



# OS MOVIMENTOS DOS DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**The movements of visual and/or textual diaries in the training process of teachers of early childhood education**

**Vivien Kelling CARDONETTI**

Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Antonio Meneghetti Faculdade (AMF)  
Restinga Seca - RS, Brasil  
[vicardonetti@gmail.com](mailto:vicardonetti@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3087-8995>

**Taciana Camera SEGAT**

Departamento de Metodologia do Ensino  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Santa Maria - RS, Brasil  
[tcamerasegat@gmail.com](mailto:tcamerasegat@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-1751-9063>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

## RESUMO

O artigo busca discutir o processo de produção dos diários visuais e/ou textuais durante a realização do Curso de Aperfeiçoamento Infâncias: Saberes e Ação Pedagógica na Educação Infantil (CAEI), projeto de extensão, que teve como objetivo contribuir na 'formação contínua' de docentes e de gestores que atuam com crianças de 0 a 5 anos. À vista dessas considerações, a criação do diário procurou operar enquanto espaço de experimentação do pensamento, de modo a atentar para as conexões entre os estudos realizados durante o curso e as vivências das cursistas na escola e na vida. Nesse sentido, a 'perspectiva narrativa' se presentificou nesta investigação através das redes de afetos produzidas com as narrativas visuais e/ou textuais dos diários, potencializando o pensar da prática educativa e contribuindo para a problematização e a invenção de si na docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diários visuais e/ou textuais. Formação contínua. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The article seeks to discuss the process of production of visual and/ or textual diaries during the course of Improvement Children: Knowledge and Pedagogical Action in Early Childhood Education (CAEI), extension project, that aimed to contribute to the 'continuous training' of teachers and managers who work with children from 0 to 5 years. In view of these considerations, the creation of the diary sought to operate as a space for experimentation of thought, in order to pay attention to the connections between the studies carried out during the course and the experiences of the students in school and in life. In this sense, the 'narrative perspective' was presented in this investigation through the networks of affections produced with the visual and/or textual narratives of the diaries, enhancing the thinking of educational practice and contributing to the problematization and the invention of self in teaching.

**KEYWORDS:** Visual and/or textual diaries. Continuing education. Early childhood education.

## **UM BREVE PANORAMA...**

Busca-se, neste artigo, discutir o processo de produção dos “diários visuais e/ou textuais” (Cardonetti, 2014, Cardonetti; Oliveira, 2015, 2019, Cardonetti; Garlet; Oliveira, 2021) durante a realização do *Curso de Aperfeiçoamento Infâncias: Saberes e Ação Pedagógica na Educação Infantil* (CAEI). O curso, empreendido no ano de 2018 e parte de 2019, teve como objetivo geral “contribuir na formação de docentes e de gestores que atuam com crianças de 0 a 5 anos, fortalecendo e qualificando a ação pedagógica e o campo investigativo na Educação Infantil”<sup>1</sup>.

Esse projeto de extensão, proposto pelo grupo de professores que compõem o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância (NEPEI), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), procurou investir nos movimentos de uma “formação contínua” (Zabalza, 2004b) de professores e gestores da educação básica, ou seja, buscou apostar no “compromisso do desenvolvimento constante das pessoas em todo seu potencial humano” (Zabalza, 2004b, p. 55).

Zabalza (2004b) aponta que a formação requer ser vista “[...] como um processo que não se limita aos anos de estudo na universidade, e sim como um processo contínuo ao longo da vida” (Zabalza, 2004b, p. 28). Essa visão altera a compreensão de formação, “entendendo-a não como um bloco que se dá em um período curto de tempo (duração de um curso), mas como um processo que perdura por toda a vida” (Zabalza, 2004b, p. 28). Ao levar em conta essa concepção, um novo marco de condições passa a ser desenhado, isto é, o investimento na formação continuada.

A concepção de formação contínua não foi criada por acaso. Inúmeras situações e exigências passaram a solicitar uma nova relação com a paisagem de vida pessoal, social e profissional. Entre esses motivos, destacam-se: o pensamento pós-moderno e sua ênfase na diferença e no provisório, a irrupção de informações e conhecimentos disponíveis, a efervescência de mudanças constantes, o avanço das novas tecnologias e a possibilidade de trabalhar em rede (Zabalza, 2004b). Todos esses aspectos elencados passaram a exigir das instituições de ensino um investimento no processo formativo continuado do/a professor/a, sendo que a universidade, através de projetos extensionistas, tem tido um papel relevante nessa incumbência.

Faz-se oportuno pontuar que a formação contínua não busca desconsiderar o que os/as professores/as aprenderam e produziram, como se iniciassem do zero, uma vez

---

<sup>1</sup> Título - INFÂNCIAS: SABERES E AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Número do projeto – 048089. Número do processo - 23081.003638/2018-82. Classificação principal - Extensão

que, como assevera Corazza (2013), uma página nunca está vazia, ela se encontra coberta de verdades e forças de outras formas de existência. A intenção, nessa perspectiva formativa, não está em combater ou repelir uma força, mas promover alianças com o propósito de tecer outros arranjos, enriquecendo-se com as composições produzidas. Em outras palavras, o desafio está em alforriar a vida onde ela está encarcerada, tendo em vista que toda a docência tem a possibilidade de inventar entradas e saídas para novas vidas.

Nesse sentido, as implicações do fluxo processual se mostraram relevantes no CAEI, porque passaram a investir nos trâmites formativos de professoras/es que já se encontravam, na grande maioria, em atuação e num processo em curso, ou seja, estavam a “começar pelo meio, entre pulsações” (Barros; Kastrup, 2015, p. 58). A corrente nesta processualidade se refere a um plano coletivo de forças moventes, uma dimensão de criação de práticas que ocorrem a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas que atuam simultaneamente. Ela se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em nós (Barros; Kastrup, 2015). Por isso que o CAEI buscou apostar na formação contínua, concepção entendida aqui como um processo não linear que vai se movimentando durante a trajetória profissional e pessoal de cada envolvido, ao tracejar os encontros e as alianças do seu caminhar.

À vista dessas considerações, a produção do diário visual e/ou textual buscou operar enquanto espaço de experimentação do pensamento, a fim de atentar para as conexões entre os estudos realizados durante o curso e as vivências das cursistas na escola e na vida. Ou seja, o curso buscou apostar na inquietude que a experimentação com os diários propiciou e como essa produção potencializou o pensar da prática educativa, contribuindo para a problematização e a invenção de si na docência.

