

110

p-ISSN 0104-1037  
e-ISSN 2176-6673

# Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas

Monique Aparecida Voltarelli  
Etienne Baldez Louzada Barbosa  
(Organizadoras)

Barbosa

INEP

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

## **COMITÊ EDITORIAL**

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora

Estevão Rafael Fernandes (Unir)

Fernanda Müller (UnB)

Jeane Félix da Silva (UFPB)

Viviane Fernandes Faria Pinto (Inep)

Yvonne Maggie (UFRJ)

## **CONSELHO EDITORIAL**

### *Nacional:*

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

### *Internacional:*

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Linguagens artísticas  
e expressivas das  
crianças pequenas

Monique Aparecida Voltarelli  
Etienne Baldez Louzada Barbosa  
(Organizadoras)

Em  
ber  
to

**DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)**

---

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)  
Carla D' Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br  
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA  
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br  
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br  
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br

REVISÃO  
*Português*  
Aline Ferreira de Souza  
Andréa Silveira de Alcântara  
Jair Santana de Moraes  
Josiane Cristina da Costa Silva  
Luciana De Camillis Postiglioni  
Thaiza de Carvalho dos Santos

REVISÃO E TRADUÇÃO  
*Inglês*  
Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

*Espanhol*  
Jessyka Vásquez

PROJETO GRÁFICO  
Marcos Hartwich

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA  
Aline do Nascimento Pereira  
Clarice Rodrigues da Costa  
Nathany Brito Rodrigues

CAPA  
Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL  
José Miguel dos Santos

ESTAGIÁRIOS  
Pedro Henrique Santos Moraes  
Brenda Josyane dos Santos de Souza

**EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO**

---

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA  
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908  
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.000 exemplares

**EM ABERTO**

Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

**INDEXADA EM:**

BBE/Inep	Latindex	Diadorim IBICT	Eletronische
OEI	Edubase/Unicamp	PKP	
Qualis/Capes: Educação – B1			
Ensino – B1			

Publicada *online* em 3 de maio de 2021.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

---

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.  
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

---

# sumário

## apresentação

As linguagens e expressões: entre as singularidades e especificidades da infância

**Monique Aparecida Voltarelli (UnB)**

**Etienne Baldez Louzada Barbosa (UnB) ..... 19**

## enfoque

Qual é a questão?

Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte

**Monique Aparecida Voltarelli (UnB)**

**Etienne Baldez Louzada Barbosa (UnB) ..... 27**

## pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

O peso “leve” do Teatro Mignon

**Gianfranco Staccioli (Unifi – Florença, Itália) ..... 47**

Crianças na Universidade Federal da Bahia: a extensão universitária como um lugar para as infâncias <b>Juliana Prates Santana</b> (UFBA) <b>Adriana Freire Pereira Ferriz</b> (UFBA) .....	<b>63</b>
Crianças pequenas e arte, expressões e significações <b>Sandra Mara da Cunha</b> (UDESC) .....	<b>75</b>
Contação lúdica e interativa: um cotidiano de arte e expressividade na creche <b>Fernanda Gonçalves</b> (FMP-SC) <b>Márcia Buss-Simão</b> (UFSC) <b>Eliane Santana Dias Debus</b> (UFSC) .....	<b>85</b>
<i>A lúdica negra</i> na Amazônia Bragantina: as brincadeiras dançantes das crianças do quilombo <b>Simei Santos Andrade</b> (UFPA) <b>Raquel Amorim dos Santos</b> (UFPA) .....	<b>99</b>
Poeticidade e estesia: narrativas languageiras em contextos acontecedores da educação infantil <b>Patrícia Dias Prado</b> (USP) <b>Bianca Bressan de Paula</b> (USP) .....	<b>113</b>
Filosofia, educação inclusiva e intervenção artística: contribuições de Henri Bergson para uma ontologia da infância <b>Carmem Lúcia Sussel Mariano</b> (UFR) <b>Marlon Dantas Trevisan</b> (UFMT) .....	<b>127</b>
O poder do faz de conta e a experiência narrativa das crianças: inspirações da obra de Vivian Gussin Paley <b>Gilka Girardello</b> (UFSC) .....	<b>139</b>
Coros infantis comunitários em instituições educativas e seu papel no desenvolvimento artístico, pessoal e social das crianças envolvidas <b>Irene Cortesão Costa</b> (ESEPF – Porto, Portugal) <b>Isabel Menezes</b> (U.Porto – Portugal) .....	<b>151</b>
<b>espaço aberto</b>	
Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.	
Crianças negras em imagens de Debret para a <i>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil</i> <b>Ione da Silva Jovino</b> (UEPG) .....	<b>171</b>



As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo <b>Suely Amaral Mello</b> (Unesp Marília) entrevistada por <b>Suzana Marcolino</b> (UFAL) .....	<b>181</b>
--	------------

## resenhas

Perspectivas teóricas e experiências educativas: a brincadeira na educação infantil <b>Franciele Ferreira França</b> (UFPR) .....	<b>201</b>
---	------------

SAVIO, Donatella; MORO, Catarina. *Giocare per costruire mondi: prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile*. Milano: Franco Angeli, 2019. 222 p.

Contagiar-se de infância: outros prefixos para a educação <b>Isabela Signorelli Fernandes</b> (Unito – Turim, Itália) .....	<b>207</b>
--	------------

Mottana, Paolo. *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesis, 2012. 120 p.

## bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas <b>Nazareth Salutto</b> (UFF) .....	<b>215</b>
--	------------

<b>números publicados</b> .....	<b>221</b>
---------------------------------	------------



# summary

## presentation

Languages and expressions: between the singularities and specificities of childhood

**Monique Aparecida Voltarelli (UnB)**

**Etienne Baldez Louzada Barbosa (UnB) ..... 19**

## focus

**What's the point?**

Experiencing and expressing: the languages of childhood in relation to art

**Monique Aparecida Voltarelli (UnB)**

**Etienne Baldez Louzada Barbosa (UnB) ..... 27**

## points of view

**What other experts think about it?**

The "light" weight of the Mignon Theater

**Gianfranco Staccioli (Unifi – Florença, Itália) ..... 47**

Children in the Federal University of Bahia: university extension as a space for children <b>Juliana Prates Santana</b> (UFBA) <b>Adriana Freire Pereira Ferriz</b> (UFBA) .....	<b>63</b>
Small children and arts: expressions and significations <b>Sandra Mara da Cunha</b> (UDESC) .....	<b>75</b>
Playful and interactive storytelling: a day of art and expressiveness in early childhood education <b>Fernanda Gonçalves</b> (FMP-SC) <b>Márcia Buss-Simão</b> (UFSC) <b>Eliane Santana Dias Debus</b> (UFSC) .....	<b>85</b>
Black play in Bragança's Amazon: quilombo children and their dancing playtime <b>Simeí Santos Andrade</b> (UFPA) <b>Raquel Amorim dos Santos</b> (UFPA) .....	<b>99</b>
Poeticity and esthesia: language narratives in happening contexts for early childhood education <b>Patrícia Dias Prado</b> (USP) <b>Bianca Bressan de Paula</b> (USP) .....	<b>113</b>
Philosophy, inclusive education and artistic intervention: Henri Bergson's contributions to a childhood ontology <b>Carmem Lúcia Sussel Mariano</b> (UFR) <b>Marlon Dantas Trevisan</b> (UFMT) .....	<b>127</b>
The power of make-believe and young children's experience with narratives: inspirations from the work of Vivian Gussin Paley <b>Gilka Girardello</b> (UFSC) .....	<b>139</b>
Community children choirs in education institutions and its role in the artistic, personal, and social development of the children in its ranks <b>Irene Cortesão Costa</b> (ESEPF – Porto, Portugal) <b>Isabel Menezes</b> (U.Porto – Portugal) .....	<b>151</b>
<b>open space</b>	
<b>Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.</b>	
Black children in Debret's <i>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (Picturesque and historic journey to Brazil)</i> <b>Ione da Silva Jovino</b> (UEPG) .....	<b>171</b>

Expressive languages as specific ways children use to relate with the world <b>Suely Amaral Mello</b> (Unesp Marília) interviewed by <b>Suzana Marcolino</b> (UFAL).....	<b>181</b>
--	------------

## reviews

Theoretical perspectives and educational experiences: the role of playing in childhood education <b>Franciele Ferreira França</b> (UFPR) .....	<b>201</b>
--	------------

SAVIO, Donatella; MORO, Catarina. *Giocare per costruire mondi: prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile*. Milano: Franco Angeli, 2019. 222 p.

