



Narrativas e infâncias: tecendo fios de sensibilidades pela arte e cultura

Narratives and children: weaving yarn of sensitiveness through art and culture

Silvia Sell Duarte Pillottoⁱ
Universidade da Região de Joinville

Daiane de Melo Gavaⁱⁱ
Universidade da Região de Joinville

Eliana Stammⁱⁱⁱ
Universidade da Região de Joinville

Carla Clauber da Silva^{iv}
Secretaria de Educação de Joinville

Resumo

Este artigo destaca as narrativas infantis entremeadas em linguagens-expressões da arte e da cultura – material e imaterial, apresentando metodologias nas quais a educação pelo sensível se torna imprescindível no percurso formativo da criança. O objetivo foi o de criar e experienciar uma Oficina Estética, tendo a arte e as culturas locais como propulsoras de sensibilidades. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa a nível de Pós-Graduação, realizada em uma escola pública rural com 19 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, no município de Garuva, Santa Catarina. A abordagem metodológica foi a narrativa, pois a coleta e a produção de dados se pautou nas vozes infantis, permeadas pela arte e expressões culturais. A análise fundamentou-se na observação e interação dos professores-pesquisadores e nos processos de produção e narrativas das crianças. Os resultados indicaram que a arte e as culturas mobilizam a imaginação, a criação e o sentimento de pertencimento dos envolvidos.

Palavras-chave: educação, infâncias, culturas, sensibilidades, narrativas.

Abstract

The present article highlights narratives of children interspersed in language-expressions of art and culture - material and immaterial, presenting methodologies in which education by the sensitive becomes essential in the formative path of children. The objective was to create and experience an Aesthetic Workshop, with art and local cultures as drivers of sensitivities. This article is an excerpt from a research carried out in a rural public school with 19 children from the 2nd year of elementary school I, in the municipality of Garuva, Santa Catarina. The methodological approach was the narrative, as the collection and production of data was based on the voices of the children, permeated by art and its cultural expressions. The analysis was based on the observation and interaction of the teacher-researchers and on narrative and production processes of the children. The results indicated that art and cultures mobilize the imagination, creation and sense of belonging of those involved.

Keywords: education, childhoods, cultures, sensitivities, narratives.

Enviado em: 14/09/20 - Aprovado: 11/03/21

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa científica desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade da Região de Joinville (Univille). O campo de investigação ocorreu no município de Garuva, Santa Catarina, com dezenove crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública rural. Essa pesquisa contou com a participação de quatro pesquisadoras, sendo uma delas professora regente do 2º Ano, e as demais fizeram parte do processo no que diz respeito à pesquisa: observações, interações, registros e análises.

Ao longo do processo investigativo, realizou-se seis Oficinas Estéticas, mas selecionamos apenas uma para este artigo. A referida oficina foi dinamizada durante um bimestre, duas vezes por semana, com atividades e experiências desenvolvidas em dois encontros semanais, no período de duas horas a cada encontro. A atividade concentrou-se nas linguagens da arte e nas culturas locais, articuladas aos componentes curriculares: letras, geografia, história, matemática, ciências e arte.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância das sensibilidades nas práticas educativas, as quais dialogam com as linguagens e expressões da arte e das culturas (material e imaterial), reiterando tanto o valor de uma educação sensível, como também o papel das crianças e do professor nesse cenário. É também uma forma de compreender as diferentes infâncias que convivem no território escolar e, principalmente, de reafirmar nosso compromisso com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e estético das crianças.

Para tanto, na seção *Infâncias no território escolar* abordamos os conceitos de criança e infâncias, e ainda, suas inserções nas culturas, tanto no território escolar como fora dele. Nesse viés, a criança é compreendida como sujeito social e cultural que, em seus percursos formativos apropria-se de modos de ser, pensar e sentir, os quais são constituídos a partir das experiências e interações com o outro e com o mundo. Ainda nesse item, refletimos sobre o território escolar como lugar de reinvenção, o qual é também composto por identidades.

Na seção *Culturas: Artística, Material e Imaterial*, destacamos a importância das culturas nos percursos formativos das crianças. Para isso, é fundamental que as práticas educativas dialoguem com os saberes e culturas locais, em especial as que fazem parte do cotidiano das crianças e do professor. Também se faz necessário um olhar para além das instituições educativas para que as crianças possam ampliar seus repertórios artísticos e culturais, a partir das experiências em diferentes espaços, construindo saberes e produzindo sentidos.

Na seção *Oficina Estética: narrativas compartilhadas*, focalizamos os conceitos que potencializaram novas metodologias, ressaltando as experiências das crianças na escola e fora dela. A ideia foi trazer o território escolar como um possível lugar de sensibilidades em que a arte e as culturas locais se conectam com a aprendizagem, ampliando o sentimento de pertença das crianças. Suas narrativas deram visibilidade para seus percursos formativos, tendo a arte e as culturas (material e imaterial) como propulsora de conhecimentos.

Já na seção *Narrativas e sensibilidades*, refletimos sobre as narrativas compreendidas como processo formativo, nas quais as crianças contam suas histórias, (re)significando-as a partir das linguagens da arte e das culturas. Assim, a Oficina Estética atravessou territórios permeados de encontros, problematizações e de reflexões sobre o lugar em que se vive e a relação de pertencimento.