Diários visuais e/ou textuais são um modo de tornar visível e de socializar elementos que afetam as/os professoras/es em formação ou em formação continuada, sejam decorrentes de potencialidades, de dilemas ou de fragilidades percebidas durante o processo da experiência educativa. Dilema, para Zabalza (2004a), é “[...] todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão” (Zabalza, 2004a, p. 59).

A realização do diário possibilita olhar novamente para os dilemas e as situações desafiadoras a partir de outro ângulo e de outro espaço/tempo, problematizando elementos que poderiam ser esquecidos ou invisibilizados em meio ao processo. Cardonetti e Oliveira (2015) expõem que “[...] a presença dos dilemas nos diários toma

outras proporções quando são expressos em palavras ou imagens, pois, de monstros grandiosos e imaginários, eles adotam outras formas e se apequenam" (Cardonetti; Oliveira, 2015, p. 60). Ou ainda, os dilemas podem ser vistos "[...] como aliados, quando nos colocamos em situação de vê-los como impulsionadores do pensar, quando empregamos energias na busca de outras produções de sentidos" (Cardonetti; Oliveira, 2015, p. 60).

Desse modo, alguns questionamentos passaram a acompanhar o percurso do CAEI: como a materialidade escolhida para a confecção do diário problematiza os dilemas e os desafios enfrentados no decorrer da prática docente? De que maneira os conhecimentos e as experiências formativas produzidas na articulação entre instituições de Educação Infantil e universidade aparecem no diário visual e/ou textual? Que repercussões os diários apresentados pelas cursistas tiveram no grupo e o que elas foram capazes de provocar em relação ao pensar da atuação no cenário educativo?

Assim, com a intenção de atender aos anseios desta investigação, optou-se pela "perspectiva narrativa" (Martins; Tourinho, 2009; Cardonetti, 2014) presentificada na criação dos diários visuais e/ou textuais e no preenchimento de um questionário lançado ao final da produção e apresentação dos diários. Isto é, buscou-se problematizar, neste artigo, as narrativas e sensações partilhadas que brotaram dos encontros durante o curso do CAEI, explorando as próprias redes de afetos que potencializaram ou não o pensar da experiência docente.

## O QUE PODE UM DIÁRIO VISUAL E/OU TEXTUAL?

Com a inspiração da célebre questão lançada por Spinoza (2010), "o que pode um corpo?", inauguramos esta seção com a seguinte indagação: O que pode um diário visual e/ou textual? Esse questionamento impele a pensar que só saberemos do que um diário é capaz no momento em que nos relacionarmos com ele em um encontro, pois é impossível determinar o que pode um diário fazer, afinal sozinho ele nada pode. O que importa é saber quais composições foram produzidas em um encontro e se ele contribui para o aumento ou para a diminuição da potência de agir dos envolvidos.

Nesse viés, o diário é pensado como possibilitador de encontros, podendo atuar como um "laboratório de criação de si" (Cardonetti; Garlet; Oliveira, 2021) e não como uma técnica a ser aprendida com um passo a passo a ser simplesmente repetido. O diário, assim, passa a operar como campo de experimentação do pensamento,

contribuindo para que cada um exprima as fragilidades e as potencialidades da sua atuação docente.

Estamos tão absorvidos em nossas práticas que, por vezes, não nos permitimos tomar distância e olhar de maneira mais demorada ao que realizamos. Zabalza (2004a, p. 136) expõe que “tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva”. O diário, dessa maneira, torna-se esse espaço perspectivado de apresentar o modo singular de experienciar a docência, possibilitando o diálogo “com o ‘eu que narra’, com o ‘eu que é narrado’, com ‘os envolvidos na narrativa’ e com ‘aqueles a quem foi endereçada a narrativa’” (Cardonetti, 2014, p. 32).

Quando encaramos a produção do diário como um laboratório de experimentação e de criação de si, começamos a entrar em contato com as tramas que nos produziram como docentes, pondo nossas convicções em suspeição e em incessante exame. Isto é, passamos a problematizar como nos constituímos deste e não daquele modo, que verdades legitimamos nesse percurso e que enunciados nos subjetivaram e ainda nos subjetivam. Dessa forma, uma questão carece estar presente nas linhas que tecem a produção dos diários: como e por que me tornei o/a professor/a que sou?

Pereira (2010) esmiúça esse questionamento, quando aborda que

[...] importa entender no que a gente acredita, que saberes e certezas a gente tem, que conhecimentos a gente acumulou como certos, que ideias, que teorias, que explicações nós carregamos como verdadeiras. Importa também compreender a sua proveniência, com o as adquirimos, como chegamos a elas, que experiências (de vida, de aprendizagem, de fé) deram origem a elas e que arranjos a gente mantém de modo a continuar dando sustentação e credibilidade a elas. Ao lado disso, importa que tenhamos alguma noção dos juízos que acompanham essas convicções e teorias, ou seja, que ‘frases feitas’, que ‘máximas’, que discursos emergem quase que obrigatoriamente ao seu lado. [...]. Por fim, uma vez que nada disso é eterno, não existe desde sempre nem para sempre nem tampouco é natural, quais são os pontos fracos e as fragilidades dessas verdades, que traços essas convicções carregam que indicam a possibilidade de sua própria falência ou desaparição. Algo como pensar qual a condição necessária para eu deixar de acreditar no que eu acredito (Pereira, 2010, p. 155-156).

Essa dinâmica provoca que entremos em contato com algumas heranças que, por vezes, não almejamos mais carregar. Porém, por se encontrarem aderidas ainda em nossas entradas, passamos a naturalizá-las e replicá-las. Esses legados acabam perdurando e impregnando composições recentes, ocasionando a presença de convicções e práticas que não condizem com as exigências e as contingências atuais.

As colocações anunciadas até o momento impelem a conjecturar que, para que possamos fomentar a movimentação do pensamento, as escritas e as imagens que

venham a compor o diário necessitam ir além da ilustração e do relato. Se optarmos somente pela descrição do que aconteceu, estaremos propensos a reproduzir as acepções hegemônicas e as heranças que nos acompanham. Ao investir na potência da problematização e ao “vislumbrar outras facetas daquilo que foi apresentado sempre da mesma maneira, passamos a desenhar outras paisagens de vida e a conceber o mundo como um processo de criação” (Cardonetti; Oliveira, 2019, p. 6), inventando maneiras outras de estar docente.

Em vista disso, para cada pessoa que se dispuser a construir um diário visual e/ou textual e experienciá-lo, serão distintas as conexões realizadas, bem como a atmosfera acontemtal em que foi produzido. Essa colocação exime qualquer intenção de fazer com que essa proposta seja vista como um método, como um passo a passo a ser seguido.