To be affected by childhood: other prefixes added to education <b>Isabela Signorelli Fernandes</b> (Unito – Turim, Itália). .....	<b>207</b>
--	------------

Mottana, Paolo. *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesis, 2012. 120 p.

## annotated bibliography

Annotated bibliography on artistic and expressive languages of small children <b>Nazareth Salutto</b> (UFF).....	<b>215</b>
--	------------

<b>published issues</b> .....	<b>221</b>
-------------------------------	------------



# sumario

## presentación

Los lenguajes y expresiones: entre las singularidades  
y especificidades de la infancia

**Monique Aparecida Voltarelli (UnB)**

**Etienne Baldez Louzada Barbosa (UnB) ..... 19**

## enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Experimentar y expresar: los lenguajes infantiles  
en la relación con el arte

**Monique Aparecida Voltarelli (UnB)**

**Etienne Baldez Louzada Barbosa (UnB) ..... 27**

## puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

El peso "leve" del Teatro Mignon

**Gianfranco Staccioli (Unifi – Florença, Itália) ..... 47**

Niños en la Universidade Federal da Bahia: la extensión universitária como un lugar para las infancias <b>Juliana Prates Santana</b> (UFBA) <b>Adriana Freire Pereira Ferriz</b> (UFBA) .....	<b>63</b>
Los niños pequeños y el arte: expresiones y significaciones <b>Sandra Mara da Cunha</b> (UDESC) .....	<b>75</b>
Narración lúdica e interactiva: un día de arte y expresividad en la educación de la primera infancia <b>Fernanda Gonçalves</b> (FMP-SC) <b>Márcia Buss-Simão</b> (UFSC) <b>Eliane Santana Dias Debus</b> (UFSC)) .....	<b>85</b>
La lúdica negra en la Amazonia Bragantina: los juegos de baile de los niños del quilombo <b>Simei Santos Andrade</b> (UFPA) <b>Raquel Amorim dos Santos</b> (UFPA) .....	<b>99</b>
Poeticidad y sensibilidad: narrativas del lenguaje en contextos acontecidos de la educación infantil <b>Patrícia Dias Prado</b> (USP) <b>Bianca Bressan de Paula</b> (USP) .....	<b>113</b>
Filosofía, educación inclusiva e intervención artística: las contribuciones de Henri Bergson a una ontología de la infancia <b>Carmem Lúcia Sussel Mariano</b> (UFR) <b>Marlon Dantas Trevisan</b> (UFMT).....	<b>127</b>
El poder de la fantasía y la experiencia narrativa de los niños: inspiraciones de la obra de Vivian Gussin Paley <b>Gilka Girardello</b> (UFSC) .....	<b>139</b>
Coros comunitarios de niños en instituciones educativas y su papel en el desarrollo artístico, personal y social de los niños involucrados <b>Irene Cortesão Costa</b> (ESEPF – Porto, Portugal) <b>Isabel Menezes</b> (U.Porto – Portugal) .....	<b>151</b>
<b>espacio abierto</b>	
<b>Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.</b>	
Niños negros en imágenes de Debret para el <i>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil</i> <b>Ione da Silva Jovino</b> (UEPG) .....	<b>171</b>



Los lenguajes expresivos como formas específicas del niño relacionarse con el mundo <b>Suely Amaral Mello</b> (Unesp Marília) entrevistada por <b>Suzana Marcolino</b> (UFAL) .....	<b>181</b>
---	------------

## reseñas

Perspectivas teóricas y experiencias educativas: el juego en la educación infantil <b>Franciele Ferreira França</b> (UFPR).....	<b>201</b>
---	------------

SAVIO, Donatella; MORO, Catarina. *Giocare per costruire mondi: prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile*. Milano: Franco Angeli, 2019. 222 p.

Contagiarse de infancia: otros prefijos para la educación <b>Isabela Signorelli Fernandes</b> (Unito – Turim, Itália) .....	<b>207</b>
--	------------

Mottana, Paolo. *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesis, 2012. 120 p.

## bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre lenguajes artísticos y expresivos de los niños pequeños <b>Nazareth Salutto</b> (UFF) .....	<b>215</b>
--	------------

<b>números publicados</b> .....	<b>221</b>
---------------------------------	------------



apresentação



# As linguagens e expressões: entre as singularidades e especificidades da infância

Monique Aparecida Voltarelli

Etienne Baldez Louzada Barbosa

Movimento, cor, brincadeiras, danças, fantasias, criações, são tantos elementos que podem ser atribuídos às diversas manifestações das crianças pequenas na relação com o mundo e à forma como aprendem e se colocam nele, que muitas vezes tornam-se invisíveis ao olhar adulto. A pluralidade expressiva das crianças nos diversos ambientes, seja nas instituições educativas, seja nos demais espaços em que estão inseridas, deixa marcas das narrativas infantis e de suas contribuições para com a cultura.

Viver o processo criativo demanda pesquisas, investigações e experiências com diversos materiais e com o próprio corpo para que se possa representar, compreender e se expressar diante do mundo. Sabe-se que o homem é um ser simbólico e que por meio das linguagens dialoga com as sensibilidades, com a imaginação e com os sentimentos (Martins; Picosque; Guerra, 1998). Atento a esta temática, este número da revista *Em Aberto*, intitulado “Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas”, se propõe a recuperar diálogos acerca das múltiplas linguagens das crianças, de forma que elas possam construir suas próprias narrativas e sejam valorizadas e compreendidas em suas expressões – por meio de práticas corporais, simbólicas, musicais, teatrais, plásticas e quantas outras interlocuções brincantes desejarem fazer.

Cabe mencionar que as linguagens, juntamente com as brincadeiras e interações, compõem a ação pedagógica na educação infantil. Considerar as crianças como criadoras em sua potência – envolvendo ações que as percebam em sua inteireza – e também respeitar e valorizar suas impressões, ideias, interpretações e o fazer

artístico, demanda oportunizar a elas o acesso e o contato com suas diversas linguagens. A infância persiste na educação infantil em seus modos e singularidades de ser, criar, brincar, fazer, sonhar. Desconsiderar as crianças no processo educativo a fim de priorizar a escolarização contrapõe o que é essencial para as crianças neste momento. Elas precisam de espaços e tempos previstos para explorar, observar, sentir, agir, investigar e construir sentidos sobre o mundo.

Entretanto, diante dessa perspectiva que visa produtos e não valoriza o processo, muitas vezes as linguagens acabam a serviço de conteúdos disciplinares e conhecimentos trabalhados de forma fragmentada com as crianças. Estariam as linguagens reduzidas à exploração e representação de conteúdos? Como oportunizar às crianças experiências culturais que mergulhem na grandeza da dimensão humana, e também acesso ao patrimônio cultural e artístico produzido pela humanidade? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil. MEC. SEB, 2010), cautelosas a essa necessidade, sugerem que as propostas pedagógicas de educação infantil respeitem três princípios: éticos, políticos e estéticos. O documento destaca o princípio estético, que abrange sensibilidade, criatividade e ludicidade, por considerar as crianças e suas diversas formas de expressão e por compreendê-las enquanto produtoras de cultura.

Qual é a atitude da nossa cultura em relação às formas expressivas infantis? Essa problematização nos coloca diante de um cenário onde, de um lado, a infância recebe cada vez mais atenção e as diferentes linguagens aparecem como importantes direitos da criança; de outro lado, as demandas sociais e familiares impostas às crianças, em prol de complementação de sua educação, muitas vezes desconsideram esse direito. Dessa forma, reforça-se que as linguagens da infância acenam para a experimentação de movimentos, palavras, silêncios, pinturas e desenhos, bem como para o olhar fascinado, interrogativo, inquieto e curioso das crianças.

