

Por uma formação estético-poética de professores de crianças pequenas: elementos para discussão

Clarice de Campos Bourscheid
Maria Carmen Silveira Barbosa

Resumo

Este artigo apresenta elementos para uma discussão sobre uma formação de professores da Educação Infantil que possa ser estética e poética, ou seja, que considere a estesia e ações por ela desencadeadas como parte fundamental dessa formação que é, antes de tudo, humana e parte de uma cultura. Para iniciar a discussão, apresentamos autores que mostram fragilidades importantes no que diz respeito a certos âmbitos da formação docente, para logo afirmar que conhecimentos vinculados a experiências estético-poéticas nas diferentes formas de linguagem (música, desenho, dança, poesia, pintura, teatro, etc.) precisam ser parte da formação inicial e continuada dos professores de bebês e crianças pequenas. É papel dos formadores que essas experiências sejam consideradas parte desse percurso de forma responsável e reflexiva, e não mais como algo menor ou secundário. Para isso, estabelecemos um diálogo entre os campos da Educação Infantil, da formação de professores e de uma educação estético-poética, para afirmar que uma pedagogia, assim como uma cultura, são construções humanas. Logo, precisam estar em constante movimento para que se possa melhor viver e conviver e, assim, compartilhar conhecimentos com as crianças na escola. Por fim, enfatizamos a importância da construção e ampliação de repertórios culturais (artísticos e científicos) nos espaços de formação como possibilidade para uma docência sensível, autoral, crítica, criadora e presente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Estética. Poética.

Clarice de Campos Bourscheid

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

E-mail: claricebourscheid@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-0964-215X>

Maria Carmen Silveira Barbosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3416-4914>

Recebido em: 21/05/2019

Aprovado em: 20/04/2020



Abstract

Towards an aesthetic-poetic teacher training in early childhood education: elements for discussion

This article presents elements to a discussion about teacher training in Early Childhood Education, which may be aesthetic and poetic, i.e., that considers aesthesia and actions triggered by it as a fundamental piece in this process, which is above all human and part of a culture. To start the discussion, we introduce authors who point out important fragilities in certain areas of teacher education, and then affirm that knowledge related to aesthetic-poetic experiences in different forms of language (music, drawing, dancing, poetry, painting, drama, etc). need to be part of the initial and continuing training of teachers of infants and young children, and it is the role of trainers that these experiences be considered part of this path in a responsible and reflective way and no longer as something minor or secondary. Thus, we establish a dialogue between the fields of Early Childhood Education, teacher training and elements of an aesthetic and poetic education, to affirm that pedagogy as well as culture are human constructions, and thus need to be in constant movement so that one can live better and socialize, sharing knowledge, with children in school. Finally, we emphasize the importance of building and expanding cultural (artistic and scientific) repertoires in the spaces of education as a possibility for a sensitive, authorial, critical, creative and present teaching.

Keywords: Early childhood Education. Teacher training. Aesthetics. Poetics.

Riassunto

Per una formazione estético-poetica degli insegnanti di bambini piccoli: elementi per la discussione

Questo articolo presenta elementi per discutere su una formazione di insegnanti dell'Educazione Infantile che possa essere estetica e poetica, ovvero che consideri l'estesia e le azioni che da essa derivano come parte fondamentale di questa formazione che è innanzitutto umana e parte di una cultura. Per introdurre la discussione, si presentano autori che mostrano fragilità importanti a proposito di alcuni ambiti della formazione docente, per poi affermare che conoscenze vincolate ad esperienze estético-poetiche nelle diverse forme del linguaggio (musica, disegno, danza, poesia, pittura, teatro, etc). devono far parte della formazione iniziale e continua degli insegnanti di neonati e bambini piccoli. È inoltre il ruolo dei formatori fare in modo che tali esperienze vengano considerate parte di questo percorso in modo responsabile e riflessivo e non come qualcosa di inferiore o secondario. A tal fine, si stabilisce un dialogo tra le varie aree dell'Educazione Infantile, della Formazione di insegnanti e gli elementi di un'educazione estetica e poetica, affermando che la pedagogia, così come la cultura, sono costruzioni umane e necessitano dunque di stare in costante movimento affinché si possa vivere meglio e convivere, e in tal modo condividere conoscenze con i bambini a scuola. Infine, si sottolinea l'importanza della costruzione e dell'ampliamento di repertori culturali (artistici e scientifici) negli spazi di formazione come possibilità per una docenza sensibile, d'autore, critica, creativa e presente.

Parole chiave: Educazione Infantile. Formazione di insegnanti. Estetica. Poetica.

Sete maravilhas

(Dilan Camargo)

*Primeira maravilha:**Mãe, pai
Filho, Filha.**Segunda maravilha:**Arroz, feijão e pão.
Prato de partilha.**Terceira maravilha:**Ler, escrever
Além da cartilha.**Quarta maravilha:**Recreio, carnaval.
Ninguém é ilha.**Quinta maravilha:**Crescer, sonhar
Fazer a trilha.**Sexta maravilha:**Música, poesia
Pé de redondilha.**Sétima maravilha:**Vida iluminada
Brilha, brilha, brilha.***Introdução**

Nosso convite com esta escrita é pensar nos encontros e desencontros entre formação de professores para a Educação Infantil (BARBOSA, 2016; MALAGUZZI, 2016; CARVALHO, 2011), formação estético-poética, formação cultural (RICHTER, 2016; GUMBRECHT, 2010; MATA, 2014; JEAN, 1989; 1990; DALLA ZEN, 2017) e música (PACHECO, 2011; BOURSCHEID, 2014; LINO; RICHTER, 2016). Partimos de algumas inquietações advindas do campo da formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil (EI), com o objetivo de discutir elementos desses campos, contribuindo com indicativos para pensar na formação destes profissionais a partir desses aspectos.