A criação de diários, incontestavelmente, tem muito a oferecer e a ser explorada na formação de professores/as. Contudo, necessitamos ter moderação para que não venhamos a considerar essa prática como “um instrumento passível de um uso prescritivo e regulador no ambiente formativo. Estamos fartos de ‘cartilhas pedagógicas’, de consensos sobre o ideal de docência” (Cardonetti; Garlet; Oliveira, 2021, p. 287), ou seja, de “concepções salvacionistas de cursos de formação” (Hardt, 2016, p. 6) e de formação continuada.

O encontro entre diários e CAEI passa a ser percebido, nesse prisma, como uma aliança, onde inúmeras linhas de forças podem potencializar (ou não) movimentos transversais do pensar em relação à docência. As narrativas imagéticas e textuais selecionadas das cursistas, tanto no diário como no questionário, oferecem-nos um panorama dos desafios enfrentados, das problematizações suscitadas e da maneira singular como cada uma experienciou esse encontro.

## **HORIZONTE DE POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR A DOCÊNCIA**

Aquele que narra revisita sua experiência, passando a escutar a si mesmo a partir de outra temporalidade (Martins; Tourinho, 2009). Ao nos deter nas narrativas de um grupo, sejam elas apresentadas de maneira textual e/ou visual, passa-se a entrar em contato com distintas escutas de si e do mundo. “A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam e evocam a pensar e nas outras conexões que elas nos desafiam a realizar” (Cardonetti, 2014, p. 27). Diante disso, a mesma autora acrescenta que ao eleger “uma investigação de caráter narrativo, também estamos levando em

consideração o cruzamento e o compartilhamento, pois tanto os colaboradores como os investigadores estão envolvidos neste processo” (Cardonetti, 2014, p. 27).

Os movimentos do pensamento acionados no decorrer dos encontros, durante as sextas-feiras à noite e aos sábados pela manhã e tarde, ao longo de um ano e meio, passaram a estar presentes nos diários. Esses vestígios colaboraram para que as formadoras do CAEI tivessem acesso aos sentidos construídos pelas cursistas em relação ao que foi trabalhado e problematizado no curso, bem como a repercussão que os encontros produziram no tocante ao processo formativo.

A equipe formadora do CAEI, composta por professoras da UFSM e por professoras de outras instituições, passou a compartilhar em momentos pontuais do curso as pesquisas que cada uma tem empreendido no seu campo de estudo e atuação. Ao mesmo tempo, as cursistas trouxeram experiências significativas sobre o chão da escola e os desafios enfrentados no ambiente educativo como professoras e/ou gestoras da Educação Infantil, promovendo uma troca de saberes e experiências. Esse diálogo de mão dupla possibilitou uma conversa profícua, no decorrer do curso, na medida em que formadoras e cursistas foram se produzindo/subjetivando, passando a auferir a potência no encontro, no coletivo, no ‘estar juntos’.

Além de usufruir dessa intensa zona de vizinhança, as visualidades trabalhadas nos encontros desempenharam um papel importante no curso do CAEI, pois foram disparadoras do pensar. Fotografias, curtas-metragens, vídeos com entrevistas, produções artísticas, intervenções, performances e documentários foram convidados a estarem presentes nos encontros. Buscou-se, preferencialmente, apostar em imagens que se distanciavam dos parâmetros da experiência escolar e que apresentavam outros signos para fazer relações com a educação e a docência, favorecendo um horizonte de possibilidades e evitando relações costumeiras, redundantes e simplistas.

Machado, Almeida e Santos (2013) expõem que a relação com imagens pode ser vista como um “dispositivo agenciador de encontros, como estratégia que carrega a potência de desmanchar formas endurecidas de viver e possibilitar outros modos de existir” (Machado, Almeida, Santos, 2013, p. 26). Essa colocação impele a pensar que as composições em que a imagem estiver envolvida podem determiná-la (mesmo que provisoriamente), já que são capazes de fortalecer um ponto de vista fixado anteriormente, como também resistir a ele, problematizando e criando diferentes possibilidades de vida. “Quando tiramos proveito de sua faculdade plural, imagens são impelidas a outras imagens, diversamente do sentido representativo, em que as imagens voltam para si mesmas” (Cardonetti, 2014, p. 21). Essa capacidade múltipla

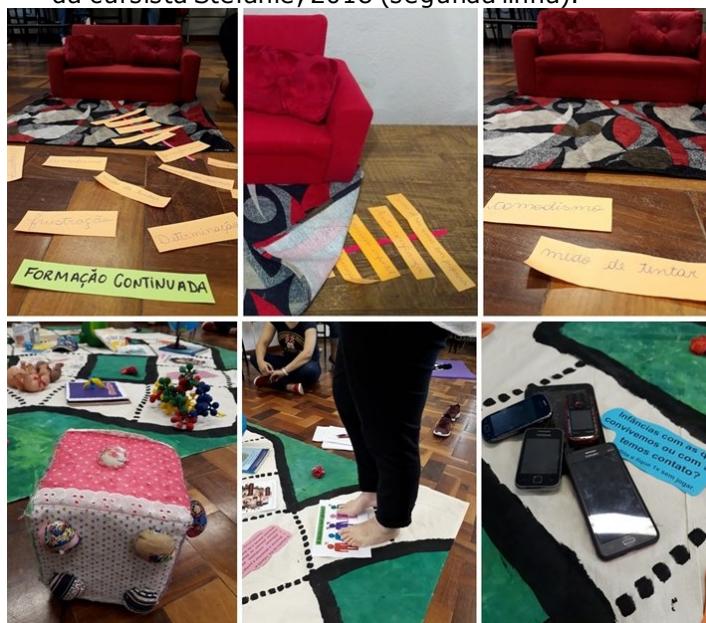
oferece singulares experimentações, desafiando a criar diferentes conexões para além do já dado e conhecido.

Imagens e textos trabalhados no decorrer do curso do CAEI se deslocaram do seu espaço e passaram a ser atualizados e recompostos nos diários e nos questionários produzidos pelas cursistas. Além de apresentar alguns movimentos gestados dessa produção, nós, as autoras, passaremos a explorar no próximo tomo o que dessas experiências continua a ressoar, ou seja, o que ainda se mostra como potência para possíveis variações e criações.

Nesse campo de convergências, a intenção é se ocupar de algumas narrativas das cursistas oriundas de um questionário lançado ao final da produção e da apresentação dos diários, em 2019. Os excertos selecionados passaram a ser disparadores para pensar e alargar as reflexões sobre a prática educativa das/os professoras/os e gestoras/es participantes do CAEI. Para tanto, algumas linhas de força passaram a ser ativadas e problematizadas, porque dizem muito da aliança produzida entre CAEI e diários visuais e/ou textuais, conforme a seguir: A materialidade escolhida na construção do diário, As construções de sentidos produzidas junto aos encontros do CAEI, Os desafios de uma professora e/ou gestora em constante formação e Os impactos da apresentação do diário junto ao coletivo.