Observados sinteticamente esses aspectos das linguagens da infância, algumas questões se integram aos nossos questionamentos: poderiam as múltiplas linguagens das crianças ser uma forma de os adultos voltarem a dançar com as cores, a brincar com as formas e a atribuir outros sentidos e significados para o mundo junto com elas? Retomar as diversas expressões e descobrir outras experiências estéticas seriam maneiras de responder às crianças que nos interrogam, nos interpelam e nos olham pedindo respostas sobre o desconhecido? Diante das frequentes pressões estabelecidas para a escolarização precoce das crianças e a redução do tempo do brincar, as crianças estariam sendo escutadas em suas diversas formas de expressão? As crianças pequenas têm espaços e tempos garantidos para vivenciar suas narrativas languageiras nas instituições? Como as linguagens estéticas e artísticas podem ser exploradas no trabalho com as crianças pequenas a fim de considerá-las em suas inteirezas?

Na tentativa de compreender e refletir acerca dessas questões, a seção Enfoque traz o artigo de Monique Aparecida Voltarelli e Etienne Baldez Louzada Barbosa, professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), que contempla o "Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte" como práticas essenciais voltadas para as crianças pequenas. Ao defender que as

crianças se expressam e se relacionam com o mundo por diversos gestos e brincadeiras antes de aprenderem a linguagem oral, as autoras destacam as capacidades expressivas em relação com a cultura enquanto elementos potencializadores de criações e relações estabelecidas com as crianças.

Na seção Pontos de Vista são apresentados nove artigos de pesquisadores nacionais e internacionais renomados do campo dos estudos da infância e educação infantil, os quais vêm dedicando estudos e pesquisas para que as crianças possam, no tempo presente, viver a infância em sua pluralidade e diversidade. O primeiro artigo, intitulado "O peso 'leve' do Teatro Mignon", é do autor italiano Gianfranco Staccioli, professor da Universidade de Florença, que focaliza o Teatro Mignon como uma forma de comunicação lúdica e narrativa a ser explorado pela dimensão educacional. O autor ressalta essa forma teatral como adequada para a infância, por ser respeitosa para quem anima e para quem assiste. Usando narrativas curtas e materiais simples, pequenos e fundamentais a serem trabalhados com as crianças, se constitui como um teatro que fala da vida, do passado e do futuro.

O segundo artigo, "Crianças na Universidade Federal da Bahia: a extensão universitária como lugar de criança", elaborado por Juliana Prates Santana e Adriana Freire Pereira Ferriz, professoras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), relata a riqueza do projeto de extensão que promove a utilização e ocupação do espaço público pelas crianças. Livres da institucionalização do tempo, elas brincam, criam, se relacionam, aprendem e se divertem participando de um projeto que valoriza as brincadeiras tradicionais, incentiva a diminuição do consumo e, como consequência, a preservação ambiental. A leitura do texto possibilita a visualização de ações concretas e inspiradoras para que as crianças sejam crianças e vivam o tempo presente, desfrutando de atividades culturais juntamente com seus pares e adultos.

O artigo seguinte "Crianças pequenas e arte: expressões e significações", de Sandra Mara da Cunha, professora e pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), traz reflexões acerca da dualidade dos termos *linguagens artísticas* e *linguagens expressivas das crianças* e enfatiza que elas têm muito a dizer de si mesmas por meio de todas as linguagens, nas quais estão contidos interesses, ideias, sentimentos e pensamentos que desvelam as infâncias que vivem. O artigo propõe pensar abordagens do ensino de arte que considerem a infância como o tempo da investigação e da criação.

A "Contação lúdica e interativa: um cotidiano de arte e expressividade na creche" é o título do quarto artigo, com autoria de Fernanda Gonçalves, da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), Márcia Buss-Simão e Eliane Santana Dias Debus, ambas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que analisam as relações que os bebês estabelecem com a literatura na creche. A partir das cenas registradas na investigação, as autoras encantam os leitores com a visibilidade dos bebês ao modo como se relacionam com as linguagens expressivas e com a possibilidade de se construir amplos repertórios com as contações de histórias nas instituições de educação infantil.

O quinto artigo é de autoria das professoras Simeia Santos Andrade e Raquel Amorim dos Santos, da Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulado "A *lúdica*

*negra* na Amazônia Bragantina: as brincadeiras dançantes das crianças do quilombo”, o qual apresenta um recorte de uma pesquisa mais abrangente sobre as infâncias amazônicas. Pautadas no referencial teórico dos estudos sociais da infância, as autoras mostram que, no Quilombo do América, por meio de brincadeiras dançantes, as crianças externam suas expressões banhadas na lúdica popular, que se materializam em seu corpo brincante. As crianças foram observadas em suas interações na comunidade, com foco na dança do carimbó.

O artigo “Poeticidade e estesia: narrativas languageiras em contextos acontecedores da educação infantil” é o sexto desta seção, de Bianca Bressan de Paula e de Patrícia Dias Prado, ambas da Universidade de São Paulo (USP). As autoras apresentam reflexões sobre as narrativas languageiras das crianças na relação com a professora a desafiar tempos apressados, linearidades e aprisionamentos das corporalidades que impedem a poeticidade na educação infantil. Em busca de uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros, o texto revela possibilidades transformadoras para a constituição de contextos acontecedores e coletivos pautados num brincar telúrico de poeticidade e estesia.

O sétimo artigo, “Filosofia, educação inclusiva e intervenção artística: contribuições de Henri Bergson para uma ontologia da infância”, de Carmem Lúcia Sussel Mariano e Marlon Dantas Trevisan, professores da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), aborda a filosofia no intuito de orientar propostas educativas verdadeiramente inclusivas. Os autores nos levam a pensar sobre outra representação de infância e de suas linguagens expressivas, de modo a superar perspectivas normativas e homogeneizadoras que desprezam a diferença e desconsideram as crianças em suas singularidades e diversidades.

O oitavo artigo é de Gilka Girardello, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulado “O poder do faz de conta e a experiência narrativa das crianças: inspirações da obra de Vivian Gussin Paley”, cujos livros são dedicados a brincadeira, fantasia e criação. Merece destaque a metodologia criada por essa educadora estadunidense para a contação de histórias no cotidiano das instituições de educação infantil.

Encerra a seção Pontos de Vista, o artigo “Coros infantis comunitários em instituições educativas e seu papel no desenvolvimento artístico, pessoal e social das crianças envolvidas”, de Irene Cortesão Costa, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, e Isabel Menezes, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Compreendendo o canto como uma atividade musical e corporal, o artigo apresenta os coros infantis como potencializadores da expressão e linguagem das crianças que transformam seus corpos em instrumentos musicais. Atrelado a atividades educativas, o canto coral é apontado como uma capacidade de abertura à diferença, curiosidade e permanente descoberta de expressões artísticas das crianças.

A Seção Espaço Aberto traz o estudo de Ione da Silva Jovino, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sobre “Crianças negras em imagens de Debret para a *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*”, que retratam momentos brincantes vividos entre períodos de aprendizagens de tarefas e/ou realização de afazeres.



A autora mostra a cultura da infância negra e como as crianças escravizadas se tornavam brinquedos de crianças ou de adultos brancos.

A seguir, Suzana Marcolino, da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), entrevista a pesquisadora Suely Amaral Mello que, com olhares teóricos e práticos, expõe “As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo”, como essenciais para os profissionais da infância captarem possibilidades de comunicação e aprofundarem conhecimentos acerca das formas próprias de as crianças apreenderem e aprenderem sobre o mundo.

Na seção Resenhas, a primeira contribuição é de Franciele Ferreira França, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que analisa a coletânea *Giocare per costruire mondi: prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile*, organizada por Donatella Savio e Catarina Moro. A obra traz reflexões teóricas e experiências que perpassam a natureza, os significados e as relações entre brincadeira e educação, propondo um diálogo intercultural que possibilita ampliar o conhecimento acerca das direções, complexidades e abordagens da brincadeira para as crianças. A tradução brasileira, a ser publicada pela Editora UFPR, com o título *Brincar para construir mundos: perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a educação infantil*, encontra-se em fase de produção.