Dessa forma, as evidências nos apontaram que a arte e as culturas mobilizaram a imaginação, a criação, os nossos saberes e, fundamentalmente, o sentimento de pertença. Os processos nessa correlação entre criação e (re) significação possibilitaram às crianças outro olhar para o lugar em que vivem e convivem, percebendo sua história e a de seus familiares, registrada nos sabores, nas cores e nas paisagens de seu município.

Infâncias no território escolar

Para iniciar a reflexão sobre crianças, vale destacar que essas são atores sociais, inseridas no campo das infâncias, ou seja, como categoria socialmente construída. Portanto, as culturas infantis são modos de expressão cultural nos quais as crianças são compreendidas como sujeitos de cultura. São capazes de interpretar e expressar o mundo à sua maneira, aprendendo formas culturais, tanto nas relações familiares, no círculo de amizades, na escola, como também na cultura global e na indústria cultural, nos quais são mediados valores, saberes e hábitos (SARMENTO, 2007).

Para Kohan (2005) as infâncias podem ser entendidas como uma experiência imprevisível e inesperada, jamais como algo pronto e acabado. A criança nesse sentido é aquela que pensa, que sonha e que é também autora de seu próprio conhecimento. Potencializada pelo pensamento imagético e pelo processo inventivo, a criança atravessa o real e o (trans)forma em tempo imaginário e vice-versa; são tempos de múltiplos movimentos, identidades e acontecimentos.

As crianças, portanto, possuem uma enorme capacidade de transgredir e de se

reinventar nas relações afetivas, nas interações espaciais e no contato com o objeto de conhecimento e saberes. Assim, é fundamental compreendê-las como sujeitos sociais, inseridas no contexto cultural, decorrentes do seu grupo de pertença (SARMENTO, 2015).

A visão e o entendimento sobre as infâncias acompanham a construção das sociedades, as quais vão se modificando a partir das transformações ocorridas nas classes sociais, portanto, o “[...] conjunto de ideias ou imagens que determinadas sociedades constituem sobre a infância podem ser consideradas, enquanto produções humanas, instituindo-se como fenômenos simbólicos, sociais e culturais” (SCHMIDT, 1997, p. 10). Atualmente, o conceito sobre infância é entendido no plural - infâncias

[...] não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’ (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Nesse aspecto, Sarmiento (2007, p. 37) salienta que não é mais possível “[...] falar de uma cultura da infância senão com base numa representação que a considere um ser ‘ativo-interpretativo’, personagem marcante na construção social”. As crianças não estão inseridas apenas em uma cultura constituída por lugares e papéis sociais definidos pelos adultos; são também sujeitos que se reinventam nas culturas. Isso acontece na medida em que as culturas são interpretadas e integradas pelas crianças e, ainda, pela forma como são afetadas pelos efeitos sociais produzidos a partir das próprias experiências infantis.

Nos percursos das infâncias, a criança constrói sentidos e significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, apropriando-se de modos de ser, pensar e sentir. Vai constituindo, assim, repertórios de saberes, valores, conhecimentos e experiências. Como afirmam Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 21), é um “[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido”.

A partir dessas considerações, fica evidente que o tempo da criança e de sua infância não é unidimensional e, como bem diz Skliar (2014, p. 167), “[...] não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação”. Compreender o que são as infâncias e qual lugar ocupam nos discursos educacionais atuais é o primeiro passo para se buscar ações consistentes em todas as áreas de formação.

Os profissionais que trabalham com as infâncias precisam entender que toda ação da criança permeia a via das culturas, das experiências e do tempo-espera. É por esse

caminho que as práticas nas instituições formais e não formais de educação devem ser pensadas à luz também da criança, um ser em desenvolvimento social e cultural. Sobre essa questão, Dowbor, Carvalho e Luppi (2007, p. 61) afirmam que o aprender traz marcas em nossas subjetividades “[...] de como fomos iniciados nos nossos primeiros contatos com o mundo das pessoas; pela maneira como fomos ensinados a olhar, a falar, a tocar e a perceber as cores e odores do mundo que nos cerca”.

Nas palavras de Madalena Freire (1995, p. 15), “[...] a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora”. Portanto, as crianças vivem as experiências e aprendem no tempo presente, afinal são sujeitos sociais e a escola pode ser o lugar de territórios afetivos e culturais.

É importante esclarecer o sentido de território compreendido aqui. Para Deleuze e Guattari (1997), os processos de territorialização são a base ou o solo da arte. Matéria de expressão em um movimento do qual emergem marcas e assinaturas. O movimento de construção de territórios implica simultaneamente a escavação de aberturas que permitem à criança descobrir novos modos de ser, aprender e sentir. Nesse movimento, é possível reinventar o território, que nos dirige para o social a partir do desejo. É pensá-lo como agenciamento de ordem social, imagética, afetiva e cultural (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Dessa forma, quando chega ao território escolar, a criança traz consigo suas experiências, histórias e desejos; estão abertas ao desconhecido. É importante destacar que esse espaço é habitado por diferentes infâncias e crianças que, por sua vez, experienciam diferentes tempos: cronológicos (escolar) e imaginários. A criança está em constante percurso formativo, assim, é preciso que estejamos atentos à diferença entre “[...] o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens” (CUNHA, 2015, p. 88).