## A MATERIALIDADE ESCOLHIDA NA CONSTRUÇÃO DO DIÁRIO

**Figura 1** – Diário ‘Sofá’, da cursista Gytanes, 2018 (primeira linha) e Diário ‘Vivências da Fani no CAEI’, da cursista Stefanie, 2018 (segunda linha).



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras (2022).

*A escolha da materialidade do meu diário se deu justamente por eu ter podido fazer uma análise e olhar para as práticas que eu havia conhecido e desenvolvido na minha trajetória inicial na docência. Também se deu porque através dos nossos encontros do CAEI pude aprender e desenvolver-me ainda mais como pessoa, colega, profissional... [...] recebi ânimo, encorajamento e dei início à retomada dos meus objetivos. Sendo esse um dos significados geral do meu diário visual: o levantar-se e sair da zona de conforto (**Cursista Gytanes**).*

*O diário "Vivências da Fani no CAEI" conseguiu resumir e ter relação com meus interesses e pesquisas enquanto docente, pois apresentei um jogo, que acredito ser o principal mecanismo lúdico de aprendizagem. Este recurso norteia minha caminhada como docente, pois acredito que a ludicidade tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas. As contribuições que a brincadeira e o jogo proporcionam no desenvolvimento na Educação Infantil são inúmeras e apostar na formação de "professores brincantes" transformaria o cenário da escola, pois a atividade lúdica tem conquistado um grande espaço na educação (**Cursista Stefanie**).*

As narrativas visuais e textuais das cursistas Gytanes e Stefanie nos incitam a pensar como a materialidade criada para produzir um diário pode expressar os rastros de como cada professor/a e/ou gestor/a tem se movimentado e se singularizado na experiência educativa. Ou seja, o formato selecionado e produzido do diário diz muito dos desafios, dos interesses e das expectativas que cada um/a tem vivenciado.

O desafio em escolher uma materialidade que venha a contemplar e problematizar os aspectos que cada um elege como significativo exige certa abertura para a experimentação e para a aventura de caminhos desconhecidos e imprevisíveis.

A cursista Gytanes, por exemplo, explora através do diário 'Sofá' o comodismo, a insegurança, o medo da mudança... Ao trazer esses aspectos nevrálgicos para a discussão, ela possibilita 'tirar debaixo do tapete' os receios que lhe acompanham e se demorar em cada um deles, problematizando-os junto de um coletivo. Essa atitude exige coragem e transparência, pois, na maioria das vezes, o esforço para encobrir os estranhamentos e as vulnerabilidades são mais fortes, impedindo que venham à tona os temores e as inquietações.

Cardonetti e Oliveira (2019) observam que, ao produzir os diários, faz-se oportuno "dar atenção às nossas escolhas, ao que deixamos de trazer para a discussão, ao que salientamos, ao que camuflamos e ao que maquiamos" (Cardonetti; Oliveira, 2019, p. 5). Inclusive, uma importância maior necessita ser empreendida naquilo que se deseja ocultar e encobrir, pressupondo que ali pode estar um material potente a ser explorado e problematizado.

A cursista Stefanie, por sua vez, investe na ludicidade, na interatividade, no compartilhamento, no prazer de aprender. A materialidade escolhida propiciou que as formadoras e cursistas do CAEI se sentissem convidadas a participar e interagir no jogo,

ou melhor, no diário, estabelecendo uma atitude que ultrapassa a contemplação. Outro aspecto que merece ser mencionado é que, em sua narrativa, ela coloca a importância de “apostar na formação de ‘professores brincantes’”, pois isso “transformaria o cenário da escola”. Se pensarmos no cenário educativo, o jogo possibilita esquecer a noção do tempo e as tensões do dia a dia, concorrendo para uma experiência/aprendizagem mais alegre, leve e prazerosa.

O jogo oportuniza que ambos (professor/a e crianças) passem a estar sujeitos a situações inesperadas, imponderáveis e inusitadas. E é exatamente essa imprevisibilidade que possibilita um espaço aberto para que, junto das crianças, o/a professor/a possa ter a estreia de um gesto, colocando-se na condição daquele/a que não sabe o que vai acontecer, em vez daquele/a que tudo sabe, que sempre guia e direciona.

Além desses dois diários, outros formatos foram criados e apresentados pelas cursistas no CAEI: histórias em quadrinhos, álbuns, murais, caixas, maletas, bonecas, roca de fiar, óculos de madeira, livro gigante, sistema solar, árvores, camisetas, etc. Segundo Cardonetti e Oliveira (2015, p. 62), “a pesquisa com outros materiais no diário pode levar a fazer outras relações, viabilizando um aumento de perspectivas e gerando novos matizes”, isto é, a materialidade pode ser propulsora de outras conexões e ampliadora do leque de possibilidades e focos de discussão. “Um mesmo assunto pode ser desenvolvido de forma diversa quando explorado em outra configuração” (Cardonetti; Oliveira, 2015, p. 62).

Ao ter contato com as provocações que o material suscita, vamo-nos colocando em obra nesse processo, uma vez que somos incitados a todo o momento a rever algumas convicções e afirmar a multiplicidade, inaugurando a possibilidade de nos estranharmos e diferirmos de nós mesmos.

## AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS PRODUZIDAS JUNTO AOS ENCONTROS DO CAEI

**Figura 2** – Diário ‘Balança’, da cursista Katiane.



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras (2018).

Em seu diário, a cursista Katiane acolhe algumas frases proferidas no primeiro encontro do CAEI. As colocações da formadora responsável pela fala da noite ressoaram e foram capazes de afetar a cursista, disparando o pensar em relação à sua prática docente. Ao questionar se as atividades que está propondo junto às crianças são apenas “fazeção”, passa a fazer uma avaliação de sua atuação em sala de aula.