O percurso metodológico percorrido com base em tais inquietações compreendeu estabelecer um diálogo entre conceitos sobre formação estético-poética, formação cultural e formação de professores de crianças pequenas. A justificativa para a organização dessa estrutura se deu a partir da compreensão de que pode ser potente o encontro entre esses campos de estudo, a fim de que conceitos cristalizados e fora da vida não impeçam a estesia, a expressão e a criação na escola, abrindo espaço para o novo ou o inesperado.

Assim, a questão principal deste ensaio é a seguinte: de que forma elementos de uma formação estético-poética podem contribuir para uma formação de professores de crianças pequenas que amplie as possibilidades de convivência na escola?

Considerações sobre as especificidades da formação de professores para a Educação Infantil

Para problematizar a formação inicial e continuada de professoras para a EI, partimos do artigo *Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil* (BARBOSA, 2016). Nele é enfatizada a importância de reconhecer que “o curso de licenciatura em pedagogia tem falhado na formação dos profissionais da docência em Educação Infantil”. Temos observado que não há espaço de destaque para a criação e a autoria dos futuros professores. Não há espaço suficiente para viver experiências formativas nas diferentes formas de linguagem. Sem essas oportunidades, como será possível favorecer uma construção e ampliação de repertórios, para que se possa escutar, enxergar, sentir, conviver e compreender as crianças que chegarão a seus locais de atuação profissional?

O artigo nos impulsiona a pensar sobre a urgência de se proporem estratégias que deem conta dessa formação de professores para a EI de outros modos, sem simplificar a complexidade intrínseca ao tema. É preciso construir possibilidades que estejam de acordo com a demanda que essa profissão exige, com as suas especificidades e necessidades — entre elas, questões como não fragmentar aprendizagens e conhecimentos, dicotomizando ou hierarquizando formas de conhecer (MALAGUZZI, 2016; MATA, 2014; RICHTER, 2016; BARBOSA, 2016). Com isso, poderíamos pensar em horizontes ainda não alcançados na formação e, portanto, não tão contemplados em grande parte das nossas escolas. São bem evidentes e objetivas as falhas apontadas sobre a formação acadêmica inicial:

As crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos currículos, as disciplinas metodológicas centram-se em áreas de conhecimento acadêmicas nem sempre pertinentes à creche. A brincadeira e os jogos não têm relevância na formação, pois estas disciplinas (jogo, ludicidade, recreação, brincadeira, música, artes plásticas) quando estão presentes, tem caráter complementar, muitas vezes instrumental, e não são vistos como fundamentos de uma pedagogia específica; o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na Educação Infantil; a alimentação, o sono, o banho, perdem seu caráter pedagógico. As culturas infantis não são estudadas. Essas ausências do curso de pedagogia apontam uma formação inicial extremamente precária para a docência na Educação Infantil. (BARBOSA, 2016, p. 133)

Barbosa (2016, p. 136) chama a atenção ainda para o fato de que a maioria das abordagens teóricas sobre docência encontradas na revisão do tema “não são suficientes para pensar a complexidade do fazer pedagógico do professor na sala de aula da Educação Infantil”. Ela apresenta e discorre sobre diversas especificidades da docência com crianças, que dizem respeito a essa complexidade inerente ao encontro com os que chegaram há pouco tempo ao mundo, e ressalta:

Não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de

cantar, de correr, de desenhar, e de tantas características da profissão que envolvem corpo, isto é, o fazer do professor. A docência não é simplesmente transmitir conteúdos objetivos para os alunos. (BARBOSA, 2016, p. 136)

Consideramos que o professor é tudo aquilo que vive, nas suas próprias experiências de infância, formação acadêmica, práticas na escola, experiências familiares e culturais. Consequentemente, ao propor um currículo para a formação de professores, há que se levar em conta todos esses elementos de forma responsável. Barbosa destaca que, para que não fiquemos aprisionados em modelos teóricos que negam o corpo das crianças e dos educadores, é preciso:

[...] procurar nos conhecimentos específicos da área da Educação Infantil elaborados a partir da observação e indagação das especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, das interações com as crianças e as famílias, com análise dos contextos de função social das escolas de Educação Infantil, das reflexões sobre infância, as culturas infantis, a relação arte e criança e muitos outros caminhos, não convencionais, para pensar e praticar a formação inicial e a docência na educação infantil. (BARBOSA, 2016, p. 139)

Sobre essa afirmação e os diversos caminhos possíveis para se pensar a formação inicial e a docência, pretendemos aqui refletir sobre as possibilidades do potencial encontro das artes e da música na formação humana. A partir disso, podemos então pensar numa formação docente que considere a linguagem nas suas múltiplas formas de manifestação expressiva como parte constituinte dessa formação. Nesse sentido, pensar no próprio significado de uma busca por conhecimentos que relacionem uma convivência estético-poética ao significado mesmo de uma dimensão estética do conhecimento pode contribuir para encontrar ou tecer relações entre diferentes campos de estudo, com o objetivo de construir conhecimentos para o campo da escola de Educação Infantil:

Sem dúvida é difícil de dizer de forma simples e clara o que quer dizer *dimensão estética*. Talvez mais que tudo, seja um processo de empatia que relaciona o Ser com as coisas e as coisas entre elas. É uma linha tênue ou um desejo por qualidade que nos faz escolher uma palavra ao invés de outra, o mesmo para uma cor ou tonalidade, uma determinada peça musical, uma fórmula matemática ou o gosto de uma comida. É uma atitude de cuidado e atenção pelas coisas que fazemos; um desejo por significado; é curiosidade e maravilhamento; é o oposto de indiferença e falta de cuidado; de conformismo, de falta de participação e sentimento (VECCHI, 2010 – tradução nossa)