As expressões, as ideias e os desejos das crianças sinalizam as culturas das quais elas emergem. Como sujeitos, apropriamo-nos das culturas ao mesmo tempo em que as (re)significamos. Na seção seguinte, trazemos alguns apontamentos sobre as culturas em suas dimensões artística, material e imaterial, que permeiam o campo da escola e para além dela.

Culturas: artística, material e imaterial

A educação, antes de tudo, é uma prática humana, imbricada com os processos sociais e culturais, o que possibilita a interação entre os sujeitos e os seus modos de

perceber o mundo. Essa percepção é constituída pelas culturas e seus espaços identitários, os quais são compreendidos como espaços que diferem e dizem respeito não só às relações humanas e aos conflitos, como também aos ritos sociais e à simbologia. Para Hall (1997, p. 2), “[...] cultura se relaciona com a produção e a troca de significados – ao dar e receber significados – entre os membros de uma sociedade ou o grupo”. Ainda para o autor, “[...] a cultura depende da interpretação significativa de seus participantes sobre o que está em torno deles e o ‘fazer sentido’ do mundo, de maneira semelhante” (HALL, 1997, p. 2).

Os espaços culturais têm múltiplos aspectos em sua conformação, sejam espaços externos ou objetos de arte e artefatos. Para Magalhães (2005, p. 22), “[...] o patrimônio cultural, enquanto testemunho do nosso passado tem assumido uma importância cada vez maior no seio da sociedade, primeiro, moderna, depois, pós-moderna”. Ainda para o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN,

[o] patrimônio cultural é um conjunto de bens culturais que estão muito presentes na história do grupo, que foram transmitidos entre várias gerações. Ou seja, são os bens culturais que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São os bens que se quer transmitir às próximas gerações (IPHAN, 2013, p. 5).

Nesse sentido, pensar em espaços culturais voltados à educação com crianças, exige propor práticas educativas com intencionalidades que possibilitem a inventividade, a ludicidade e as diversidades culturais. Assim, o papel do território escolar se reinventa, pois segundo Bohn (2014),

[...] a escola disposta a extrapolar os próprios muros é aquela que pode balizar conhecimentos empíricos e científicos na perspectiva de construção significativa do eu no mundo a partir do meu local (BOHN, 2014, p. 173).

Dentre as várias ações educativas, caracterizadas pela aproximação/relação da criança com os espaços culturais, é necessário evidenciar o conceito chave que alicerça essas ações – o diálogo –, caminho encontrado para a construção de aprendizagens sensíveis.

O professor, nessa perspectiva, atua como mediador do conhecimento e provocador de afetos. Lima (2009) destaca a mediação como passagem, enquanto um espaço/tempo de interação entre pessoas, obras e objetos culturais. Mediação como passagem pressupõe um momento singular para quem a experiência (nesse caso, a criança). Os espaços culturais, portanto, devem ser vivenciados na sua totalidade, pelo professor e pelas crianças. Ou ainda como uma experiência de deslocamento entre o saber e o não saber, nas quais professor e crianças reconstróem seus saberes, suas referências, reinventando

seus processos de ensinar e aprender (LIMA, 2009).

Ao oportunizar a visitação aos espaços culturais e naturais com as crianças, é possível mobilizar experiências sensíveis, tendo como base práticas educativas nas linguagens da arte e nas culturas. Para Meira (2014), as experiências sensíveis são movimentos que exploram os sentidos e, assim, o sujeito experimenta a intensidade de todas as formas de percepção. Nesse entendimento, possibilita um modo ampliado e singular de saber/perceber o mundo.

A escola, nesse viés, é também um território onde transitam diferentes repertórios culturais e construções identitárias, do ponto de vista cognitivo e afetivo, articuladas à experiência. Por construções identitárias, compreendemos aquilo que o sujeito reconhece ser – diante da família, do grupo, da religião e em toda e qualquer de suas comunidades de relacionamento (LARAIA, 1986).

Já a identidade cultural é constituída pelo conjunto de significados que estruturam a vida do sujeito ou de seu grupo social. São identificações que são construídas nas relações culturais. Nesse sentido, Hall (2006, p. 13) afirma que “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. Assim, é possível dizer que, no convívio com outras pessoas, outras identidades vão se construindo e se (re)significando nas práticas culturais.

Nesse contexto, as práticas educativas se conectam à formação cultural, pois possibilitam a cada um se inserir em seu processo histórico como sujeito da experiência, na qual seu eu singular se mistura ao seu eu plural. Como afirma Adorno (2003), não se pode negar a intrínseca relação entre educação/formação/cultura e emancipação, como possibilidade de o sujeito sair do seu estado de minoridade ao qual está submetido para estar num outro lugar. O autor sobre essa questão é enfático ao dizer que uma prática educativa

[...] não pode se esquivar da responsabilidade de promover a formação cultural que favoreça o desenvolvimento de uma identidade autocrítica, buscando recuperar as potencialidades que, no processo de barbarização humana, ficaram impedidas de se realizar (ADORNO, 1996, p. 410).

Nesse sentido, para uma formação cultural que atenda esses princípios educativos citados por Adorno (1996), é importante que os sujeitos reconheçam os bens culturais como referência de sua identidade, aqui compreendidos como patrimônio cultural, material e imaterial. Diferentes aspectos definem essas culturas que fazem parte do cotidiano das

peças e possuem características próprias. Assim, a cultura material está mais relacionada à sua materialização, como: objetos de arte e de uso cotidiano, monumentos, construções e documentos. Já a cultura imaterial trata dos saberes, crenças, modos de ser e pensar das pessoas, etc.