A segunda resenha, elaborada por Isabela Signorelli Fernandes, da Universidade de Turim, na Itália, explora as contribuições do *Piccolo manuale di controeducazione* (Pequeno manual de contra-educação), de Paolo Monttana, cujas reflexões buscam perturbar as estruturas duráveis que persistentemente sufocam corpos e sentidos de adultos e crianças nos espaços de formação escolar e universitário. Isabela pontua que a obra desafia as possibilidades de compor uma educação que assuma outras posturas em relação à infância e se comprometa com ela por meio da cultura e da arte. Paolo Mottana evoca uma *contra-educação* radical e libertária, que valoriza a imaginação criativa, expressada a partir do papel das imagens simbólicas, das artes, da narração poética e dos mitos, propondo cenários educativos (para todas as idades) incendiados e contagiados de infância, mediante discursos responsabilizadores das/os professoras/es em relação à aquisição e contemplação de outras e novas linguagens, para que, assim, atuem como *anti-professores e contra-educadores*.

Fecha este número a seção Bibliografia Comentada, organizada por Nazareth Salutto, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), com um levantamento de livros, artigos, teses, *sites* e *blogs* relacionados às linguagens artísticas e expressivas das crianças desde bebês, no intuito de ampliar e enriquecer as leituras e os estudos acerca dessas temáticas.

A partir desta resumida exposição, os textos que compõem este número se apresentam como uma possibilidade para ampliar os estudos acerca das diversas manifestações culturais e artísticas das crianças, de maneira que elas possam experimentar o mundo de diversos modos e ser consideradas de corpo inteiro nas ações pedagógicas propostas nas creches e pré-escolas. Conforme nos lembram Berle e Richter (2019), o que nos singulariza é a ação no mundo, não o nosso trabalho, mas aquilo que acontece na relação de conviver. A importância das ações, interações, imprevisíveis imprevistos e imersões nos ambientes em que vivemos demanda

interrogar compreensões que limitam as ações criadoras das crianças, normatizando as infâncias e impossibilitando que o inesperado surja nos cotidianos com meninos e meninas, os quais anseiam por repertórios linguageiros que permitam o ser, o pensar, o agir e o expressar-se, enriqueçam as relações e promovam produções artísticas e culturais.

Trazer visibilidade para as propostas e possibilidades de trabalho com os pequenos não objetiva instruir ou padronizar modos de ser e estar com as crianças. Busca-se que adultos e crianças, juntos, elaborem significados e aprendizagens por intermédio de suas narrativas linguageiras, que podem ser criadas e recriadas por meio das diversas formas de expressão a serem descobertas, vividas e sentidas. Portanto, os artigos que compõe este número da revista *Em Aberto* dialogam com a poesia, a estética, a musicalidade, a teatralidade e com as demais produções artísticas que oportunizam a criação e a reflexão sobre os repertórios que são e que podem ser construídos pelos profissionais que trabalham com a infância.

Desejamos que a experiência de mergulhar nos escritos dos autores possa produzir sentidos, criar realidades e funcionar como potentes mecanismos de reflexão, argumentação e aprendizagens, conforme propõe Larrosa (2002), mas, sobretudo, que possa atribuir sentidos ao que somos para as crianças, à maneira como nos relacionamos com elas e ao que nos acontece quando nos colocamos diante dos encontros linguageiros com as crianças.

Monique Aparecida Voltarelli  
Etienne Baldez Louzada Barbosa  
Organizadoras

### Referências bibliográficas

---

BERLE, S.; RICHTER, S. R. S. Oficinas poéticas com crianças pequenas: encontros linguageiros. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (Copedi), 6., 2012, São Paulo (SP). *Educação infantil como prática de liberdade: por uma infância sem fascismo*. São Carlos, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer a arte*. São Paulo: FTD, 1998.

Qual é a questão?

enfoque



# Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte

Monique Aparecida Voltarelli

Etienne Baldez Louzada Barbosa

---

## Resumo

O presente artigo percorre os debates sobre experiência, expressão e arte relacionados com a educação, a infância e a cultura, com o intuito de manter em pauta essa tríade que pode estar, em alguns momentos, didatizada, materializada pela prática docente, ao ponto de não considerar as potencialidades criativas e lúdicas envolvidas. A intenção é ampliar o debate e a circulação de um entendimento sobre essa tríade a partir do diálogo com diferentes autores, entre clássicos e contemporâneos, para os quais a criança, antes mesmo de falar, relaciona-se com o mundo e expressa, mediante comportamentos e atitudes, seu pensamento e esse “se expressar” é fruto, portanto, de suas experiências, daquilo que adquiriu na prática, na vivência. Nesse sentido, arte, expressão e experiência se integram com o que entendemos como cultura, ou seja, com um conjunto de significados historicamente construídos e transmitidos, que tomam corpo no tecido social, por meio dos sujeitos, como as crianças, que vivem o tempo da infância.

Palavras-chave: arte; expressão; infância; linguagens.

---

**Abstract:**

**Experiencing and expressing: the languages of childhood in relation to art**

*This article examines debates on experience, expression and art related to education, childhood and culture, aiming to sustain the conversation on this triad that may, at times, serve didactic purposes, materialized by teaching practice, to the point of not considering the creative and playful potentialities involved. It intends to expand the debate and the exchange of an understanding about said triad, by dialoguing with different classical and contemporary authors, through which children, even before speaking, relate to the world and, with behaviors and attitudes, express their thoughts. This expression results, therefore, from one's experiences, from what has been acquired through practice, in living. In this regard, art, expression, and experience integrate our understanding of culture, that is, a set of meanings historically constructed and transmitted, embodied in the social fabric, through subjects, such as children.*

*Keywords: art; childhood; expression; languages.*

---

**Resumen**

**Experimentar y expresar: los lenguajes infantiles en la relación con el arte**

*Este artículo recorre los debates sobre la experiencia, la expresión y el arte relacionados con la educación, la infancia y la cultura, con el objetivo de mantener en la agenda esta tríada que puede estar, en algunos momentos, didactizada, materializada por la práctica docente, hasta el punto de no considerar las potencialidades creativas y lúdicas involucradas. La intención es ampliar el debate y la circulación de una comprensión sobre esta tríada a partir del diálogo con diferentes autores, entre clásicos y contemporáneos, a quienes el niño, incluso antes de hablar, se relaciona con el mundo y expresa, por medio de comportamientos y actitudes, su pensamiento y este "expresarse" es el resultado, por tanto, de sus vivencias, de lo que adquirió en la práctica, en el vivir. En este sentido, el arte, la expresión y la experiencia se integran con lo que entendemos como cultura, es decir, con un conjunto de significados históricamente construidos y transmitidos, que toman forma en el tejido social, por medio de sujetos, como los niños, que viven el tiempo de la infancia.*

*Palabras clave: arte; expresión; infancia; lenguajes.*

---

## Introdução

As crianças criam. São esses os espaços  
onde nascem as suas árvores.  
(Helder, 2006, p. 56)

Entre as inúmeras possibilidades de potência criativa humana, tem-se na infância o encontro com as descobertas e as experimentações que ganham formas e contornos a partir das invenções e combinações que as crianças atribuem quando se aventuram nas oportunidades de descobrir o mundo. Essas aventuras são experimentadas e desenhadas pelos diversos modos de expressão que os pequenos utilizam para compreender e significar o meio em que vivem. A compreensão da infância como condição de experiência humana é ressaltada por Kohan (2004) quando pontua que é na infância que as relações com a natureza e a cultura ganham forma, a partir do uso de diversas linguagens, as crianças transitam entre a continuidade e descontinuidade das experiências, tornando possível o encontro com os modos de ser e estar no mundo.

Este artigo toma a infância – tempo de vida aqui representado no singular, mas que é plural – e os sujeitos que vivem esse momento, as crianças, por meio da relação entre arte e linguagem, tratando das práticas expressivas. O objetivo é readentrar a discussão teórica que toma as práticas artísticas como possibilitadoras de experiências e de expressividades das crianças pequenas, traçando uma narrativa que considera a tríade arte, infância e expressão, bem como o espaço para a sua circulação entre adultos de referência e demais profissionais que se atentam para a educação dos pequenos. Ainda que exista uma produção significativa que considere a tríade abarcada, o intuito é retomar e sistematizar questões centrais já demarcadas em diversos estudos científicos, ampliando sua circulação entre pesquisadores e profissionais que se voltam para as práticas na educação infantil.