Na mesma direção, salientamos, conforme Richter, que um grande obstáculo a enfrentar nas instituições de Educação Infantil é:

[...] o modo restrito como compreendemos a ação narrativa, limitando-a a texto verbal, oral ou escrito. Porém, o encontro ou interação entre pessoas, leituras e narrativas de mundo não acontecem apenas na comunicação pela palavra. Por isso, muito do que sabemos dos modos de sentir, imaginar e perceber das mais diversas pessoas, de agrupamentos sociais, lugares e épocas obtemos pela sua música, seu teatro, sua poesia, pintura, dança, cinema, arquitetura, por seus artefatos. E cada uma dessas expressões culturais apresenta uma experiência de pensamento dada pela especificidade de sua materialidade, ou seja, pela especificidade do vocabulário da matéria, dos pigmentos, do barro, da pedra, da madeira, do metal, das sonoridades, dos gestos, dos movimentos, da voz do silêncio. (RICHTER, 2016, p. 28)

Cabe aqui trazer mais uma afirmação: “a docência na Educação Infantil não é uma docência convencional, ela está em processo de invenção” (BARBOSA, 2016, p. 136). A partir do desafio colocado, que é ao mesmo tempo um enigma e uma esperança, trazemos algumas ideias para pensar nessa invenção. Cabe lembrar que, para inventar sobre um tema, é necessário que haja um aprofundamento e uma imersão nele. Esse aprofundamento foi feito a partir dos temas e autores aqui apresentados, que suscitaram a justificativa para buscar caminhos, novas perguntas e possíveis respostas a essas inquietações.

O que compreendemos com isso é que essa construção não se dá sem uma abertura do estudante ou professor formador ao novo. Esse novo tem a sua representação máxima nas próprias crianças, que chegam ao mundo trazendo sempre novidades, as quais o adulto educador precisa estar de alguma forma preparado para acolher (ARENDETT, 2009) — e, antes de acolher, é preciso que as possa perceber, enxergar, escutar. Para o professor Gianfranco Staccioli (2013, p. 25), “o acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma chave no processo educativo”. É preciso lembrar que “a atitude de acolhimento passa por comportamentos não verbais: olhares, gestos, postura do corpo e tom da voz do professor” (CATARSI, 2013, p. 11). Nesse sentido, olhares, gestos, postura do corpo e tom da voz podem favorecer ou não um acolhimento nas crianças, dependendo das sensações que provocam. Assim, é importante lembrar que não basta pensarmos que “amamos as crianças”:

Nós dizemos que amamos crianças. Para que nosso amor dê efetivamente conta da tarefa, expressada na atividade capaz de atingir os resultados que desejamos, primeiro nós devemos *conhecer* quem amamos, termos claro e consciente em nós mesmos as jornadas que fazem para se tornar adultas e cidadãs, e qual colaboração esperam de nós. **Nesse sentido, educar significa aperfeiçoar nosso conhecimento, nossas ações e nossos sentimentos.** (MALAGUZZI, 2016, p. 56 – tradução nossa)

Formação estético-poética e formação cultural e humana: aperfeiçoar conhecimentos, ações e sentimentos

*[...] quando os músicos querem explicar algo, tendem a mostrar ao invés do que dizer
[...] contudo, em uma conversa, precisamos encontrar as palavras.
(SENNET, 2015, p. 31)*

Na expectativa de aperfeiçoar conhecimentos, ações e sentimentos, trazemos outros autores para afinar a discussão do tema. Para o professor francês Georges Jean, o primeiro esforço de quem queira dar sentido a uma ação pedagógica “é um esforço para imaginar o outro e imaginá-lo no seu meio natural” (JEAN, 1990, p. 34), onde a “cultura pessoal” e a ação pedagógica andam juntas, já que a “cultura pessoal” do professor ou do educador deveria, nesse campo, confundir-se com certa faculdade de escuta lenta e “aberta” da linguagem infantil (JEAN, 1990, p. 41). O autor destaca que é necessária uma escuta lenta e aberta para que não deixemos escapar o que expressam as crianças, o que acontece muitas vezes de maneira sutil. Essa escuta exige tanto do olhar como do ouvido.

Pensar no cuidado com crianças e adultos de forma coerente e consciente diz respeito a uma formação docente antes de tudo humana e com cada sujeito:

Assim como as crianças têm um corpo, uma história, uma vida fora da escola as professoras e professores também têm. Precisamos discutir como essas diversidades pessoais se traduzem e se concretizam no momento da prática pedagógica, pois elas significam modos distintos de educar e criar possibilidades pedagógicas e oportunidades de aprendizagem para as crianças. Ao negá-las, ou desmerecê-las por não serem acadêmicas, elas operam sobre os professores sem mediação, sem conscientização, sem a possibilidade de revisão e transformação. (BARBOSA, 2016, p. 136–137)

Nesse sentido, é urgente que, cada vez mais, sejam trazidos esses elementos da formação pessoal e da biografia de cada professor ou futuro professor, para reflexão e discussão dentro dos contextos de formação docente. Da mesma forma, cabe a esses espaços garantir oportunidades específicas para esse contexto, favorecendo experiências de formação cultural e expressiva nas diferentes formas de linguagem. Compreendemos ainda que:

[...] na docência o professor/a leva consigo o seu repertório artístico, cultural, científico, tecnológico, ambiental, que constituiu em sua biografia e quando chega frente a um grupo de crianças em uma escola, essa formação anterior, seus posicionamentos, suas escolhas (que não são neutras) **dependem das oportunidades que tiveram anteriormente**. A universidade tem um profundo compromisso com esta formação ampliada, especialmente tendo em vista que grande parte dos alunos de pedagogia, candidatos a professor no Brasil, tiveram poucas oportunidades formativas tanto na escolarização formal como nos restritos espaços culturais das cidades brasileiras. [...] Os cursos de pedagogia e a formação continuada na escola necessitam viabilizar esta experiência de modo reflexivo. (BARBOSA, 2016, p. 137 – grifo nosso)

É possível, afinal, dar conta dessa complexidade, ao se propor uma formação de professores para as infâncias, a fim de que tais “conceitos que **formam o modo como os professores são ou agem**” não mais fiquem “absolutamente excluídos da nossa reflexão sobre **o que é ser professor** e dos modos como se propõe sua formação” (BARBOSA, 2016, p. 136 – grifo nosso)?

