que estamos a ver? Quando eu os levo à cidade, eles também são indagados: o que estamos a ver aí? - *Ah, eu estou a ver umas escadas*. E as escadas vão dar aonde? - *Vão dar a uma porta*. Então: temos as escadas, a porta... isso é reparar nos detalhes, pensar no que veem e no que querem colocar no papel. A observação é um ponto muito im-

portante no processo de representação gráfica e nós temos que ensiná-los a observar. Lembrome de um dia em que estávamos a desenhar a Sé de Évora. Cada qual fez seu desenho, colocou seu nome. Na chegada à escola, cada um mostrou o que desenhou. O Joaquim mostrou o seu e havia algo nele que eu não percebi. E perguntei: O que é isso? - *Ó Isabel, então não vistes a mota estacionada na frente da Sé?* Portanto, ele desenhou perfeitamente a igreja e a mota estacionada a sua frente, como fazendo parte daquela paisagem, capturada pelo seu olhar. Então rimo-nos todos, porque estou farta de dizer que eles precisam ver tudo, e lá estava, o Joaquim vendo a mota! (Isabel).

Exposições no Museu de Évora.

Depois de visitar uma exposição, se considerar interessante, eu levo-os. A exposição pode ter relação com o que estamos a desenvolver em algum projeto, ou não. Se pretendo provocar outras coisas e produções, provocar o conhecimento das esculturas, por exemplo, eu levo-os. Na volta da visita, sempre nos reunimos para conversar sobre o que viram, sobre o que mais gostaram. No dia da visita à exposição do João Cutileiro [no Museu de Évora], fotografamos as obras. Quando chegamos à sala, conversamos utilizando também as fotografias, o que ajudava a lembrar e a explorar mais os detalhes. Então fizemos o projeto de construir esculturas, escolhendo cada um o material que queria usar, não só o mesmo utilizado pelo artista, a pedra (Isabel).

É importante reconhecer que a cidade de Évora possibilita o trânsito de crianças pelas suas ruas, é uma cidade afável, convidativa, desde os seus monumentos, jardins e suas esculturas públicas, até os espaços culturais, como museus, centro de arte, biblioteca (Amaral; Haddad; Folque, 2022). Participando da vida da cidade, ocupando seus espaços, as educadoras desenvolvem um trabalho de educação estética, mediando o encontro com a arte no museu, potencializando a experiência com cores e formas, intensificando o contato com as materialidades das obras, sejam pinturas, esculturas, fotografias. Até mesmo a vivência

do espaço expositivo torna-se elemento que provoca e potencializa percepções e sensibilidades. Nesse sentido, as narrativas docentes iluminam muitas possibilidades, cujo impulso inicial, é evidente, provém dos saberes-fazeres artístico-culturais das educadoras.

Considerações finais

Guiadas pelo objetivo de discutir possibilidades para o trabalho com arte na educação das crianças de três a seis anos, a partir do mapeamento da presença da arte nas histórias de formação e na prática docente de educadoras de infância portuguesas, tecemos encontros de partilha, que anunciaram perspectivas autorais no enfrentamento do desafio pedagógico de garantir a arte como eixo significativo da proposta educativa dos jardins de infância. Testemunhamos, nos relatos, que a arte no trabalho cotidiano com as crianças não se restringe às linguagens, aos saberes e aos fazeres circunscritos no artístico, mas é expandida para o campo da educação estética, da experiência sensível. Para além de uma técnica, a arte faz-se como conhecimento, em acordo com as orientações legais e a literatura das áreas envolvidas, pois as linguagens artísticas são contempladas nas propostas das educadoras-interlocutoras, dentro de uma educação holística, da qual fala a *atelierista* italiana: envolvendo construção de pensamentos e sentimentos (Vecchi, 2017).

Na singularidade das narrativas, cada educadora partilhou histórias de caminhos potentes que estão a sonhar e construir com as crianças e esse já é, sem dúvida, um ponto a ser destacado: o princípio estético da prática pedagógica só pode ser efetivo se articulado ao princípio ético. A colaboração entre educadoras e crianças, o reconhecimento do protagonismo de meninas e meninos são, portanto, elementos fundamentais que ligam os fios de projetos que

pretendem aproximar o jardim de infância aos espaços de arte e cultura, que desejam acolher as múltiplas linguagens da infância, ampliando-as em diálogo com o mundo ao redor – a cidade, suas ruas, seus espaços de arte e cultura.

Ao fazer pesquisa *com* educadoras, colocamo-nos em diálogo, abertas a conhecer caminhos pelos quais elas se deslocaram ao longo da vida, a ouvir suas histórias para, então, perceber experiências fundantes de suas existências, que contribuíram para a sua formação estética – o refinamento de seus olhares e sentidos, de sua sensibilidade. Notadamente, é neste âmbito teórico-metodológico – da escuta, da rememoração e da narratividade –, que a contribuição das abordagens (auto)biográficas, das histórias de vida e formação se evidencia: abrindo espaço para os relatos das educadoras em primeira pessoa e, deste modo, permitindo a enunciação dos saberes incorporados na jornada vivida, a experiência pode ser compartilhada (Delory-Momberger, 2016).