Quando elaboramos uma das Oficinas Estéticas para e com as crianças foi importante reconhecer os saberes da família e da comunidade, presentes nas expressões infantis, nas conversas e nas brincadeiras. Esse foi nosso critério na construção dessa Oficina Estética, que ganhou visibilidade, tanto nas produções artísticas das crianças (desenhos, pinturas, dramatizações, movimentos, etc.), quanto em nossas práticas pedagógicas.

A expedição a um espaço considerado patrimônio cultural, natural, assim como as entrevistas com familiares e pessoas da comunidade, foram de grande relevância nos percursos da Oficina Estética, pois criamos oportunidades de enfatizar os saberes culturais/tradicionais como o trabalho das cozinheiras, dos agricultores, dos pescadores, e outros tantos. Esses conhecimentos, saberes e experiências foram essenciais para que as crianças ampliassem seus conhecimentos, valorizando as culturas locais como bens culturais materiais e imateriais.

Vale ressaltar que a arte inserida no contexto cultural contribuiu com os percursos formativos, tanto das crianças quanto do professor, uma vez que as linguagens e expressões artísticas possibilitaram a (re)significação das relações com os espaços, objetos, pessoas e suas narrativas. Além disso, o compartilhamento das narrativas na Oficina Estética mobilizou a colaboração, respeito e generosidade entre as crianças, fortalecendo os vínculos afetivos. É sobre isso que vamos tratar na seção seguinte.

Oficinas estéticas: narrativas compartilhadas

A questão inicial da pesquisa centrou-se na seguinte indagação: no território escolar, as sensibilidades são potencializadas durante os percursos formativos nas culturas (artística, material e imaterial) das crianças? A partir desse questionamento, nossas escolhas metodológicas se pautaram na proposição de uma Oficina Estética, compreendida aqui como experiências sensíveis, embasadas conceitualmente pelos seguintes autores: Rancière (2015); Ostrower (1983) e Meira e Pillotto (2010). Identificamos entre os referidos autores pontos de convergência, em especial quando reiteram a importância dos processos de criação e reinvenção como vetores para o trabalho com Oficina Estética.

Ostrower (1983), em suas experiências com o universo da arte, destaca relações políticas e culturais dos grupos por ela trabalhados, engendrados em vínculos afetivos. A partir dessas questões, podemos afirmar que a Oficina Estética desenvolvida em nossa pesquisa foi catalizadora de saberes e troca de experiências entre o grupo de crianças, levando em conta seus saberes culturais.

Meira e Pillotto (2010, p. 24), ao socializarem suas experiências com Oficinas Estéticas, reiteram que “[...] aprender pela via da razão separada do afeto e do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral”. Ademais, afirmam que conhecimento e afeto estão interligados nos processos de aprender, deixando claro que o conhecimento permeia o cognitivo e o afetivo. Nessa direção, destacam ainda que a construção de vínculos afetivos entre professor e crianças é um campo de experiências coletivas, pois nesse lugar “[...] o cheiro, o toque, o olhar, o som, as relações de afeto podem nos atingir profundamente” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 47).

Para Rancière (2009), a estética pode ser compreendida como modos de fazer e de dar visibilidade ao que foi feito, o que implica também em modos de pensar as relações, ou seja, ideia da efetividade do pensamento. Nessa perspectiva, a estética é, antes de tudo, autoformação. Ou seja, a experiência estética ainda nas infâncias, é fundamental em nossos percursos formativos e culturais, oportunizando às crianças que suas experiências de vida sejam mais significativas, intensas e potentes (RANCIÈRE, 2015).

Assim, nossa escolha por Oficina Estética com as crianças foi movida principalmente pelas possibilidades metodológicas (entre)laçando as linguagens da arte, das culturas e das sensibilidades. No recorte aqui realizado, optamos por apresentar a Oficina Estética: *Expedição cultural*, dentre as seis realizadas na pesquisa.

Neste artigo, o termo sensibilidades significa a percepção da experiência, compreendida aqui como a tradução da experiência. As sensibilidades articulam sensações e emoções com as subjetividades, valores e sentimentos, obedecendo outras lógicas ou modos de pensar que não somente racionais. Essa foi a forma de ser e estar na Oficina Estética, ou seja, caminhamos da percepção pessoal para as sensibilidades compartilhadas (PESAVENTO, 2005).

Garuva, onde aconteceu a Oficina Estética, é um pequeno município entre as divisas dos estados de Santa Catarina e Paraná, conhecido pela produção agrícola, em especial pelo plantio de banana, de arroz e de palmito. Destaca-se pelas paisagens naturais com diversos espaços de pesque-pague, os quais, além de pescaria, oferecem outros atrativos, como pequenos restaurantes, parques infantis e outros passeios.

A Oficina Estética teve como objetivo potencializar as sensibilidades das crianças, mapeadas pelo olhar artístico e cultural do lugar em que vivem, considerando-se que esses aspectos (as culturas locais e artísticas) são imprescindíveis nos percursos formativos que primam pelas relações humanas, pela natureza, pela arte e pelas culturas. Pensamos essa oficina como processo mobilizador de investigação e de valorização das culturas e da arte locais. Inicialmente, questionamos as crianças sobre o que conheciam da sua região e, embora estivessem de uma forma ou outra envolvidas no dia a dia das produções agrícolas e da artesanaria de suas famílias, não tinham a dimensão do valor cultural artístico, material e imaterial agregados em suas vidas.