Sobre uma revisão específica acerca do perfil dos professores brasileiros e da formação cultural, pode-se consultar também Dalla Zen (2017), no subcapítulo de sua tese intitulado *Perfil dos professores brasileiros*, a partir de amplas pesquisas feitas no país (UNESCO, 2004; BRASIL, 2009 *apud* DALLA ZEN, 2017). Para a autora, a previsão do desenvolvimento cultural e estético na formação de professores se dá “de modo concomitante à universalização da Educação Básica e à proliferação de discursos acerca das ‘necessidades formativas docentes’” (DALLA ZEN, 2017, p. 42). Nesse sentido e a partir dessa universalização do ensino:

[...] ao considerarmos o perfil do professor brasileiro, notaremos que se trata de um grupo que, ao assumir a função de ampliar o repertório cultural de seus alunos, torna-se sujeito privilegiado de um discurso que concebe a cultura como “necessidade formativa docente”. Essa “necessidade”, por sua vez, aparece multiplicada em discursos que orientam a formação do professor, seja em discussões acadêmicas sobre o tema, em políticas públicas, ou mesmo nos currículos de licenciatura, sobretudo nos de pedagogia. (DALLA ZEN, 2017, p. 45)

Da mesma forma, coloca Almeida:

Se à escola cabe a responsabilidade de ampliar a dimensão expressiva e criativa de alunos e alunas, familiarizando-os com um mundo cultural alheio ao cotidiano de suas vidas, é premente a

necessidade de se implementar uma política de formação profissional que preveja o desenvolvimento cultural e estético do professorado da Educação Básica (ALMEIDA, 2010 *apud* DALLA ZEN, 2017, p. 42)

Para Dalla Zen, a especial atenção dada hoje à formação cultural de professores só é possível pelo fato de “esse discurso multiplicar-se em diferentes espaços de enunciação. Pesquisas acadêmicas, políticas públicas, currículos; todas essas evidências compõem uma discursividade que opera a favor da legitimação da ideia de um professor que ‘deve’ formar-se culturalmente” (DALLA ZEN, 2017, p. 73). Por outro lado, a autora lembra que esse discurso nada tem de neutro, homogêneo ou apaziguador.

O conceito de cultura é repleto de diferentes interpretações já amplamente discutidas em outros trabalhos, como a tese de Dalla Zen, que apresenta e discute esse tema de forma bastante completa e abrangente. Aqui trazemos os conceitos trabalhados por Dalla Zen (2017), e especialmente optamos por trazer Richter (2016), que, como Bosi (1987), afirma que “cultura é vida pensada”. Por isso, não se trata de receber cultura, mas sim de vivê-la e de pensar sobre ela. Nessa perspectiva, podemos pensar:

[...] as realizações culturais como produção de vida na convivência. Assim, é possível deslocar a ideia de “mercadoria a ser exibida” para a ideia de “produção de existência a ser empreendida de modo compartilhado”, como ação conjunta no tempo. Para tanto, é importante compreender formação cultural como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo. (RICHTER, 2016, p. 20)

Da mesma forma, Georges Jean afirma que “[...] a cultura pessoal que não se partilha deixa de ser uma cultura” (JEAN, 1990, p. 35). Desse modo, é possível compreender esse processo quando Barbosa chama a atenção para o seguinte fato:

Quando um professor conta uma história bacana, uma poesia que sensibiliza e faz pensar ou então quando se diverte com as coisas que as crianças produzem na escola, ele também aprende na escola, conhece algo novo, constrói novos desafios profissionais, reflete sobre a docência. Quando ele escreve, reflete, documenta, apresenta, torna público aquilo que realizou se torna mais profissional e enfatiza sua professoralidade. Isto é, dá estatuto ao saber da experiência, reconhece a alteridade dos/as professores, e cria uma docência reflexiva. Esta operação precisa ser feita com as/os professoras/es para que elas/es aprendam a pensar na diversidade e não apenas aceitar normas sem o compromisso de compreendê-las. (BARBOSA, 2016, p. 138)

Assim, trata-se de uma formação que se dá na convivência: com outros adultos e com crianças, com histórias, músicas, livros, natureza, museus, ciências, espetáculos, silêncios. Fica claro também que não se trata de receber algo, mas de apropriar-se, na interação e na convivência, de sentimentos, sentidos, conhecimentos, transformando-os quando necessário. Então, trata-se de uma importante interação consigo mesmo na linguagem. É narrar, contar, cantar, compor, construir, inventar algo que faça sentido para a docência de cada um, para que novas culturas sejam construídas e compartilhadas junto às crianças na escola. Dessa forma, assim como Loris Malaguzzi, não acreditamos que “uma história pertença somente a uma pessoa. Histórias são sempre plurais e suas origens são infinitas” (MALAGUZZI, 1991 *apud* CAGLIARI *et al.*, 2016, p. 10 – tradução nossa).