Traços das histórias de vida das educadoras podem ser identificados nos repertórios presentes em seus fazeres docentes e, desse modo, corroboramos resultados advindos de outras pesquisas: os percursos de vida da educadora, profissional-pessoa, reverberam em suas práticas (Prado, 2008; Souza, 2008; Ostetto; Folque, 2021).

Os percursos narrados e acolhidos na pesquisa em questão, revelam dimensões experienciais e formativas que vinculam passado e presente pelos discursos da memória. Nesta perspectiva analítica, a narração das educadoras é marcada pela relação lembrança-esquecimento, movimento que abre “possibilidades de reinvenção das dimensões subjetivas da vida e do cotidiano, com ênfase nos testemunhos como um dos modos de narração e de atos da memória” (Souza, 2008, p. 97) e que pode transformar saberes implícitos em conhecimentos matizados pela vida refletida.

Caminhar na investigação, com as educadoras, pelas vias narrativas (auto)biográficas, foi que nos possibilitou identificar: se a escola não foi especialmente marcante nas trajetórias de fruição e aprendizado da arte, outras interações, em encontros com pessoas (“figuras de ligação”, nos termos definidos por Josso, 2006), espaços e tempos, contribuíram para avivar os sentidos – da criação, do gosto, da curiosidade, da experimentação, do feito à mão, do corpo em movimento, da experiência estética, enfim. Esse aspecto é deveras importante, pois reafirma a necessidade de cuidar da formação estética docente, para fertilizar práticas que alimentem e ampliem os percursos de sensibilidade e curiosidade, que conduzam à multiplicidade de saberes e de fazeres, tanto de crianças quanto de suas educadoras, como já apontadas por Ostetto, Folque e Bezelga (2019). É preciso ter espaço-tempo para fruir, fazer e pensar arte! Afinal, as educadoras que participaram da pesquisa tiveram oportunidades de deslocamento, de interações socioculturais significadas, que estruturam seus saberes-fazeres docentes. No entanto, todas as educadoras que atuam com as crianças, em jardins de infância, teriam essa mesma sorte?

Referências

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2002.

AMARAL, Jeane; HADDAD, Lenira; FOLQUE, Maria Assunção. Entre cá e lá: conversas sobre identidades entre Penedo (AL) e Évora por meio de um projeto de correspondência entre crianças. *In: MAGALHÃES, Cassiana; ARTUR, Ana (org.). Travessias Luso-Brasileiras na Educação de Infância*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 59-79.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *In:*

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 79-109.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147> Acesso em: 25 abr. 2023.

FOLQUE, Maria Assunção *et al.* **Évora, a rua é das crianças: encontros, diálogos, derivas, explorações, questionamentos e (re)criações**. Évora: 2021. 1 vídeo [9min34s]. Publicado pela Divisão de Comunicação da UÉvora. Disponível em: <https://www.academia.edu/video/le3L5j>. Acesso em: 5 maio 2023.

FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Isabel. Percursos e encontros no centro do mundo. *In: FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Isabel (org.). Traços de ar, terra, água e fogo, na perspectiva de crianças*. Évora: SR-PUÉvora, 2017. p. 5-7.

HOLM, Anne Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012> Acesso em: 01 maio 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

OSTETTO, Luciana. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. *In: PILLOTTO, Silvia (org.). Linguagens da arte na infância*. Joinville: Editora da UNIVILLE, 2007. p. 30-45.

OSTETTO, Luciana; FOLQUE, Maria Assunção. Na escola de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75592, p. 1-21, 2021. Dis-

ponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75592/43527> Acesso em: 5 maio 2023.

OSTETTO, Luciana; FOLQUE, Maria Assunção; BEZELGA, Isabel. Além de um programa curricular: a formação estética de professoras/educadoras das infâncias. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 23-35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/eduf.v9i27.12609> Acesso em: 5 maio 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. GEPEC: Da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 59-79.

ROSA, Maria Inês Petrucci. *et al.* Narrativas e mônadas: potencialidades para outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs). **(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

Recebido em: 30/09/2024
Revisado em: 25/11/2024
Aprovado em: 30/11/2024
Publicado em: 02/12/2024

Luciana Esmeralda Ostetto é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2006). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), é líder do FIAR – Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte. *E-mail*: lucianaostetto@id.uff.br

Maria Assunção Folque é Doutora em Educação pela Universidade de Londres (2008). Professora Associada da Universidade de Évora, Portugal. É membro integrado do tema Formação e Desenvolvimento Profissional do Centro de investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. *E-mail*: maf@uevora.pt

Eva Leal é Mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica pela Universidade de Évora. Educadora de Infância no Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade em Évora. Faz parte do Grupo Cooperativo do Movimento da Escola Moderna de Portugal (MEM). É colaboradora do Centro de investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (no tema Formação e Desenvolvimento Profissional). *E-mail*: evita_leal@hotmail.com

Fátima Aresta é Mestre em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Évora (2006). Vinculação institucional: Centro de Actividade Infantil de Évora. É colaboradora do Centro de investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (no tema Formação e Desenvolvimento Profissional). *E-mail*: fatimaaresta@gmail.com

Isabel Melo é especialista em Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Évora (2001). Vinculação institucional: Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patricio. Colaboradora do Centro de investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (no tema Formação e Desenvolvimento Profissional). *E-mail*: isabelmelo@aemfp.pt