Após as primeiras impressões sobre o que as crianças inicialmente conheciam, organizamos três equipes para que investigassem alimentos típicos da região, mapas de localização dos pontos turísticos da cidade e dos trajetos. A primeira equipe fez uso da *internet*, *folders* turísticos e conversas com os familiares, em sua maioria agricultores. Como resultado, em técnica mista sob suporte em papelão, apresentaram as imagens da banana, do arroz e do palmito como os principais produtos agrícolas da região.

A segunda equipe utilizou mapas geográficos: Mundi, do Brasil, de Santa Catarina e de Garuva, além de pesquisar em *folders* e realizar entrevistas com familiares. A partir do que foi investigado, as crianças destacaram em maquetes (materiais alternativos) alguns lugares que mais chamaram a sua atenção: o caminho dos príncipes, o Monte Crista e o rio São João.

A terceira equipe escolheu o rio São João como referência para criar um mapa de percursos da escola até o rio, observando: a distância percorrida, a localização espacial e a maneira mais eficiente para registrar o percurso por meio de um mapa criado por elas, utilizando papel *kraft* e carvão, mesclados com tintas coloridas. Também trouxeram informações sobre o lugar, um dos mais conhecidos da região de Garuva, com águas cristalinas e um entorno natural muito bonito e preservado.

Após a apresentação das investigações, ampliamos as informações, propondo às crianças observarem o mapa criado pela terceira equipe – da escola até o Rio São João, pois sabíamos, por meio das conversas, que a grande maioria não conhecia esse local. Foi unânime a vontade de fazer esse trajeto. Imediatamente uma criança em voz alta, perguntou sobre a possibilidade de fazermos um piquenique, o que nos impulsionou a pensar numa aventura, levando alimentos da região.

A primeira equipe propôs levar alimentos feitos com bananas, palmitos e arroz, porquê são típicos na cidade. Sugerimos, então, que buscassem receitas contemplando os

produtos escolhidos para organizarmos o cardápio do piquenique. As pesquisas iniciaram pela *internet* e chegaram aos cadernos de receitas das avós, a grande maioria escrito a mão.

A partir das receitas, elaboramos o cardápio: cuca de banana, empada de palmito, bolinho de arroz, arroz doce e bananada. Logo, uma das crianças sugeriu que as mães, pais, avós, tias poderiam fazer os alimentos e, então, partimos para outra etapa da Oficina Estética: entrevistar as famílias e amigos, tendo como possibilidade a participação deles com o preparo das comidas.

Na roda de conversa sobre as entrevistas realizadas, as crianças socializaram as anotações nos cadernos, gravações no celular e fotos. “Minha avó quer fazer cuca de banana. Aqui está a receita”, diz uma das crianças, apontando para o caderno de receitas da avó. E continua: “só não pode sujar, nem escrever nesse caderno, minha avó só me emprestou e quer de volta”. Outra criança trouxe uma foto da bananada feita por sua mãe e disse que o doce sempre está presente nos aniversários e no Natal em sua casa.

Na sequência, assistimos à filmagem realizada por uma das crianças, com sua vizinha fazendo uma receita de arroz doce. Ela comenta: “É bom demais, profe! Sempre que ela faz o arroz doce ela leva um potinho para nós e a mãe devolve o potinho carregado de bolinho de arroz”. A empada de palmito, tradicional nos cafés coloniais da região, também foi apresentada por uma das crianças que levou um folder que sua mãe lhe deu durante a conversa sobre seu trabalho numa confeitaria e também nas festas tradicionais da região, nas quais ela faz empadas.

Após a roda de conversa, as crianças ampliaram o mapa do trajeto da escola até o Rio São João, construindo referências para que não errássemos o caminho. Com papel *kraft* e giz de cera, criaram um mapa gigante com linhas, cores e desenhos para que o motorista do ônibus não perdesse de vista o caminho. Durante a criação, as crianças relacionavam a atividade com suas experiências: “vamos passar pela rua onde mora meu avô. Posso desenhar a casa do vovô aqui?”, “logo ali é o mercadinho da Dona Júlia, vou desenhar!” e “Profe, vou fazer a praça que fica perto da igreja”.

Mapa produzido, precisávamos definir os materiais que levaríamos para registrar a expedição, além do mapa e da cesta com as comidas. Uma das crianças sugeriu levar papel e lápis para desenhar a paisagem, e outra o celular para fotografar e gravar os sons. Conversamos ainda sobre questões ambientais e atitudes para a preservação das matas, dos rios e da natureza em geral, definindo também que levaríamos repelente, por conta dos insetos e uma maletinha com os primeiros socorros, caso precisássemos.

Num dia ensolarado e com pouco vento, partimos para a expedição ao rio São João. Durante o passeio, as crianças registraram a flora e a fauna em fotos, gravações e desenhos, enfatizando as belezas naturais do local, assim como denunciavam situações consideradas inadequadas para a preservação do rio e da natureza, como: latinhas vazias e plásticos em geral jogados no chão. Após os registros iniciais, as crianças estavam ansiosas para o piquenique e então estendemos algumas toalhas ao chão, organizando alimentos e materiais. Todos nós aproveitamos cada momento saboreando os alimentos, enquanto conversávamos sobre as culturas locais. No retorno à escola combinamos que no dia seguinte faríamos um mural coletivo com os registros.