Aqui cabe trazer as contribuições da professora Martha Nussbaum, apresentadas no seu livro *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*, para expor um panorama mais amplo do papel das artes numa formação humana e democrática. A autora, em sua defesa da presença das humanidades na formação dos estudantes em todos os níveis de ensino, chama a atenção para “competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo”. A autora defende que tais competências estão ligadas às humanidades e às artes: “a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como ‘cidadã do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

Da mesma forma, Richter aponta uma preocupação que diz respeito a uma negação social da sensibilidade, e o quanto se perde em humanidade com esse tipo de lógica. Em outras palavras, perde-se a vida na sua complexidade: “Nesse esquecimento cultural da vitalidade da arte para produzir sensibilidade e linguagem, tanto em quem produz como em quem usufrui, o que é negado e depreciado é o mundo comum” (RICHTER, 2016, p. 30). Ainda sobre a arte em suas diferentes formas:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não muito diferente dela, a arte — em suas diferentes formas — amplia nossa percepção de mundo, convoca-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Pela ação do corpo operante no mundo, a arte mostra que existem outros modos de aprender, conhecer e compartilhar sentidos na convivência. (RICHTER, 2016, p. 31)

Para ampliar a reflexão acerca do termo “experiência estética”, faz-se instigante pensar no que traz o professor Hans Ulrich Gumbrecht: os efeitos de presença e de sentido, que para ele são dois tipos de efeitos provocados pela experiência estética. Para isso, citamos alguns trechos do seu livro *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Para esse autor, “a experiência estética — pelo menos em nossa cultura — sempre nos confrontará com a tensão, ou a oscilação, entre presença e sentido” (GUMBRECHT, 2010, p. 139). Para ele, ainda:

Ao dizer que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de sentido e um componente de presença, e que a situação de experiência estética é específica, na medida em que nos permite viver esses dois componentes na sua tensão, não pretendo sugerir que o peso relativo dos dois componentes é sempre igual. Ao contrário, admito que existem distribuições específicas entre o componente de sentido e o componente de presença — que depende da materialidade (isto é, da modalidade mediática) de cada objeto da experiência estética. (GUMBRECHT, 2010, p. 138)

Por essa razão, o autor prefere “falar, tanto quanto possa, de ‘momentos de intensidade’ e de ‘experiência vivida’ [*ästhetisches Erleben*], em vez de dizer ‘experiência estética’ [*ästhetische Erfahrung*], pois a maioria das tradições filosóficas associa o conceito de ‘experiência’ a interpretação, isto é, a atos de atribuição de sentido” (GUMBRECHT, 2010, p. 128). Esse autor trata justamente de considerar o que acontece na experiência estética que está além do que o sentido pode transmitir.

Dando continuidade aos estudos que costuram este texto e pensando em contextos de formação docente numa disciplina de um curso de pedagogia, trazemos novamente Dalla Zen (2017), a partir da sua proposta formativa com estudantes de pedagogia na relação com as artes. A autora tem nas experiências culturais e no diálogo pontos principais para pensar a formação docente, colocando nas experiências formativas com as artes, a cultura e a mediação docente seus grandes questionamentos e apostas. Para ela:

Libertar-se da necessidade e conquistar a liberdade para **criar**, por sua vez, implicam transforma-se, passar de uma condição a outra. A experiência com a cultura e mais especificamente com os bens culturais, como estamos compreendendo, teria assim, a potência para desencadear esse movimento para impulsionar a criação de outras formas de ser e estar no mundo. (DALLA ZEN, 2017, p. 101)

Em sua metodologia de pesquisa, buscou identificar, nos portfólios feitos pelas alunas sobre quatro experiências culturais, aqueles que apresentassem deslocamentos ou a inauguração de algo nunca antes experimentado por parte delas. A orientação era que procurassem espetáculos, exposições, shows com os quais não estivessem muito habituadas, pois a ideia era também que se pudesse favorecer uma ampliação dos repertórios das alunas. A partir das leituras, a pesquisadora buscou, apoiada em Gumbrecht (2010), identificar momentos de intensidade provocados por tais experiências, organizando-os com os critérios de “efeitos de presença” e “efeitos de sentido”. O intuito não era o de fragmentar experiências, mas sim de poder analisar os efeitos produzidos pelas experiências culturais a partir das narrativas, uma vez que, para a autora, interessou justamente debruçar os seus estudos sobre tais efeitos. Já no final de sua tese, Dalla Zen afirma:

Porque sempre há trabalho. Porque liberdade demanda trabalho. A formação, para os gregos, já correspondia ao sentido de todo o esforço humano, e é nessa perspectiva que, após a escrita da tese, eu vislumbro **a formação cultural de professores, como um processo sobretudo ativo. Ninguém recebe formação cultural; entretanto, recebe-se cuidado.** Nesse sentido, ao considerarmos o *ethos*, também uma maneira de cuidar dos outros, reafirmo minha aposta em cuidar das minhas alunas — futuras pedagogas, em *renová-las* usando borboletas. (DALLA ZEN, 2017, p. 182 – grifo nosso)

A autora afirma a necessidade de um cuidado com as alunas. Esse trecho final da sua tese faz novamente pensar no quanto o cuidado precisa estar presente desde a educação dos bebês, passando por todos os níveis de ensino. Esse cuidado, sabemos, não é neutro: depende também de um eterno formar-se de cada professor, pois, como ser humano, forma-se na interação com as coisas do mundo e consigo próprio. Não é possível, como já sabemos, garantir experiências, mas é possível e necessário garantir um cuidado, como escreve Dalla Zen, que pode se materializar ao favorecer encantamentos e momentos de intensidade e presença.