O movimento de retomada aqui evidenciado acaba fortalecendo-se e justificando-se no encontro de estudos direcionados para as experiências docentes com a arte e suas linguagens, como o de Carvalho (2010), que acompanhou a prática de três professoras da educação infantil com atividades artísticas (visuais, musicais e corporais) e demonstrou que as docentes tinham dificuldade em perceber a importância da arte como criação, reproduzindo atividades e controlando o processo, apesar de ocorrer uma mudança sensível de entendimento, compreendendo a integração da arte com a cultura.

Seguindo ainda pelo fio docente, Santos (2015), ao pesquisar as experiências estéticas da criança na educação infantil, comprova que a prática pedagógica é diversificada ou não de acordo com o repertório cultural daquele que a propõe e que isso será o grande divisor entre ações descontextualizadas, mecânicas, e aquelas que possam efetivamente respeitar a valorização das ideias, da voz e da cultura das crianças envolvidas. Em estudo sobre as ações e intenções das professoras ao proporem atividades com linguagens artísticas na educação infantil, Pontes (2001) explicita que, conscientes ou não, as docentes mediavam o contato das crianças com as referidas linguagens considerando cinco tipos de intenções em relação à arte:

como meio para desenvolver habilidades, como recurso ao trabalho com outras áreas, como expressão, como acesso a padrões estéticos e como conhecimento.

Ao tratar das ações pedagógicas com artes visuais desenvolvidas na educação infantil, Cunha (2019) evidencia a impossibilidade de não nos atentarmos para a característica imagética posta na sociedade, seja pelos meios midiáticos, seja na própria produção artística. A autora pontua que, embora haja uma relação muito próxima entre as discussões educacionais sobre essa visualidade e as práticas pedagógicas que tomam a arte como elemento basilar, “[...] as concepções vigentes do ensino da arte na educação infantil ainda estão ancoradas na visão de que as crianças são portadoras inatas de criatividade e inventividade, ou que as atividades em artes deveriam desenvolver habilidades [...]” (Cunha, 2019, p. 22) especificamente direcionadas para a preparação à escrita, visando ao controle manual e visual.

Estudos contemporâneos aqui apresentados demonstram que há um movimento que compreende a importância de experiências e linguagens artísticas com as crianças na primeira etapa da educação básica, mas existem limites que esbarram na dificuldade dos docentes na elaboração de propostas condizentes com o esperado, decorrente do seu próprio repertório cultural e da sua formação. Sem contar a visão de que as crianças são criativas e inventivas, não havendo necessidade de atividades artísticas e expressivas que possibilitem o desenvolvimento de algo que é tido como inato. Todavia, deixando as concepções embutidas nas práticas pedagógicas e refletindo sobre a forma como os pequenos se comunicam, Read (2001, p. 119) pontua que “a criança começa a se expressar desde o nascimento”, seja para um fim específico (fome ou dor), seja inespecífico (prazer, ansiedade ou raiva) que, relacionados, exteriorizam sentimentos e disposições do pequeno ser.

As crianças revelam-se pelas manifestações expressivas e, nesse sentido, a arte possibilita a expressão de emoções, de manifestações culturais e deixa marcas na história a partir de diversos conceitos estéticos. As crianças desenharam, pintaram, dançaram, cantaram, rabiscaram, criaram, usam a imaginação para compreender e ressignificar as coisas, elaborando seu conhecimento sobre o mundo físico e social. Ao pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, as crianças se apoderam do fazer artístico (Holm, 2004). O olhar para a capacidade criativa das crianças permite apontar que elas passam o dia todo correndo atrás da vida, formas, cores, sensações, cheiros, pelos funcionamentos das coisas, pelos fenômenos da natureza e, assim, vão ampliando seus repertórios para criar suas poesias, como demonstra Helder (2006, p. 56):

As crianças enlouquecem em coisas de poesia.  
Escutai um instante como ficam presas  
no alto desse grito, como a eternidade as acolhe  
enquanto gritam e gritam.

— É-lhes dado o pequeno tempo de um sono  
de onde saem assombradas e altas. Tudo nelas se alimenta.  
Dali a vida de um poema tira  
por um lado apaixonamento; por outro,  
purificação.



É possível hoje dizer, fazendo coro a Helder (2006), que as crianças “enlouquecem em coisas de poesia”, porque é consenso para os pesquisadores da infância que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, portanto, com capacidade de se maravilhar e opinar sobre o mundo em que vivem, expressando, com comportamentos, palavras, atitudes, o seu pensar, por meio de diferentes linguagens. E a arte desempenha um papel vital no desenvolvimento da expressão da criança, pois, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 16),

[...] a criança cria com a ajuda de qualquer grau de conhecimentos que possua, [portanto,] proporcionar-lhe a oportunidade de criar, constantemente, com os conhecimentos que possua nesse período é a melhor preparação para o seu futuro ato criador.

Segundo os autores, o processo de criação é muito importante, pois é nele que a criança expressa suas percepções do que está ocorrendo, seus pensamentos, seus sentimentos, reagindo ao ambiente em que está imersa.

Diante desse diálogo introdutório da relação entre arte, expressão e infância, considerando o espaço educativo formal e a docência, este estudo se divide em dois eixos reflexivos. No primeiro, a intenção é demonstrar como, no tempo de vida que identificamos como infância, é pertinente ter momentos possibilitadores de experiências e expressões. No segundo, o escopo se volta para as linguagens da infância.

## **Infâncias de experiências e mergulhos expressivos**

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.  
O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos.  
É sempre uma descoberta. Não é nada  
procurado. É achado mesmo.  
(Barros, 2010, p. 85)

A experiência não pode ser transferida ou padronizada, pois é a sua singularidade que permite a atribuição de significados às situações vividas e abre possibilidades para o novo. A cada situação experienciada, o pensar sobre ela se torna uma oportunidade criadora, na qual cabe o imprevisto e o impensado, o acolhimento e a recusa, a abstração e a concretização de ideias. Conforme destaca Kohan (2005), a inquietude da infância é resistente, batalhadora e renascente. É por meio dela que tudo se transforma em possibilidade inovadora, que se dispõe a encontrar novos modos de pensar, valorar e viver. As crianças não se conformam com respostas prontas e fechadas, elas estão com os sentidos pulsantes para experimentar e se maravilhar com as coisas pequenas e grandes do mundo. Demonstram insatisfações diante do conformismo adulto e da impossibilidade de instaurar novos formatos, pois a todo tempo convocam o novo pensar e pulsar, buscando experiências vibrantes entre os espaços e tempos vividos.

Por essa busca de significados, Larrosa (2002, p. 21) convida a pensar a experiência enquanto algo que “nos passa, nos acontece e nos toca” e assim deixa

marcas que adentram e permitem conhecer algo [novo] sobre nós mesmos e sobre o que está ao nosso redor. O autor ainda afirma que todos os dias nos passam muitas coisas, mas a experiência se torna, a cada dia, mais rara, principalmente pela falta de tempo, por vivermos correndo e com pressa. As ausências de tempo para viver reduzem as possibilidades da experiência. As crianças não têm pressa em relação à dimensão do tempo, mas elas têm urgência em conhecer o mundo e persegui-lo com toda inteireza do seu ser. As crianças se colocam de corpo inteiro nas experiências, entregando-se nas dimensões do tempo para aproveitar cada segundo da intensidade no explorar e no conhecer. Como já diria Gabriela Mistral, em seu poema “Seu nome é hoje”, é agora o momento em que seus ossos estão se formando e que seus sentidos estão se desenvolvendo; as crianças vivem o tempo não medido, vivem o tempo pelo próprio tempo (García, 2017).

O tempo de estar inteiramente no que se faz, na vida que se vive e nos encantamentos com o que se brinca denota considerar que o

[...] tempo da infância é *aión*, que significa intensidade de um tempo na vida humana, uma duração, um estado de intensidade não numerado [...]. É o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento). [...] É um reino infantil... (Kohan, 2017, p. 13).

É por meio do tempo e da entrega a esse período que as crianças experimentam algo que está fora delas e, ao assim fazê-lo, encontram-se consigo mesmas e exteriorizam esses momentos mediante gestos, palavras, desenhos, movimentos, danças, usando as linguagens para transpor as sensações, os sentimentos e as ideias.