*Senti-me desacomoda com a fala da formadora, a qual me instigou em diversos pontos, dentre eles a respeito da “Fazeção - como fazer qualquer coisa para encher o tempo, porém vazia e estéril de sentido”, então, cada vez em que proponho algo às crianças penso: Isso é fazeção ou é significativo? Algumas frases da formadora também me fizeram olhar realmente ao que vemos: “De tanto ver, você não vê”, “O hábito faz sujar os olhos e lhes baixa a voltagem” (**Cursista Katiane**).*

*Uma das construções foi em relação às propostas e às posturas que adotamos, às vezes sem nos darmos conta. Utilizamos proposições que não favorecem ou favorecem pouco que as crianças tenham possibilidades de pensar e agir (**Cursista Suélen**).*

Isso nos leva a conjecturar que os estudos e os debates realizados no CAEI repercutiram para a cursista Katiane. Ao expressar no diário as inquietações que a fala da formadora produziu, ela revisitou os acontecimentos passados em outra temporalidade, ampliando sua visão sobre sua própria atuação docente. Esse movimento acionou uma dinâmica de reavaliação e intensificou a criação de distintas maneiras de operar no cenário da Educação Infantil. O diário, portanto, pode ser encarado como um potente dispositivo, no qual é possível rever a prática educativa e “esboçar outras possibilidades de atuar, simulando diferentes modos de ser e ficcionando singulares formas de vivenciar a docência” (Cardonetti, 2014, p. 33).

As duas frases selecionadas ao final da narrativa da cursista Katiane, impele-nos a trazer para a discussão a questão da naturalização do nosso olhar frente à paisagem educativa. Com a colocação “De tanto ver, você não vê”, é possível problematizar o cenário habitual onde estamos enredados, pois, por ser um âmbito corriqueiro de atuação, passamos, por vezes, a não visualizar e apreender o que está a nossa volta. Ou seja, como é um cenário familiar, o entorno pode ficar invisível, porque “[o] hábito faz sujar os olhos e lhes baixa a voltagem”.

Outro tópico que pode ser trazido para o debate se refere à posição refratária. Quando nos posicionamos dessa maneira a um panorama não costumeiro, impedimos de visualizar e de experienciar outras coisas. Por isso, convém questionar: “Como nos deixar tocar por aquilo que no primeiro momento não faz sentido para nós? Como se deixar afetar por aquilo a que não estamos habituados?” (Cardonetti; Oliveira, 2017, p. 33).

Esses questionamentos nos levam a pensar que o desafio talvez esteja em caminhar sem a intenção de visualizar alvos preestabelecidos, e sim apostar em uma dinâmica que traceja seus encontros e suas alianças ao caminhar. Para que isso possa acontecer, faz-se necessário inibir a atenção seletiva que comumente prevalece e direciona o nosso funcionamento cognitivo, no qual está permeado de movimentos calcados no reconhecimento e no rebatimento de uma imagem prévia do pensamento (Kastrup, 2015).

À vista disso, busca-se explorar e ativar uma atenção à espreita das forças circundantes durante o percurso, investindo no movimento “flutuante, concentrado e aberto” (Kastrup, 2015). ‘Flutuante’ para que não venhamos a nos deter em um único caminho ou ponto de vista, estando receptivo às imprevisibilidades que possam surgir no trajeto; ‘concentrado’ para que não nos dispersemos da linha tênue que transpassa nossas aulas, ou seja, os objetivos; e por fim, o movimento ‘aberto’ para que o leque de possibilidades do pensar possa ser a todo o momento ampliado.

Já a cursista Suélen traz à tona em sua narrativa a questão de usarmos em nossas práticas escolares proposições que pouco ou nada favorecem as crianças pensarem e agirem. Essa colocação é pertinente de ser explorada, uma vez que diz muito da maneira como nos posicionamos como docentes na Educação Infantil.

Neste artigo, partimos do entendimento que “pensar não significa exercitar movimentos mecânicos de reconhecimento e de combinação com o corriqueiro ou com algo preestabelecido, pensar está relacionado com a criação” (Cardonetti, 2014, p. 12). Ou seja, o pensamento se distingue do evento da *recognition*: o primeiro leva em

consideração as contingências do momento e aquilo que incita a criar, enquanto o segundo está ligado ao exercício de associação e de equivalência.

Muitas vezes, na sede por transmitir informações, passamos a espantar as experiências criadoras que poderiam se dar no cenário educativo. A pressa em solicitar respostas, que condizem somente com as perguntas lançadas e que estão coadunadas com o que foi trabalhado, priva as crianças de pensarem em outras possibilidades e de trazerem questões problematizadoras relevantes para o debate.

Por todas essas colocações, é pertinente questionar: Estamos propiciando diálogos e atividades às nossas crianças que não as excluem, tampouco as coloquem em uma posição subordinada de não saber? Como estamos lidando com a imprevisibilidade? Temos acolhido as possibilidades que ela oferece?

E ainda: Como têm se dado as relações na Educação Infantil? São relações calcadas na verticalidade e no autoritarismo, tendo o professor como único detentor do conhecimento? Ou temos apostado na experimentação, no compartilhamento e na coautoria? Pensem...

## **OS DESAFIOS DE UMA PROFESSORA E/OU GESTORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO**

*Algo bastante desafiador é quando o nosso ambiente de trabalho tem uma sistemática que às vezes pode não permitir ou aceitar novas práticas vindas de um aperfeiçoamento cursado e, então, temos que ter argumentos qualitativos para defender essas práticas, mostrando o porquê devem ser vivenciadas pelas crianças. Mas o maior desafio é reconhecer que estamos em constante metamorfose e que a nossa qualificação não para e não termina quando eu faço um novo curso (**Cursista Gytnes**).*

*Um dos principais desafios dos profissionais da educação em constante formação se dá pela questão de que forma ele irá colocar em prática no seu ambiente profissional o que vem aprendendo em suas formações, de que maneira utilizará este conhecimento adquirido em sua realidade escolar e de seus alunos (**Cursista Katiussa**).*

*Um dos desafios de uma professora em constante formação é estar atualizando sua prática pedagógica em relação às políticas públicas, que estão em constantes mudanças, isso requer estudo e sair da zona de conforto. Escutamos muitas vezes das colegas: Eu trabalho assim, e não quero mudar! É difícil elas entenderem que esse formato não atende às necessidades e anseios das crianças mais hoje. Como gestora também enfrento essa resistência dentro da escola. As atividades e propostas de trabalho abordadas no CAEI, quando apresentei na escola, não foram bem aceitas, pois certas colegas acharam que não eram para a nossa realidade e que não daria certo (**Cursista Adriana**).*

As três narrativas selecionadas nesta terceira linha de força tratam do desafio em operar com a teoria e a prática em revezamento, entendendo que “a prática é um

conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra” (Foucault, 2012, p. 69-70). Por conseguinte, algumas inquietações foram extraídas das narrativas: Como compreender que necessitamos estar em constante mudança e que a formação não se encerra quando realizamos um novo curso? Como colocar em prática no ambiente profissional o que temos aprendido nas formações continuadas? Como lidar com discursos que afirmam: “Eu trabalho assim, e não quero mudar!”?