Para o pesquisador Rodrigo Saballa Carvalho (2011), em sua tese de Doutorado em Educação, também no âmbito da formação de professores para a Educação Infantil, propor o tipo de trabalho almejado,

pela própria natureza das ideias, não seria ficar restrito a uma disciplina, justamente por dizer respeito à vida e à cultura. Dessa forma:

[...] não necessariamente através de uma disciplina, mas de filmes, rodadas de conversa, leitura de obras de arte, ensaios, leituras de obras literárias, entre outras proposições que ultrapassem os limites dos programas curriculares, percorrendo as disciplinas de todos os professores interessados em discutir tal temática. (CARVALHO, 2011, p. 36)

Observamos que, nas propostas formativas desenvolvidas na tese de Carvalho, estão contempladas questões como formação pela experiência com bens culturais, obras de arte, assim como a escuta constante e o diálogo entre professor e alunos. Além de a interação com as artes e a cultura estar permeada pelo diálogo e pela mediação do professor, a ideia de formação teve, nas narrativas escritas produzidas pelas alunas durante o curso, uma possibilidade de tornar experiência o vivido ou reviver as experiências com as artes e a cultura, significando-as no processo de escrita. Os encontros se deram durante um curso de extensão e foram pautados por temáticas específicas do curso de pedagogia, entre elas a docência e questões educacionais contemporâneas, como as práticas (didáticas) e os saberes escolares.

Também aqui revelam-se encontros entre as artes e a educação, num modo de convivência com os alunos, sejam eles crianças ou adultos. Em suas conclusões, Carvalho escreve que a docência é pura composição “de ideias, de reflexões, de problematizações, de aspirações, de conquistas, de frustrações, de descobertas, de dúvidas, de aprendizagens, de (re)invenções, amizades, de vidas — em constante movimento” (CARVALHO, 2011, p. 284).

Quando esse autor fala da constituição da docência como composição, remete-nos ainda à música. Por isso, trazemos aqui algumas colocações de Eduardo Pacheco (2011) sobre composição e criação, temas sobre os quais discorre ao longo de grande parte da sua tese sobre formação de professores. Ele tem na música e na infância seus pontos principais para pensar no seu manifesto para uma (des)educação musical.

[...] A vida que compartilham infância e aqueles que necessitam ensinar pode assumir possibilidades não experimentadas? Os que desejam ensinar e os que desejam aprender podem compartilhar lugares sem distinções hierárquicas? Podem ser inventadas formas de relação entre esses atores? Alegrias não são egoístas. A presença de uma não exclui as possibilidades de outras. Neste caso, a primeira serve como guia para a segunda, ou seja, o prazer de buscar aquilo que não está disponível, aquilo que não é visível, audível. (PACHECO, 2011, p. 20–21)

Pacheco salienta que não se trata de apontar os defeitos da educação musical tradicional, mas sim de tornar possível, a partir dela e de outros conhecimentos já instituídos, criar, inventar e dialogar, construindo novos conhecimentos na convivência e nas interações e com música junto às crianças e aos adultos educadores.

[...] **A vontade de ler, escrever, ouvir e tocar — e por que não dizer professorar — em formas ainda não inauguradas.** Formas que estão diretamente ligadas ao esvaziamento das formas de poder que atuam nos espaços educacionais. Poder que se manifesta através das concepções sobre infância, sobre práticas docentes; entendimentos sobre músicas e outros aspectos que produzem uma forma de confinamento das regras de convívio social e educacional, **negando a possibilidade de reinvenção, não só das músicas, como também das pessoas.** (PACHECO, 2011, p. 31 – grifo nosso)

Sobre isso, esclarece que não se trata de ignorar a importância de conhecimentos anteriormente elaborados, mas de mudar a relação com eles. Esses conhecimentos já validados servirão de alimento para novas criações em música. Sobre o fazer musical, Pacheco salienta que não basta ouvir música: é preciso que cada um se aproprie dela, produzindo as suas próprias sonoridades. Escutar é essencial, mas para apropriar-se de uma linguagem, é necessário que se possa expressar com ela: “é preciso que se encontrem condições para que os ouvintes possam produzir músicas a partir de suas relações e encontros. Essas condições são dadas pelo campo da composição” (PACHECO, 2011, p. 27).

Em outras palavras, para fazer música ou qualquer outra atividade expressiva, é necessário vivê-la intensamente. Aqui cabe afirmar, lançando mão de Arendt e Richter, que isso é inerente ao processo de aprender qualquer forma de linguagem e se dá de maneira lúdica:

A **linguagem** acontece no corpo, nasce no instante de tomar a iniciativa de se tornar gesto no mundo para acontecer no espaço das interações sociais. É porque a linguagem se constitui no encontro lúdico entre corpo e mundo, e se dá no desenrolar dos encontros, das interações, das conversas, no desejo de estar com outros e com eles agir para produzir utensílios, ferramentas, obras e discursos, que ela permite iniciar novos e intermináveis processos que fazem da diversidade a condição da ação humana. (ARENDE, 2015 *apud* RICHTER, 2016, p. 26)

Dessa forma, “[a] prática pedagógica passa, assim, [...] pelo corpo, pela voz, pelo silêncio, pela espera, por uma certa teatralização familiar do cotidiano” (JEAN, 1990, p. 91). Alertando para o caminho constituído até então, em que esses valores sensíveis não estariam sendo contemplados, “a sala de aula torna-se cada vez mais um lugar onde se passa ‘para aprender’ e não um espaço onde se vive”. Por esse motivo, “os professores estão cada vez menos habituados a estarem integrados na vida de grupo onde se detectam os ‘timbres’ da música escolar (JEAN, 1990, p. 81).” O que fazer para transformar esse cenário? De que formas aguçar essa escuta, esse olhar, essa expressividade que acontece para além das palavras?