O mural coletivo, denominado *Expedição ao rio São João* (nome dado pelas crianças) foi composto por mapas, desenhos, pinturas, fotos, recortes de revistas, folders, jornais, etc. Durante a sua organização, as crianças narraram suas experiências, socializando o que haviam registrado: “desenhei o rio porque ele é importante para nossa cidade; muita gente vem aqui para conhecer...”. “Gostei muito da bananada... Hummm”. “E eu do arroz doce... vou pedir para a minha vizinha também”. E uma criança, preocupada disse: “só não gostei porque tinha muita latinha e plástico jogados na natureza”.

Percebemos que, após as pesquisas, as conversas, a expedição e a construção do mural com suas narrativas, as crianças tinham outra maneira de olhar para as culturas locais. Reconheceram a agricultura, a gastronomia, os espaços rurais, a natureza como um bem cultural. Sentiam-se pertencentes àquele lugar e responsáveis pela sua manutenção, orgulhando-se do trabalho agrícola, da pesca e de cada produção daquela comunidade.

Estávamos diante de narrativas sensíveis que destacavam saberes culturais articulados aos conhecimentos de geografia, história, arte (fotografia, desenho, pintura...), biologia, gastronomia, entre tantos outros. Afloravam-se naquele momento as sensibilidades carregadas de experiências de vida entrelaçadas ao contexto social e cultural. Narrativas que agregavam impressões pessoais e construção de conhecimento coletivo. Narrativas de um grupo de crianças que descobriram possibilidades de sentirem, desvelando o si no outro.

Narrativas e sensibilidades

A abordagem escolhida para a pesquisa e conseqüentemente para o

desenvolvimento da Oficina Estética foi o viés narrativo, uma vez que se pretendeu o exercício da escuta e do diálogo entre nós com as crianças e entre elas. A narrativa nos possibilitou olhar e recriar o mundo a partir das nossas interações com o outro. Potencializar um mergulho no interior de nós mesmos nos envolve em um processo de reflexão, que

[...] ao configurar-se como atividade formadora, remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais (ARAGÃO, 2010, p. 394).

Foi o que nos aconteceu; colocamo-nos na condição de aprendizes, sem a hierarquia do 'eu sei mais', pois a narrativa "[...] não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Dessa forma, a narrativa na Oficina Estética foi compreendida como processo formativo no qual as "[...] pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros" (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27). Não se configura, portanto, como processo linear, rígido, embora percorra um caminho permeado de problematizações e tenha um objetivo em seu desenvolvimento, que pode resultar em mudanças durante seu percurso.

Nesse sentido, as narrativas se conectam e o falar de si e do outro assume uma dimensão plural, enunciada em um discurso, por vezes, subjetivo e metafórico. Portanto, nossas relações com o narrado e a dimensão temporal permeiam presente-passado-presente, constituído de experiências e significações. E nessa trama vivencial, encontra-se

[...] 'o ato de viver', o 'ato de contar' e o texto produzido pela atividade narrativa; pois o narrativo, pelas suas características específicas é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529).

Realizamos a Oficina Estética dessa forma com as crianças, pois ao mesmo tempo em que socializavam suas histórias, ouviam atentas as histórias do outro. A criança, ao narrar, ocupa também a posição de sujeito de experiência e cultura, pois como narradora organiza seu pensamento, imagina, cria e recria seu mundo real, histórico, imagético, desenvolvendo também o sentimento de pertença.

Uma educação pelo sensível traz as narrativas e as sensibilidades como elementos fundamentais, especialmente nos Anos Iniciais da Educação Básica. Duarte Jr (2010) tem

ênfático em suas pesquisas um olhar sensível de professores e crianças para aquilo que está a sua volta, afirmando que

[...] saber perceber o mundo ao redor, em termos dos materiais e substâncias que o compõem, coletando-as e trabalhando-as artesanalmente consiste, com efeito, numa maneira de estabelecer vínculos mais sensíveis com a natureza (DUARTE JR., 2010, p. 31).

Na Oficina Estética, isso ficou evidente ao realizarmos a expedição ao rio São João e ao observarmos cada fragmento do percurso como um território pertencente a todos que ali vivem e nosso também. Isso ocorre quando percebemos a beleza da natureza e também o que tem sido feito para destruí-la. Assim, criamos movimentos ao ler o mundo e vivê-lo em sua essência, mantendo e cuidando do que é nosso e do outro – o espaço público.

Sobre essas questões é importante destacar que a criança, ao incorporar algo sobre o mundo, estabelece uma relação de troca e passa a compreendê-lo melhor e a senti-lo. Alimenta seu pensamento no ato de observar “[...] o ambiente não apenas a partir de sua movimentação ou percepção. Ela interage com o mundo por meio da imaginação que, como a palavra diz, é imagem em ação, em movimento” (LAMEIRÃO, 2007, p. 17).

No exercício da escuta, percebemos que nas narrativas das crianças havia um valor social implícito ou explícito, envolvendo questões éticas, sensíveis e afetivas. O diálogo com as crianças a partir de suas narrativas, ora singulares, ora coletivas, foi um processo de interação em que as sensibilidades articuladas ao cognitivo e sensível foram impulsionadas também pela apropriação das culturas. Além disso, foi evidente o prazer de estarmos aprendendo juntos, sem perder de vista os sentimentos de alegria.