Com intuito de problematizar esses questionamentos, entendemos ser pertinente trazer para o diálogo como algumas autoras têm percebido a relação entre teoria e prática. Oliveira *et al.* (2018) problematizam algumas alternativas do porquê ouvimos com frequência a seguinte afirmativa nos discursos docentes: ‘Na teoria é uma coisa, na prática é outra bem diferente!’. A primeira opção cogitada está relacionada ao “fato de esperarmos que algumas teorias nos digam ‘o que fazer’, nos deem uma fórmula que não produza equívocos ao operarmos com elas” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 95). A segunda, por sua vez, espera “que a teoria venha a nos explicar os porquês de certas coisas acontecerem”, entendendo as “teorias como explicações inequívocas do mundo, como verdades vindas de pessoas quase que divinas, de tão legitimadas a falarem sobre o que nos passa (Oliveira *et al.*, 2018, p. 95).

Em ambas as possibilidades o desajuste entre teoria e prática é encarado como falha, falta e inadequação. Contudo, poderíamos questionar: Por que não apostar na potência inventiva do desajuste entre a teoria e a prática? Isto é, por que não investir no desencaixe, com o intuito de criar outras práticas ou produzir novas contribuições teóricas? Como fazer uso da teoria e da prática, de maneira que elas possam ser disparadoras de outras possibilidades? Por que não suplantar a reprodução e ir em busca de uma conversa que faz potencializar tanto a teoria quanto a prática?

Nosso entendimento de conversa comunga com as colocações das autoras, conforme a seguir:

Conversa diz respeito, portanto, a uma escuta e produção de sentidos que se dão em um ‘entre’, que não se fixa no que o autor disse nem na imposição de encaixe de nossas experiências com o que ele disse. Uma conversa, no modo como a entendemos aqui, existe no desajuste, e não propriamente na busca de um consenso apaziguador; trata-se de aliança que arrasta um e outro a ser diferente do que é.

Talvez esse desajuste seja a potência ou ponto de encontro entre teoria e prática, o que faz uma arrastar a outra a regiões desconhecidas que as fazem fulgurar em outras possibilidades de existência, a produzirem -se a partir da diferença (Oliveira *et al.*, 2018, p. 95).

As considerações realizadas até o momento nos fazem olhar para o desajuste de outra maneira, encarando-o como uma oportunidade de desconstrução e de reinvenção em relação à formação docente. Desse modo, o desafio está em apostar no possível desencaixe entre as concepções e práticas trabalhadas na escola e nos cursos de formação continuada. Esse hiato poderá potencializar o compartilhamento de saberes no ambiente educativo e ser propulsor de mudanças na maneira de pensar a educação, a docência e a infância.

Entretanto, é interessante colocar que as mudanças no espaço da Educação Infantil não acontecem de uma hora para outra; não podemos esquecer que nós professores/as carregamos em nossa bagagem diferentes concepções e práticas de outros tempos. Algumas verdades estiveram presentes durante anos em nossas vidas e não é num passe de mágica que elas conseguirão ser rompidas e revistas.

Para que o processo de mudança possa ser efetivo e pleno na esfera educacional infantil, é preciso ter prudência e cautela em sua implantação, demandando reuniões, debates, encontros de estudos e avaliações constantes. Às vezes, em função da urgência imposta, alguns inconvenientes podem acontecer, pois como coloca Fischer (2002), talvez venhamos a ser “intelectuais em atitude de risco” (Fischer, 2002, p. 69), isto é, apesar dos novos preceitos teóricos já estarem impregnados ao nível do nosso discurso, ainda encontramos dificuldades em transgredir normas que estão introjetadas em nossa atuação docente.

Outro aspecto que merece ser mencionado é que necessitamos ter certa prudência para que não nos apaixonemos cegamente pelas novas teorias, pois elas não carecem serem vistas como modelos ou como verdades absolutas, mas sim como “ferramentas” (Foucault, 1991). O desafio consiste em colocá-las para vibrar em diferentes situações, produzindo desse modo variações na própria teoria, consoante às contingências e necessidades de cada momento.

Essa é uma questão pertinente de ser problematizada, levando em consideração que a realidade da escola, por estar sempre em movimento, tem muito a oferecer e contribuir para que teorias possam ser revistas, “implorando para si outros modos de serem escritas/pensadas” (Oliveira et al., 2018, p. 95). Contudo, é oportuno reiterar que as relações estabelecidas não têm a intenção de estarem associadas a uma busca pela semelhança e equivalência, afinal “não se pensa a teoria e a prática como representação ou decalque uma da outra”, elas “acontecem no fluxo de um revezamento que potencializa, que faz tomar fôlego, uma e outra” (Oliveira et al., 2018, p. 95).

O revezamento, nesse sentido, busca arrebatar as convicções produzidas entre teoria e prática, colocando-as para conversar a todo o momento. Esse movimento nos desafia a olhar para aquilo que nos inquieta, inibe e restringe, mas também para as infinidáveis possibilidades de sermos diferentes do que somos.

## OS IMPACTOS DA APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO JUNTO AO COLETIVO

**Figura 3** – Diário ‘Livro’, da cursista Paula.



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras (2018).

*Foi muito importante ouvir e compartilhar estes momentos com as colegas e formadoras. Este tempo de reflexão, o qual, muitas vezes, não temos na escola, é de extrema importância. Parar, perceber, ouvir, enxergar, sentir e refletir sobre nossas práticas e buscas que realizamos faz parte do processo de avaliação do nosso trabalho, das nossas posturas e o momento em que paramos para ver que já conseguimos enquanto docentes (**Cursista Suélen**).*

*Creio que o formato (livro) e linguagem (oral) utilizada para apresentar o diário dialogaram com o fio condutor elegido inicialmente, e a partilha com o coletivo se caracterizou como relevante, pois na medida em que compartilhamos podemos expressar nossas concepções, ao mesmo tempo em que há a possibilidade de revê-las por meio das interações e contribuições das colegas e formadoras (**Cursista Paula**).*

*O feedback das formadoras foi algo muito motivador e fez com que eu acreditasse ainda mais em meu trabalho e nas linhas de pensamento que procuro seguir [...]. Inclusive, depois da apresentação do diário, tive a ideia de realizar um ‘Encontro Formativo’ com a equipe da escola de Educação Infantil da qual sou coordenadora pedagógica, onde conseguimos dialogar sobre as reflexões propostas no jogo de tabuleiro (**Cursista Stefanie**).*

As três narrativas selecionadas trazem para a discussão algumas repercussões em relação à apresentação do diário no coletivo. A cursista Suélen, por exemplo, expõe na sua escrita a importância desse “tempo de reflexão” junto ao grande grupo, “o qual, muitas vezes, não temos na escola”. Essas colocações nos fazem pensar a importância de propiciar tempo na nossa agenda escolar, com intuito de promover o compartilhamento das nossas experiências educativas. A dinâmica de incluir as dúvidas e as fragilidades possibilita que nós nos comprometamos com a caminhada do outro,

buscando alternativas para os possíveis problemas e desafios que cada um está enfrentando.