É sempre pertinente lembrar que não se trata de dicotomizar conhecimentos — corpo e mente, razão e emoção, artes e ciências —, uma vez que, como bem lembra Richter (2016, p. 27), o que “alimenta o processo histórico das produções e transformações culturais é a conjunção entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre razão e imaginação”. Ainda, como explica Nussbaum (2015, p. 8), “[n]ão devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de progredir nesta área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo”. Numa direção semelhante, Gumbrecht escreve que o que torna específico o ensino acadêmico é o confronto com a complexidade. Por isso, sugere que o professor universitário deveria agir de outra forma:

[...] em vez de obsessivamente atribuímos sentido, e por essa via, oferecermos soluções — deveríamos, o mais possível, procurar uma prática de ensino na modalidade da experiência vivida [*Erleben*]. O bom ensino acadêmico consiste em pôr a complexidade em cena; trata-se de chamar a atenção dos alunos para fenômenos e problemas complexos, mais do que prescrever modos de

compreender certos problemas e, em última análise, de lidar com eles. (GUMBRECHT, 2010, p. 158)

Dessa forma, a experiência estética também tem relação com um movimento de eterno controle e descontrole na relação com as coisas do mundo:

Tal “leitura”, tanto leitura de livros quando leitura do mundo, não é simplesmente uma atribuição de sentido. É o movimento interminável, o movimento alegre e doloroso entre perder e voltar a ganhar o controle intelectual e orientação — que pode ocorrer no confronto com (quase?) todos os objetos culturais, desde que ele ocorra nas condições de baixa pressão de tempo, isto, sem que se espere de imediato uma “solução” ou uma “resposta”. Esse movimento é exatamente aquilo a que nos referimos quando dizemos que uma aula ou um seminário “ampliou” o nosso pensamento. (GUMBRECHT, 2010, p. 159)

É importante destacar aqui que, mais do que a busca por respostas para tais questões, a intenção foi a de trazer elementos que possam ampliar as possibilidades de atuação na área da formação de professores para Educação Infantil. Não pretendemos simplificar ou fragmentar pensamentos e práticas, mas sim procurar vivê-los em sua complexidade e intensidade. Ao mesmo tempo, estamos cientes de que se “por um lado, não há um modo sistemático, nem pedagógico, de conduzir os alunos (ou outras vítimas de boas intenções pedagógicas) ‘na direção’ da experiência estética; por outro, não existe um resultado previsível, óbvio ou típico que a experiência estética acrescente aos nossos cotidianos” (GUMBRECHT, 2014, p. 130).

Ainda assim, estamos de acordo com Gumbrecht, acreditando que, ao usarmos a palavra *estética*, estamos citando epifanias. Para ele, “com essa palavra, citamos epifanias que, pelo menos por alguns momentos, nos fazem sonhar, nos fazem ansiar por saber e nos fazem até recordar como seria bom viver em sintonia com as coisas do mundo” (GUMBRECHT, 2010, p. 148). Dessa forma, talvez se possa planejar encontros, interações, silêncios, cantos que nos proporcionem estar “em sintonia com as coisas do mundo” — e isso é, de certa forma, o que buscamos nesta escrita. Para o autor, não existe experiência estética sem epifania:

Havia proposto definir “poder” como o potencial para ocupar ou bloquear espaços com corpos, e “violência” como a concretização desse poder, ou seja, como atuação ou evento. Reportando-se agora à nossa discussão acerca do caráter epifânico da experiência estética, e seguindo a observação de que a epifania sempre implica a emergência de uma substância e, mais especificamente, a emergência de uma substância que parece surgir do nada, podemos postular que não pode existir epifania e, conseqüentemente, não pode haver genuína experiência estética sem um momento de violência — pois não existe experiência estética sem epifania, isto é, sem o evento da substância que ocupa o espaço. (GUMBRECHT, 2004, p. 144)

Então, questionamos de que maneira se poderia favorecer que os professores vivam experiências estético-poéticas nas diferentes formas de linguagem, que possam se tornar parte do seu repertório e, assim, viver junto às crianças esse tipo de experiência. Se não é possível garantir uma experiência, por outro lado, é possível favorecer um contexto com potencial para que algo de especial possa emergir.

Gumbrecht alerta ainda, ao desenvolver as suas ideias sobre o conceito de presença, para o fato de que “a nossa própria profissão de ensino, muito especificamente e em modos ainda não completamente compreendidos, sempre teve a ver com a presença real. Mas nada garante que continue assim. O futuro da presença necessita de nosso compromisso presente” (GUMBRECHT, 2010, p. 163).

Para pensar nos encontros entre educação estética e poética, presença, som, voz, música, silêncio, trazemos novamente Jean (1989). Ao propor uma escola da poesia para crianças e adolescentes, o autor nos diz muito sobre a relação entre poesia e poética, lembrando que as duas palavras têm a mesma raiz etimológica grega: o verbo *poein*, que significa *fazer*. O ato poético é um ato criador, por isso diz respeito também à poesia — mas não somente a ela. Ao mesmo tempo, poesia e música estão relacionadas com voz, som, ritmo, oralidade, silêncios. Aqui cabe lembrar que ritmo tem relação com respiração, com o corpo que se move, e se refere a qualquer forma de expressão em artes.

Georges Jean escreve muito sobre a oralidade e sobre som e voz humana. O autor afirma: “elemento mais sutil e mais maleável do concreto, o som não terá constituído, não constituirá ainda, tanto no devir da humanidade como no do indivíduo, o local de encontro do universo e da inteligência? Ora, a voz é querer dizer e vontade de existência” (JEAN, 1989, p. 21). Ainda no encontro da poesia e das sonoridades com a infância:

Desde a infância, desde as primeiras canções de embalar as primeiras cantilenas, a linguagem poética revela ou deveria revelar qualquer coisa que torna cada ser atento ao mundo, à sua própria memória, à descoberta perturbadora do corpo e dos primeiros sentidos e ritmos orgânicos vitais que uma certa linguagem prolonga, modula, exprime. Pouco a pouco a poesia proporciona à voz primitiva a possibilidade de usar a palavra e a linguagem como matéria-prima de uma invenção constante de si próprio. (JEAN, 1989, p. 242)

Podemos então considerar que uma formação que se pretenda estética e poética deve pensar, propor e favorecer experiências, apoiadas na fenomenologia do corpo sensível de Maurice Merleau-Ponty (2011, p. 309–310), em que “pouco a pouco não haveria mais nenhuma diferença entre síntese perceptiva e síntese intelectual. A unidade dos sentidos seria da mesma ordem que a unidade dos objetos da ciência” se colaborassem com “a intenção de promover a aproximação a uma racionalidade na qual a significação, a expressão e o silêncio emergem como experiência linguageira¹ do corpo aderido no mundo, desde o nascimento” (BOURSCHEID, 2014, p. 17).