Duarte Jr (2002) tem afirmado que os verdadeiros prazeres da vida, tais como o encontro com a arte, com a natureza, com as culturas, com os sentidos e, principalmente, com as pessoas, envolve a nossa relação com o tempo. É tempo de, como afirma Larrosa (2002),

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

É por meio de ações que envolvam a capacidade de simbolizar, registrar, trocar, que a criança vai constituindo seu mundo real e imagético. Ela pensa, sente e age sobre

os espaços, os objetos e as pessoas. Interioriza, “[...] abstraindo suas ações sobre a realidade. É importante ressaltar que é através da ação, do testar, do usar suas capacidades, que o pensamento se desenvolve” (FREIRE, 1995, p. 29). Nesse processo, a criança e o professor se apoderam de saberes e conhecimentos. E o papel do professor – pesquisador é o da busca permanente de modos outros de mediar e sistematizar “[...] os dados observados na prática das crianças, para que elas próprias façam suas descobertas” (FREIRE, 1995, p. 68).

Na Oficina Estética, os processos de descobrir, desvelar, registrar e socializar foram se constituindo pela palavra, pelo gesto, pela produção, tanto individual como em grupo. A criança ao narrar “[...] recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início” (BENJAMIN, 1994, p. 253).

Nessa perspectiva, o território escolar pode ser espaço de experiências sensíveis para professores e crianças. O professor pode assumir o papel de um artista e a sala de aula um palco de afetos. Para Meira e Pillotto (2010, p. 11) “[...] o professor é um mostrador de afetos, um provocador de afetos”. Sua prática pode ser um mapa sensível, transmutado em valores para a vida pessoal e social.

Assim, a Oficina Estética caracterizou-se em um lugar de vida e movimento; um cenário composto por ideias, conceitos, descobertas, inquietudes e aprendizados para todos os envolvidos – nós e as crianças. E como bem diz Bueno (2018, p. 48), “[...] um espaço pensado como uma possibilidade de reinvenção”. Habitamos os espaços, fazendo deles “[...] um pedaço de cada um de nós” (FREIRE, 1995, p. 53). Podemos ainda compreender a escola como território constituído de representações em diferentes espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos, isto é, um lugar de subjetividades. Na Oficina Estética, as crianças criaram novos modos de pensar através da imaginação e evocaram pela imaginação aquilo que fala a inteligência sem afirmar-se como verdade, mas principalmente pelas sensibilidades (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

É no tecer da experiência que criamos e (re)significamos pictoricamente, em corpos, formas, linhas, cores, volumes, texturas, sons e imagens, apropriando-nos de particularidades muito próprias de ver o mundo (KEHRWALD, 2006). Nessa correlação entre criação e (re)significação acontece a experiência, e é nesse viés que se desenvolve o sentimento estético pela vida.

Considerações finais

Ao finalizar nossas reflexões, trazemos as impressões das crianças sobre a Oficina Estética e as nossas como professoras-pesquisadoras, analisando do ponto de vista do olhar estético e cultural. Durante os percursos da Oficina Estética, seja no território escolar ou na expedição ao rio São João, as crianças faziam apreciações sobre as aulas, como a seguinte: “achei que nossas aulas mudaram. Mudaram para melhor, porque fizemos brincadeiras, estudamos coisas diferentes e aprendemos muitas coisas”.

A narrativa dessa criança reitera a importância da experiência para seu desenvolvimento biopsicossocial. As brincadeiras e o imaginário encontram continuidade na arte e nas culturas para redefinir criadoramente o sentido de experiência. Manifestar-se por meio da expressão artística significa para a criança o prazer e o aprender sobre suas capacidades de criar, de imaginar e produzir. “Ajuda a compreender a si mesma, aos outros, às obras sociais e à própria pedagogia como parte de um ritmo constante em suas construções cognitivas e sensíveis” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 16-17).

Na sequência, outra criança se manifestou, dizendo:

[...] mudou muita coisa em mim. Eu fiquei muito feliz, porque a gente brincou, fez várias atividades, fez piquenique e mudou uma coisa na profe também. O jeito da profe de ficar mais alegre. Porque antes a profe ficava fechada, ficava meio triste porque a gente só ficava gritando. A profe começou a fazer brincadeiras nas aulas, a nos divertir mais e que pena que hoje é o último dia da Oficina Estética, porque a profe é muito engraçada.

E outra criança complementa:

É... hoje é o último dia (suspiro), mas podia continuar até o fim do ano ou até o quinto ano, porque é muito legal, a gente se diverte e a professora é muito legal. De verdade o que mudou foi quase o planeta todo, porque a profe mudou, os outros mudaram.

Ficou evidente nas narrativas das crianças que somente a dimensão cognitiva não é suficiente na construção de sujeitos críticos e sensíveis. Nesse sentido, é urgente repensarmos os currículos escolares que ainda continuam priorizando a cognição em detrimento do sensível. A educação deveria ser pensada não apenas como veículo de transmissão de conhecimentos, mas sobretudo como meio de promover as culturas – a vida.