A exposição do diário para a equipe de trabalho possibilita uma autoavaliação e o envolvimento com o outro. De acordo com Cardonetti e Oliveira (2018, p. 11), “enxergamo-nos em muitas situações no diário do colega, colocamo-nos no lugar dele e passamos a pensar a nossa prática docente. Este ambiente narrativo dos pensamentos dos indivíduos contribui para um profícuo jogo de intercâmbios”.

Como narra a cursista Paula, no momento em que expôs seu diário, sentiu-se provocada com as “interações e contribuições dos colegas e formadoras”, impelindo-a a olhar para determinados aspectos não pensados ou não tão bem explorados. Isso se fez presente na exposição do seu diário, intitulado ‘Livro’, visto que durante a apresentação oral ela foi inquirida sobre o motivo pelo qual as experiências trazidas no seu diário estavam compartmentalizadas em campos do conhecimento. Ela pontuou que, ao trazer no diário o que lhe afetou durante o curso, sua ação foi automática, isto é, separar por áreas do saber. Com os questionamentos lançados, a cursista foi impelida a pensar sobre algumas concepções que estavam naturalizadas em sua prática e que, muitas vezes, não eram percebidas.

A fragmentação das disciplinas em gavetas prioriza a homogeneização da comunicação na corporação dos iguais. Não podemos esquecer que as coisas evadem, extravasam e rompem, já que as multiplicidades não permitem ser dirigidas e conformadas por uma estrutura. O desafio consiste em fazer as diferentes áreas conversarem, de modo que os saberes, a partir de suas singularidades, passem a se conectar e se misturar, a depender dos interesses e das necessidades do momento.

Entender a proveniência dos saberes que conservamos como certos e problematizar as práticas que os legitimam é um movimento necessário (Pereira, 2010), pois somente assim teremos condições de rever algumas verdades que nos acompanham e invencionar outras tantas que respondam às demandas de uma sociedade contemporânea.

A terceira narrativa selecionada explora as ressonâncias alastradas a partir da apresentação do diário, ou seja, como o evento da exposição pode disparar novos propósitos e novas intenções. As ressonâncias de um encontro, por vezes, são constatadas bem mais tarde, “passando a se atualizar junto ao vivido pelas formas de disposição, recombinação dos elementos e forças em cena” (Cardonetti, 2014, p. 72). Isto é, “depois da apresentação do diário”, a cursista Stefanie teve a ideia de “realizar um ‘Encontro Formativo’ com a equipe da escola de Educação Infantil”, na qual é

coordenadora pedagógica. O seu diário (jogo de tabuleiro no tecido) passou a ser redimensionado e explorado de maneira diferente, a fim de atender as necessidades daquele novo cenário educativo.

Ao trazer essa materialidade para o encontro formativo, a cursista Stefanie passa a reiterar a narrativa referenciada na primeira linha de força, ou seja, o investimento na “formação de ‘professores brincantes’”. Ao convidar as colegas da sua escola a vivenciarem e problematizarem uma experiência formativa com diversão, alegria e prazer, passa a perspectivar que é possível redimensionar o modo de experienciar a docência, deixando-se contagiar por essa instigante aventura.

A intensidade deflagradora das linhas de forças que transpassaram cada diário visual e/ou textual produzido no CAEI possibilitou a movimentação e a revisão de algumas convicções predefinidas e conformadoras em relação à docência, tanto para as cursistas quanto para nós, formadoras. As discussões fomentadas se mostraram como uma possibilidade dentre muitas, um caminho viável que acolhe nossos anseios atuais e nos lança inúmeros desafios.

Em relação a isso, Fischer (2005) lança algumas provocações:

[a]té que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixamo-nos libertar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe? (Fischer, 2005, p. 135-136).

Entendemos que, para produzir um desvio de percurso, é preciso algo mais que vontade e intenção de mudar, é necessária a ação, o deslocamento e o confronto consigo mesmo.

## **CONCLUSÕES QUE ABREM ESPAÇO PARA OUTROS ‘E’(S)...**

Um encontro não é apenas uma reunião de corpos, mas é o que acontece quando esses corpos se movimentam e se unem. O desafio está em se deixar afetar pelo que acontece nessa conexão, estando sujeito às proposições provocativas, desafiadoras e imprevisíveis. Por isso, não se trata de impor, controlar e nem de prever, mas de experimentar diferentes arranjos e de se aventurar a inventar inusitadas composições.

Em vista disso, esse artigo buscou explorar o encontro entre a ‘formação contínua de professoras/es e gestoras/es da Educação Infantil’ e a ‘produção dos diários visuais e/ou textuais’. A presença da partícula ‘e’ fez toda a diferença nessa aliança, porque, ao adotá-la, passou-se a investir na relação tensionadora que essa conjunção conseguiu

propiciar, inferindo zonas de vizinhança e suas relações de intensidade, mas principalmente de implicação. As experimentações e problematizações produzidas nessa aliança possibilitaram tecer algumas considerações em cada linha de força explorada anteriormente.

A materialidade elegida na confecção do diário pelas cursistas, foco da primeira linha de força, conseguiu expressar os movimentos que elas empreenderam na experiência educativa na Educação Infantil, suas escolhas, suas crenças e algumas heranças indesejáveis de outros tempos que ainda estão presentes nas suas práticas, apresentando, desse modo, como o diário pode ser um potente dispositivo para se ver e se rever como docentes. Também conseguiu trazer à tona para a discussão, através da experimentação do diário ‘Vivências da Fani no CAEI’, a importância em apostar na formação de “professores brincantes”, e do quanto essa maneira de estar docente pode contribuir em relações leves e prazerosas em uma instituição de Educação Infantil.

A segunda linha de força se ocupou de olhar para os encontros de estudo do CAEI, na forma como eles apareceram nos diários e de que maneira eles instigaram às cursistas a olhar para as práticas que estão realizando com as crianças. Essas reflexões impeliram a pensar na importância da coautoria e do compartilhamento no processo educativo, para que não se venha a priorizar apenas a informação ou a “fazeção”, pois estas, infelizmente, espantam as experiências criadoras das crianças. Outra maneira de espantar o vigor criador infantil acontece quando não acolhemos a imprevisibilidade de uma criança, seja através gestos inesperados ou de perguntas que parecem não ter sentido e respostas. Essas situações passam a nos convocar a pensar sobre a capacidade que as crianças dispõem para vivenciar intensamente a potência do impensado do pensamento, distanciando do esperado e do já estipulado por nós adultos.