Para Dewey (1959, p. 299), o conceito de experiência pode ser compreendido como a combinação “daquilo que as coisas nos fazem modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e daquilo que nelas se pode fazer, produzindo-lhes mudanças”. Desse modo, a experiência se constrói na relação que se estabelece entre pessoas e objetos e que permite elaborar um sentido sobre o que está ocorrendo, pois não se trata apenas de uma atividade, mas de um acontecimento que deixa marcas. Segundo Dewey (1974), a experiência é como um acontecimento integral, que permite a entrega e a presença no tempo experienciado, aproximando-se do fazer artístico, em que o criador e a obra se conectam pelo prazer, pela sensibilidade, pelo pensamento e pela relação de dedicação ao que se deseja produzir. Essa aproximação com o artístico e o estético pode associar-se à relação que as crianças estabelecem com suas criações languageiras, quando se envolvem e sentem prazer em realizá-las, e não apenas para cumprir atividades que a elas foram solicitadas.

As crianças precisam se engajar nas suas produções, para que a experiência seja significativa, e isso requer tempo e inspirações estéticas, de modo que ampliem seus repertórios e suas diversas formas de se manifestarem. As crianças necessitam de espaços e tempos previstos para explorar, observar, sentir, agir, investigar e construir sentidos sobre o mundo. É importante para a criança explorar os diferentes espaços em que está inserida, como instituições educativas, ruas, praças, cinema, casa, parques etc., e as percepções construídas sobre esses ambientes, que podem

ser tanto empobrecedoras quanto enriquecedoras, conforme ressalta Benjamin (1987). Segundo o autor, a experiência social com os espaços pode permitir percepções e ressignificações de seus usos na maneira em que os sujeitos são possibilitados de experimentá-los. Enquanto as pessoas se relacionarem com esses espaços de maneira isolada, breve e superficial, a experiência é empobrecida, pois não há tempo para contemplação, criação e reflexão, devido às exigências da produção apressada, que sufoca as potencialidades criativas e impede a construção do novo.

Com o intuito de que a experiência seja enriquecedora, faz-se necessário olhar para novas direções, que construam sentimentos que provoquem a realização de outras ações, e, para tanto, a experiência necessita de tempo para ser vivida, interiorizada, a fim de compreender, desvelar, estudar e atingir uma experiência que seja formadora. É no encontro das diversas experiências marcadas no acesso aos patrimônios culturais, artísticos, tecnológicos e científicos construídos pela humanidade e nas relações estabelecidas com esses conhecimentos que se torna possível desordenar e ordenar de outras formas, encontrar novas possibilidades para atribuir sentido e significado ao meio em que se vive.

As crianças frequentemente demonstram o interesse em apresentar as coisas a partir de outros olhares e possibilidades, convidando ao estranhamento do familiar, resistindo às padronizações e às fragmentações de ser e estar no mundo impostas pelos adultos, para então recriar, por meio de suas diversas linguagens, outras maneiras de sentir e expressar o mundo. De acordo com Benjamin (2005), é na infância que reside a potência transformadora e criadora humana, que interroga as simbologias postas e experimenta possibilidades de criar cenários ainda não imaginados. Segundo o autor, a tarefa da infância é:

Introducir el nuevo mundo en el espacio simbólico. Pues el niño puede hacer aquello de lo que el adulto es completamente incapaz: reconocer lo nuevo. Para nosotros las locomotoras tienen ya un carácter simbólico, porque las encontramos en la infancia. Para nuestros niños lo tienen sin embargo los automóviles, en los que nosotros sólo hemos captado el lado nuevo, elegante, moderno, desenfadado. No hay antítesis más estéril e inútil que la que pensadores reaccionarios como Klages se esfuerzan en establecer entre el espacio simbólico de la naturaleza y el de la técnica. A toda configuración verdaderamente nueva de la naturaleza – y en el fondo la técnica es también una de ellas – le corresponden nuevas “imágenes”. Toda infancia descubre estas nuevas imágenes para incorporarlas al patrimonio de imágenes de la humanidad. (Benjamin, 2005, p. 395).

A criança, como ser poético, a todo momento nos instiga a sair do lugar, abalando as nossas certezas, como diz Larrosa (1998), e inquietando “as seguranças” que possuímos diante dos saberes construídos. Essa mesma inquietação e esse estranhamento nos provoca a arte (Borba; Nogueira; Borba, 2016), sendo que, ao pensar as crianças e a arte, poderíamos relacionar as forças potencialmente criadoras, como sugere Loponte (2008). Ao remeter à potencialidade criadora, Larrosa (1998) propõe entender a infância como acontecimento que não pode ser integrado nem identificado, compreendido ou previsto, pensando a criança no agora, como uma figura do acontecimento, movida pela invenção, descontinuidade, criação e liberdade. Esses elementos, de acordo com Loponte (2008), configuram a matéria-prima para

a arte contemporânea, a qual deve ser explorada nos diversos espaços a fim de oportunizar às crianças a realização de suas pesquisas e criações. Elas também podem dialogar com os diferentes materiais que puderem acessar, de maneira que ampliem as possibilidades de expressar suas percepções singulares construídas a partir de suas perspectivas. Essas criações derivam de processos e possibilidades investigativas, que não resultam de algo previamente decidido ou calculado, conforme apontava Picasso, mas da modificação de percursos que “mudam como mudam os pensamentos de cada um e também nas relações estabelecidas com os outros de acordo com o tempo e o espaço para a criação” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 35).

A curiosidade de explorar o que ainda é desconhecido consiste na aventura diária de as crianças experimentarem e fazerem suas investigações e construir teorias e explicações que satisfaçam seus questionamentos (Rinaldi, 2016). As crianças se comunicam usando o corpo inteiro e compartilham, por meio das linguagens, suas experiências, suas compreensões construídas, observadas, vividas, sentidas, imaginadas e sonhadas. No intuito de enriquecer as experiências das crianças, cabe mencionar a importância da liberdade para explorar, locomover-se, trocar ideias, ver, apreciar e discutir os trabalhos dos colegas, além de criar e recriar os seus próprios trabalhos (Edwards; Gandini; Forman, 1999). O ato de criar é como tomada de contato com o meio, envolvendo todo o viver e agir em função do próprio crescimento e da busca de realização, sendo que, ao criar, as crianças investigam acerca de suas possibilidades de ser no mundo (Moreira, 2012).

Watofsky (1999, p. 89) afirma que o “mundo constrói a criança e a criança constrói o mundo”, todavia, para que essa construção ocorra, faz-se necessário haver engajamento, exploração, para oportunizar aos pequenos a descoberta, o alcance e os limites de sua ação diante de coisas, pessoas, fatos, eventos e demais situações. Na interação com o mundo, as crianças mergulham na cultura e se colocam não somente como receptoras, mas também como produtoras de artefatos, simbologias, representações e outras produções culturais por meio de suas expressões. Segundo o autor, as criações das crianças referem-se às possibilidades de originar novas configurações e compreensões para atender às suas necessidades, dando suas contribuições para o universo cultural mais amplo. As crianças em “suas diversas maneiras de manifestar curiosidade pelo mundo revelam leituras de mistérios profundos sobre a existência humana” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 36).

A essa discussão cabe acrescentar as contribuições de Winnicott (1979), ao considerar os atos criativos envolvidos com práticas culturais que se manifestam nas brincadeiras. Para o autor, o brincar se constitui como um espaço que potencializa as relações das crianças com o ambiente, onde se operam as mais diversas formas de expressão, imaginação e construções simbólicas que demonstram leituras de mundo. A produção cultural das crianças também é ressaltada por Fernandes (2016), quando estuda a vida dos grupos infantis e verifica que, por meio dos encontros de pares, formados por finalidades lúdicas, as crianças se criam e criam o mundo, experimentam o convívio social e estabelecem formas mais complexas de se relacionarem com o ambiente em que vivem.