Ao pensarmos nossas práticas educativas, é necessário ter flexibilidade alterando nossos percursos sempre que for preciso. Para isso, é imprescindível ter disponibilidade, autenticidade, perspicácia e sensibilidade. Perceber as reais necessidades das crianças e saber mediá-las de forma a envolvê-las na magia do aprender deve ser uma busca

constante.

Criar e experienciar uma Oficina Estética, tendo a arte e as culturas locais como propulsoras de sensibilidades, possibilitou a nós refletir sobre as práticas educativas, em especial quando dialogamos com as linguagens e expressões da arte e das culturas.

Assim, reiteramos tanto o valor de uma educação sensível como também o papel das crianças e do professor nesse cenário. As sensibilidades se apresentaram na Oficina Estética como uma possibilidade de experienciar os sentimentos. Pela Educação Sensível, é possível permear o aprendizado nas áreas de conhecimento, atrelado aos vínculos afetivos e o cultivo das aprendizagens individuais e coletivas, por meio do partilhar e compartilhar ideias, dizeres e sentimentos.

Esse talvez tenha sido o nosso maior desafio e maior aprendizado: ser um professor aprendiz disposto a percorrer caminhos antes não percorridos, bem como estar aberto ao imprevisível, assumindo o papel de propositor muito mais do que ensinador. A Oficina Estética, portanto, possibilitou estar nesse lugar, no qual a arte e as culturas foram propulsoras de sensibilidades – nossas e das crianças.

Referências

ADORNO, T. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de Oliveira. Educação e Sociedade, **Revista quadrimestral de Ciência da Educação**, Campinas: Editora Papyrus, ano 17, n. 56, 1996. p. 388-411.

ADORNO, T. A filosofia e os professores. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 51-74.

ARAGÃO, A. M. F. **Reflexividade coletiva**: indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese (livre-docência), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

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

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas, v. 1). 8. ed. rev. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOHN, L. R. D. Arte/cultura: pertencimento e construção de identidades. In: PILLOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 167-177.

BUENO, M. C. **No chão da escola**: por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, São Paulo: Editora Passarinho, 2018.

CUNHA, S. R. V. da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 69-91, jan./mar. 2015.

CLANDININ, J. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

DOWBOR, F. F.; CARVALHO, S.; LUPPI, D. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 1-18, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação Patrimonial**: Manual de aplicação: Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_m.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

KEHRWALD, I. P. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 23-33.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.- abr. 2002.

LAMEIRÃO, L. T. **Criança brincando**: quem a educa? São Paulo: Editora João de Barro, 2007.

LIMA, J. D'A. de S. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 141-160.

MAGALHÃES, F. **Museus, patrimônio e identidade**: Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição. Porto, PT: Profoedições, Lda./ Jornal a Página, 2005.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, M. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. (Orgs.). **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 53-62.

MEIRA, M.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OSTROWER, F. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo**. Mundos Nuevos [online], Colloques, mis en ligne le 04 février, 2005. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/229>>. Acesso em: 8 mar. 2021.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. 5. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RANCIÈRE, J. **A partilha do Sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. Ed, São Paulo; Editora 34, 2009. p. 72.

SKLIAR, C. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas a alteridades para uma poética da educação. Tradução de Adail Sobral et al. Salvador: EDUFBA, 2014.

SARMENTO, M. J. Culturas Infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SCHMIDT, M. Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância**: sol do mundo - A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1997. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

ⁱ Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal em 2007/2008. Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade) pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2003). Mestre em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1997). Especialista em Fundamentos Estéticos para a Arte na Educação pela Faculdade de Artes do Paraná (1992). Graduada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (1983). Professora titular nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Pesquisadora e Coordenadora de Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE, possui experiência nas áreas de Artes, Gestão, Currículo,

Avaliação, Infância e Arte/Educação. Avaliadora do INEP, atua nos seguintes níveis da educação: educação superior e pós-graduação. Autora de vários livros publicados, desenvolve formação continuada e consultoria nas áreas citadas.

ii Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (Início 2019). Pós-Graduada em Administração, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2017). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional Anhanguera Joinville/SC (2015). Professora de anos iniciais, vinculada a Prefeitura de Garuva/SC, desde 2014.

iii Professora de Arte-Educação. Pós-graduada em Prática Social da Arte pelo convênio ECA/USP/UNIVILLE - Joinville/SC (1985). Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Paraná - Curitiba/PR (1970). Ceramista do Grupo "O barro em expressão" - Joinville/SC. Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. Sócia-proprietária do Jardim-Escola Aldeia do Sol.

iv Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2015). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (2003). Especialista em Formação na Técnica de Grupo Operativo (1998-2000) e em Clínica Psicopedagógica (1994-1997), ambas no Centro de estudos psicopedagógicos de Curitiba e em Administração e Supervisão Escolar (1990-1991) na Universidade de Nova Iguaçu. Graduada em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino - ACE (1990). Autora de várias publicações em periódicos, livros e capítulos de livros, destaque para: Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental (2009); Uma Alfabetização pela Infância (2004) e Arte Contemporânea e Educação Infantil (2017). Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE, desde 2003. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Joinville, com experiência na área de Educação, ênfase em Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, formação de professores, ensino e aprendizagem e infância.

Como citar esse artigo:

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; GAVA, Daiane de Melo; STAMM, Eliana; SILVA, Carla Clauber. Narrativas e infâncias: tecendo fios de sensibilidades pela arte e cultura. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 1, p. 177-196, jan./abr. 2021.