¹ “Linguajar” é um neologismo que se refere ao ato de estar na linguagem sem associar tal ato à fala, como aconteceria com a palavra *falar*. Maturana (1997; 1999b) utiliza o termo “linguajar” para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento e não de uma “faculdade” própria da espécie (BOURSCHEID, 2014, p. 17).

Considerações finais

Com estes estudos, compreendemos que é imprescindível que sejam ofertadas oportunidades, seja para bebês, crianças ou adultos educadores, de vivenciar as diferentes formas de linguagem nas suas variadas manifestações. Também foi possível entender que, para que as crianças possam viver plenamente essas experiências na linguagem no contexto da escola, é necessário que o adulto professor as possa vivenciar em sua formação.

Por outro lado, “não é este o lugar para tirar conclusões, tanto mais que do ponto de vista em que me coloco o importante é que o professor, polivalente ou especializado, não esqueça que a ação pedagógica engloba a totalidade das virtudes culturais da criança” (JEAN, 1990, p. 32). Ao mesmo tempo, é o lugar que diz respeito a uma tomada de posição do professor no que concerne à sua responsabilidade ética perante a profissão docente, a um modo de ser professor que demanda uma abertura e disposição de estar sempre em formação. Essa formação pressupõe uma educação da escuta e do olhar num sentido amplo, já que há, segundo Georges Jean (1990, p. 35):

uma forma de imaginação que consiste na recusa em privilegiar uma cultura que nos está na pele e nos impede de ver os outros no seu meio cultural cotidiano [...]. Poder-se ia dizer que, para o pedagogo, a cultura “pessoal” começa no momento em que aceita esquecer-se dela para melhor imaginar e no fundo, melhor descobrir que tal criança, tal adolescente, considerado inculto — na perspectiva escolar — participa, como diz Ralph Linton, em “alguma cultura”.

Ainda para Georges Jean, uma pedagogia deve estar em movimento constante, em um permanente formar-se nas experiências culturais, na partilha e na própria ação pedagógica, já que “a pedagogia não existe se permanece imutável e, sobretudo, bloqueada pelo tempo escolar. A pedagogia não existe se se limita a ser pedagogia”. Dessa forma, pensamos que uma pedagogia, bem como uma cultura, constrói-se na convivência, ou seja, na complexidade do encontro entre pessoas de contextos similares ou diferentes, que se aprimoram de forma cooperativa para melhor viver a vida. Seja na escola infantil, na universidade ou em espaços de formação continuada, trata-se de um grande mergulho:

[...] E de encontros em encontros, de mergulho em mergulho nos diversos ambientes, de recordação em recordação, os rostos dos mestres de outrora e dos nossos alunos de hoje, as salas de aula da nossa infância e aquelas onde as nossas palavras encontram outras palavras, animam-se e fazem-nos descobrir que não existimos unicamente para repetir o que aprendemos, mas que, antes de mais, nos pertencemos a nós mesmos e que qualquer pedagogia, como qualquer cultura, consiste em descobrir, com os outros, o que somos, para melhor descobrirmos em conjunto o que nos resta saber para inventar a vida. (JEAN, 1990, p. 139)

Os autores trazidos para este texto fazem dialogar a educação com os campos da filosofia, das artes e da música, e foram instigantes para seguir pensando e compondo formas para uma construção que não nega o corpo, as sensações e criações, as sonoridades, culturas e, especialmente, a autoria do professor de crianças pequenas. Pelo contrário, assim como Barbosa (2016), apontam que, sem que se pense na

construção própria dessa autoria, não é possível ir além do já instituído no que diz respeito à formação de professores para Educação Infantil.

Ao longo do presente texto, fizemos uma defesa da importância de se pensar e propor uma formação de professores de crianças que não deixe em segundo plano a complexidade da vida ao enfatizar a ideia de uma formação que possa ser também estética e poética. Cabe lembrar, como Richter (2016), que esse percurso passa por experiências culturais e sensíveis que dizem respeito a um alargamento de possibilidades de ser e estar no mundo — logo, nos modos de estar com as crianças na escola e a qual não pode prescindir da busca por um estado de presença (GUMBRECHT, 2010) por parte do professor.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Livro 2. Brasília: Ministério da Educação, 2016, p. 131–139.

BOURSCHEID, Clarice C. **Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas**. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

CAGLIARI, Paola *et al.* **Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945–1993**. New York: Routledge, 2016.

CAMARGO, Dilan. **Brinciar**. Porto Alegre: Projeto, 2007.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do Pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DALLA ZEN, Laura H. **O lugar das experiências culturais da constituição de um ethos docente**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença: O que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

JEAN, Georges. **Cultura pessoal e ação pedagógica**. Lisboa: Asa, 1990.

JEAN, Georges. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

LINO, Dulcimarta; RICHTER, Sandra R. Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na Educação Infantil. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. **Anais – Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical**. Curitiba: ABEM, 2016.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 45–71.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem Fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PACHECO, Eduardo G. **Por um (Des) Educação Musical**. 2011. 93 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RICHTER, Sandra. R. S. Docência e formação cultural. In: BAPTISTA, Monica Correia *et al* (Org.). **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016, p. 15–53.

SENNETT, Richard. **Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VECCHI, Vea. **Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education**. London/New York: Routledge, 2010.