Brincando, as crianças utilizam as diversas linguagens para explorar, aprender e solucionar questões, construindo novos arranjos sociais, e, mediante esse processo de relações interindividuais, produzem cultura (Brougère, 2004). Assim, por meio do desenho, da fantasia e dos recursos empregados nas brincadeiras, as crianças revelam seus processos criativos em produções simbólicas próprias, que permitem a articulação de referenciais culturais dos contextos em que vivem juntamente com a configuração de outras representações sobre esse universo. Nessa relação interpretativa, as crianças deixam suas marcas culturais (Corsaro, 2011).

### **Linguagens da infância: encontros de arte e cultura**

Antes de uma criança começar a falar, ela canta.  
Antes de escrever, ela desenha.  
No momento em que ela consegue ficar de pé, ela dança!  
A arte é fundamental para a expressão humana.  
(Phylícia Rashad *apud* Piúba, 2019)

De acordo com Moreira (2012), a arte interessa às crianças enquanto um processo a ser vivido, que deixa marcas a partir das experiências de observação, contemplação, escuta, atitudes e sensações com o espaço, e que promove percepções a serem expressas livremente pelo corpo. A forma como as crianças criam suas artes, por intermédio de falas, gestos, desenhos, pinturas, diz respeito ao entendimento do mundo e da interação que estabelecem com ele. A livre expressão das crianças permite a comunicação com o meio utilizando suas variadas linguagens, que, no “encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens” (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2013), permite que elas se constituam enquanto sujeitos culturais imersos no contexto social, organizado e significado por meio de linguagens.

Podendo ser compreendida como ações que geram confrontos, trocas e partilha de ideias e pensamentos, as linguagens também são “formas de sentir o mundo e de expressá-lo e acontecer através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem” (Barbosa, 2009, p. 86). Assim, as crianças vão construindo significados a partir das experiências de agir sobre essas linguagens, inventando múltiplas maneiras de utilização, o que lhes proporciona a apropriação a partir do movimento constante de criação e de representações.

Segundo Ostetto (2011, p. 29), o encontro das crianças com as múltiplas linguagens permite que o fazer artístico seja desenvolvido nas pesquisas, experimentações, explorações, conquistas e na “coragem de ir aonde não se conhece, lá onde o oculto do mistério se esconde”. Esse mergulho no desconhecido, para testar e elaborar novas possibilidades, integra o fazer artístico. Nessa direção, Holm (2004) sugere que, ao propiciarem a escolha de materiais, espaços e tempos para a criação, as crianças acabam encontrando o que é mais adequado para elas. Segundo a autora, é a partir da energia, da liberdade e do prazer que as crianças vão criando

suas composições artísticas com arranjos não imaginados pelos adultos. A expressividade das crianças, vinculada ao lúdico e enquanto prática investigativa brincante, permite que elas transformem suas narrativas em criações artísticas, atreladas “com as emoções, com a intuição, com o acaso e com a imaginação racional e as transgressões” (Gandini, 2012, p. 24).

Como diria Manoel de Barros (1999), as “crianças carregam água na peneira”; movidas pelos seus despropósitos, preenchem os “vazios com as suas peraltagens”, transformando seus experimentos em arte e poesia. A arte infantil se coloca como uma expressão interior pessoal que se transforma, em seus processos de descobertas, em leituras de mundo que são pouco exploradas e valorizadas pelos adultos. Esse fato ressalta a necessidade de os adultos repensarem o olhar em relação às maneiras como as crianças compreendem a realidade, como se expressam e por quais linguagens se comunicam, como criam e modificam os ambientes, de modo que seja possível restituir as relações entre adultos e crianças diante das produções artísticas da infância.

Reconhecer as crianças em suas singularidades, e valorizar as suas produções culturais, requer um exercício constante de rever posturas adultocêntricas em relação às crianças, bem como abandonar certezas e padrões sociais que impedem de reconhecer as suas manifestações artísticas e expressivas. Frequentemente, as crianças convidam os adultos a se aventurarem em suas descobertas, no intuito de se deparar com as alegrias que elas entusiasmadamente encontram com o novo e o não vivido, como se percebe no trecho a seguir:

36

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
– *Me ajuda a olhar!* (Galeano, 2016, p. 29 – grifo no original).

Esse maravilhamento da criança com algo que emerge aos seus olhos com tanta intensidade e que demanda ajuda para a compreensão e o sentir diante de uma situação que a surpreende, que a transborda de emoções sem palavras conhecidas para sua exata representação, corresponde às sensações que a arte desperta na humanidade, enquanto possibilidade de sair de si e encontrar o mundo e, nesse encontro, voltar para dentro de si mesmo. Nesse sentido, é possível compreender a arte como formação humana, considerada como “uma atitude do espírito, um estado da mente [...] que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma nova forma e mais significativa” (Dewey, 2001, p. 30). Se a arte pode assim ser vivenciada pelo ser humano, para as crianças a “atitude do espírito” se alia à ação física mesmo, pois elas sempre convidam as demais gerações a experimentar o novo, a interrogar as normas, a compartilhar os encantamentos. Segundo Holm (2007, p. 3), as crianças:

Tem a arte diante de si. Elas criam arte. Elas nos dizem algo. Algo que perdemos.  
Algo atraente e sedutor. Algo que reconhecemos. E que não podemos explicar.

Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas são coisas inseparáveis.

As crianças desestabilizam os olhares adultos com suas múltiplas linguagens, que se manifestam de formas complexas e instigantes, oferecendo sugestões diferentes na elaboração de um projeto por elas iniciado, o qual pode ganhar novos contornos conforme vão percorrendo os caminhos do fazer em “pistas a serem exploradas, e itinerários para um novo prazer e uma diversão” (Staccioli, 2011, p. 22). De acordo com Cunha (2017), as demandas artísticas das crianças são sempre exploratórias, requerendo ações como amassar, molhar, provar, rasgar, combinar materiais de diversas maneiras, de forma que sejam incentivadas e nunca controladas em seus percursos. A autora acrescenta ainda a necessidade de as crianças interagirem com o patrimônio artístico de seu tempo, e não apenas com os considerados clássicos.

Quando se trata de linguagem, é possível apontar que muitas ações estão pautadas na oralidade e na escrita, mesmo com as crianças bem pequenas. Todavia, quando nos remetemos às linguagens, em sua relação com a arte, há o entendimento de que elas são constituídas e possibilitadas por meio de ambientes e materiais diversificados, seguindo com manifestações artísticas e culturais, envolvendo o teatro, o cinema, a literatura, a música, as esculturas, a dança, a fotografia, a pintura, enfim, todos os meios de reprodução da imagem e da cultura que fazem parte da contemporaneidade. Como reforça Gobbi (2010), as manifestações artísticas extrapolam o contexto educativo formal, contudo, para as crianças e os professores, que estão imersos em uma instituição de educação infantil, há de se considerar práticas pedagógicas enriquecidas, tomando as múltiplas linguagens existentes, respeitando o direito das crianças.

É pertinente destacar que existe uma discussão sobre a produção infantil ser considerada arte ou não. Como pondera Vecchi (2016a), esse tipo de debate acontece quando se compara a produção de crianças diante de uma perspectiva e lógica conceitual de arte do universo adulto. As descobertas do campo da arte e as técnicas artísticas ampliam as atividades explorativas que podem ser realizadas com os pequenos, mas que limitam as suas contribuições.

O modo como examinamos o que as crianças fazem é muito diferente do modo como avaliamos o trabalho artístico de um adulto, [e, nesse sentido] fazer comparações que vão além de uma semelhança simples e divertida mostra quão pouco compreendemos as crianças ou os artistas. (Vecchi, 2016a, p. 126).

Destaca-se a necessidade de se distanciar da imposição de padrões que têm sustentado a educação das crianças pequenas, seja por meio de orientações curriculares seja de atividades enrijecidas que visam ao produto final, de acordo com padrões estéticos validados pelo mundo adulto, que não apenas silenciam as crianças em suas manifestações, mas desvalorizam suas criações e limitam suas experiências com a arte e a cultura.