Na terceira linha de força, três narrativas de professoras e/ou gestoras foram selecionadas com o intuito de trazer para a discussão alguns desafios enfrentados pelas cursistas. As narrativas tratam de algo que atravessa todas elas, isto é, o revezamento entre teoria e prática. Potentes desdobramentos foram explorados, entretanto vale reiterar a importância de colocar teoria e prática para conversar, sem imposições e sem encaixes perfeitos. A riqueza está no desajuste, arrastando uma e outra a ser diferente do que é, “pois a teoria nunca dará conta da prática e a prática nunca dará conta da teoria, já que ambas estarão constantemente sendo produzidas nesse revezamento, sempre em obra, em curso” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 96).

A apresentação do diário junto ao coletivo no CAEI, ponto explorado na quarta e última linha de força, possibilitou um tempo para enxergar o trabalho de cada cursista

de maneira perspectivada, momentos tão preciosos que, em muitas vezes, não são priorizados nas instituições educativas. Esse cenário formativo passou a ser visto como um laboratório de experimentação, pois ao entrar em contato com as vivências das cursistas, nós, formadoras do CAEI, passamos também a aprender sobre si mesmas, entrando em conexão com os fios que nos constituíram como docentes e colocando as nossas concepções sob suspeita e em constante escrutínio.

As construções de sentidos exploradas junto às linhas de força não tiveram o intuito de se tornar uma autoridade que dita o que se deve pensar, dizer e fazer em relação à formação contínua ou à docência, porque as relações construídas com as narrativas visuais e/ou textuais selecionadas para essa escrita não tiveram a pretensão de revelar ou impor verdades na Educação Infantil. Almejamos apenas que, com elas, fosse possível compartilhar saberes, compor outras alianças e dar passagens à criação de inúmeros sentidos.

A aliança engendrada possibilitou outras composições, não se contentando com uma via única e uma duradoura forma de agir. Esse descontentamento passou a viabilizar também a interrupção e a revisão do que se está fazendo, contribuindo para que se avaliem constantemente as escolhas realizadas e o que se está produzindo como docentes e/ou gestores/as no cenário infantil. Ademais, essa inquietude potencializou a invenção de outras maneiras de agir, desafiando a experientiar situações ainda não vivenciadas e acreditando que se pode ser sempre de outra maneira.

Por isso, o maior presente que essa aliança nos ofereceu é que ela continua a nos desafiar constantemente a produzir um movimento de pensamento, já que questiona o imperioso ‘é assim’ para o indagativo ‘como e por que nos produzimos assim?’ Ao problematizar essas questões, somos desafiados a ir mais além, entoando provocativamente aos quatro ventos: ‘e se fosse assim?’... ‘e se?’... ‘e se?’... ‘e se?’

## REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.) **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

CARDONETTI, Vivien Kelling. **Experiências educativas**: ressonâncias de intercessões filmicas. 2014, 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de artes visuais. In: Oliveira, Marilda Oliveira de; Hernandez, Fernando (org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 1 ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2015, v. 1, p. 51-74.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Imagens fílmicas infantes: espaços de incidência inventiva. **Horizontes**, v. 35, p. 27-37, 2017.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Encontro com diários visuais e/ou textuais: espaço disparador do pensar na experiência educativa. **Pró-Posições [online]**, v. 30, p. 1-23, 2019.

CARDONETTI, Vivien Kelling; GARLET, Francieli Regina; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diários visuais e/ou textuais como laboratório de criação de si: movimentos transversais na docência universitária. **Revista Diálogo Educacional**, p. 261-290, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: Costa, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 50-70.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 117-153.

FOUCAULT, Michael. **Ditos e escritos**. v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

FOUCAULT, Michael. Os intelectuais e o poder (Conversa entre Gilles Deleuze e Michel Foucault). In: Foucault, M ichael. **Microfísica do poder**. 30. reimp. Rio de Janeiro: Edições Grall, 2012, p. 69-78.

HARDT, Lúcia Schneider. Formação de professores: as travessias do cuidado de si. **29º Reunião Anual da ANPED**, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, p. 1-16, 2006.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.) **Pistas do método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste de; SANTOS, João José Gomes dos. Sobre Fazer Ver Uma Vida. **Polis e Psique**, v. 3, n. 1, p. 26-44, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações. **Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 1-12, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CARDONETTI, Vivien Kelling; SANTOS, Cláudia Aparecida dos; GARLET, Francieli Regina. Revezamentos entre teoria e prática: movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, p. 94-107, 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. Crítica, estética e professoralização: um olhar para a pesquisa sobre formação de professores para EJA. **III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA**, Porto Alegre, p. 153-165, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas: Tomaz Tadeu. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO. **PROJETO Infâncias**: Saberes e Ação Pedagógica na Educação Infantil. Número do projeto – 048089. Número do processo - 23081.003638/2018-82. Classificação principal – Extensão. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=59449>. Acesso em: 5 mar. 2023.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Armed, 2004a.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

### OS MOVIMENTOS DOS DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

The movements of visual and/or textual diaries in the training process of teachers of early childhood education

**Vivien Kelling Cardonetti**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Professora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF)  
Curso de Licenciatura em Pedagogia,  
Restinga Seca - RS, Brasil.  
[vicardonetti@gmail.com](mailto:vicardonetti@gmail.com)

ID <https://orcid.org/0000-0002-3087-8995>

**Taciana Camera Segat**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Departamento de Metodologia do Ensino  
Santa Maria - RS, Brasil.  
[tcamerasegat@gmail.com](mailto:tcamerasegat@gmail.com)

ID <https://orcid.org/0000-0003-1751-9063>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DA PRINCIPAL AUTORA

Vivien Kelling Cardonetti. Rua General Câmara, 173 - CEP 97045-230 - Santa Maria, RS, Brasil.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** V. K. Cardonetti, T. C. Segat

**Coleta de dados:** V. K. Cardonetti, T. C. Segat

**Análise de dados:** V. K. Cardonetti, T. C. Segat

**Discussão dos resultados:** V. K. Cardonetti, T. C. Segat

**Revisão e aprovação:** V. K. Cardonetti, T. C. Segat

#### **CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

#### **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

#### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica

#### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

#### **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

#### **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

#### **PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

#### **EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

#### **HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: dia-mês-ano – Aprovado em: dia-mês-ano