A fim de superar essas perspectivas, reitera-se a importância de os planejamentos pedagógicos incorporarem atividades que promovam oportunidades para que as crianças “possam ler com os ouvidos e escrever com a boca” (Britto, 2012, p. 17), considerando-as, assim, *designers* de linguagens (Pinazza; Gobbi, 2014), além de criarem espaços que permitam às crianças fazerem suas pesquisas, ocupando com materiais, dispendo de desorganizações que favoreçam a criatividade em seu fazer artístico, reinventando as propostas educativas nas instituições que trabalham com a infância (Malaguzzi, 1999). Conforme sugere Vecchi (2016b, p. 305), faz-se necessário que a arte cumpra sua função de estimular, elaborar e explorar novos conceitos nas instituições educativas a fim de que se ofereçam “visões poéticas e não conformistas, além de interpretações não convencionais da realidade”, no intuito de garantir que as crianças sejam “protagonistas de seus itinerários pessoais”.

Aproximar, portanto, as crianças de experiências artísticas, estéticas e lúdicas implica a não pedagogização e didatização adulta nos processos criativos dos pequenos. Conforme lembra Malaguzzi (1999, p. 98), devemos evitar a tentação de esperar que as crianças nos deem de volta o que já sabemos, mas, ao invés disso, deveríamos experienciar o mesmo “senso de maravilha vivido pelas crianças em suas descobertas”. Perseguir as crianças e não os planos, considerando-as de corpo inteiro na relação com o mundo, enquanto poetas de seu tempo (Andrade, 1976), demanda por professores que também assim estejam, para que juntos possam, mediante as linguagens, criar e recriar cultura no meio em que estão inseridas (Ostetto, 2011).

### **Para não concluir: a infância enquanto tempo de experiências e expressões**

Ao voltar o olhar para a construção histórica de uma cultura da infância, por meio das instituições educativas, é possível apontar um movimento que aliou a diversidade material e cultural nas práticas pensadas para as crianças. Egle Becchi (1996) sinaliza para as diferenças entre as formas como os espaços eram construídos e pensados antes dos anos 900, sem tomar a ecologia material da infância como elemento importante. Essa estruturação não ocorre nos séculos posteriores, como o que vivemos, quando a casa (principalmente o quarto da criança) e a sala de convivência nas instituições educativas são projetadas sob medida para crianças de diversas idades, “que têm o direito de ter seus próprios locais e móveis, diferentes não apenas dos adultos, mas também graduados de acordo com suas habilidades motoras e suas necessidades educacionais” (Becchi, 1996, p. 343). A cultura da infância do século 20, segundo a autora, assume um compromisso com uma educação cada vez mais massiva e aperfeiçoada, voltando-se para “as diferentes maneiras de criar a criança [...] na qual é possível entrelaçar estudo e brincadeira, movimento e comprometimento intelectual, motivação cultural e crescimento social” (Becchi, 1996, p. 348).



Uma análise histórica demonstra que as ações não são lineares, havendo movimentos diversos dentro do mesmo tempo e espaço; todavia, como reforçam Gobbi e Richter (2011), quando se trata da contribuição da arte e da ciência para a aprendizagem das crianças pequenas, faz-se diante da certeza de ser essa uma conquista, um esforço que se transforma constantemente quando se aprendem diferentes linguagens, enquanto se insere, interage e modifica o mundo em que se vive. “Nessa perspectiva, a questão é histórica, pois diz respeito ao modo como fomos aprendendo a interpretar e valorar acontecimentos que dão sentido ao estar juntos no mundo” (Gobbi; Richter, 2011, p. 18).

Quando se volta para as múltiplas linguagens das crianças nas relações possíveis com a arte e a cultura, considera-se que elas ocorrem sempre na convivência com o outro, em trocas e apropriações de gestos, vocabulários, olhares de mundo, experiências e significados. As múltiplas linguagens estão imersas na cultura, entendida aqui como movimento, interação, apropriação. Conforme aponta Geertz (1989, p. 103), a cultura é compreendida como uma ciência interpretativa que se constrói na procura de significados das ações (sociais), que são historicamente produzidos e transmitidos, que tomam corpo por meio de formas simbólicas herdadas e que, pela ação dos sujeitos, reconfiguram o tecido social. A arte e suas linguagens são possibilitadoras de entrada das crianças nessa teia social – por meio das experiências – ao mesmo tempo que permitem que os pequenos participem ativamente da configuração cultural – por intermédio da expressão.

Por fim, é válido relembrar, como explica Agamben (2005, p. 59), a metáfora do círculo, quando trata da relação entre infância e linguagem, apontando ser a infância a origem da linguagem e vice-versa. Segundo o autor, é justamente para esse círculo que se deve dar atenção ao buscar o lugar reservado para a experiência, pensada enquanto infância do ser humano, uma vez que a experiência não pode ser entendida somente como algo que precede a expressão – a palavra, a linguagem –, e sim como uma ação que coexiste com a linguagem até quando dela se desapega, pois é essa interação que constitui o sujeito. Logo, “a função afirmativa da linguagem não é dizer, já que a complexidade da vida não pode ser reduzida em palavras. A função da linguagem é sobrevoar, dançar, fazer esquecer” (Agamben, 2005, p. 128). As práticas pedagógicas que realmente se integram às linguagens artísticas – considerando as crianças como produtoras de cultura e com uma imaginação ativa e pertinente – proporcionam aos meninos e às meninas criações, experiências e expressões diversificadas, contribuindo para os saberes com significado.

Cultivar, portanto, as sensibilidades e expressões artísticas com as crianças permite ampliar percepções sobre o ser, sobre o desejo de se manifestar culturalmente, propiciando reinventar as formas de se relacionar com o outro e com o mundo, provocando reflexões que rompem fronteiras postas entre corpo e mente. Com as reflexões propostas, almeja-se a descoberta de outras possibilidades de pensar e aprender com as linguagens e as formas de expressão das crianças pequenas em

seus diversos territórios, levando o olhar para passear, como sugere Larrosa (2002), enquanto essencial para a experiência estética e a percepção ante as infinitas possibilidades de ser e estar no mundo.

## Referências bibliográficas

---

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ANDRADE, C. D. A educação do ser poético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 593-594, set. 1976.

BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Relatório de pesquisa.

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S. de; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *Revista Aleph*, Niterói, v. 7, n. 19, p. 5-23, jul. 2013.

40

BARROS, M. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávila Dumont sobre os desenhos de Demóstenes. São Paulo: Salamandra, 1999. [Não paginado].

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2011.

BECCHI, E. Il nostro secolo. BECCHI, E.; JULIA, D. (Orgs.). *Storia dell'infanzia. II: dal settecento a oggi*. Roma: Editori Laterza, 1996. p. 332-407.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BENJAMIN, W. *Libro de los pasajes*. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

BORBA, A. M.; NOGUEIRA, A.; BORBA, T. N. M. Infância, arte e educação infantil: as práticas com as múltiplas linguagens das crianças. In: REIS, M.; BORGES, R. R. (Orgs.). *Educação infantil: arte, cultura e sociedade*. v. 1. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-38.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 3-19.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, M. T. F. *Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública*. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

CUNHA, S. R. V. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, S.R.V.; CARVALHO, R. S. (Org.). *Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 9-26.

CUNHA, S. R. V. Como vai a Arte na educação infantil? *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 10-24, dez. 2019.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DEWEY, J. Cultura e indústria na educação. In: BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens das crianças: uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, abr. 2016.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GANDINI, L. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, L. et al. (Org.). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 21-30.

GARCÍA, C. R. *Gabriela Mistral*. La Serena: Universidad de La Serena, 2017.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GOBBI, M. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010. p. 1-21.

GOBBI, M.; RICHTER, S. Apresentação: interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 15-20, maio/ ago. 2011.

HELDER, H. *Ou o poema contínuo*. São Paulo: A Girafa, 2006.

HOLM, A. M. A energia criativa natural. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 83-95, jan./abr. 2004.

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

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004. p. 51-68.

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

KOHAN, W. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.112-188, jan./abr. 2008.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens das crianças: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MOREIRA, A. A. A. *Espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 2012.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Unesp). *Caderno de formação: formação de professores – educação infantil: princípios e fundamentos*. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 27-39.

PINAZZA, M. A.; GOBBI, M. A. (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

PIÚBA, F. dos S. A criança é a dona do mundo e o mundo é a cultura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MAIS INFÂNCIA, 2., 2019, Fortaleza. Disponível em: <<https://www.secult.ce.gov.br/2019/05/30/>>

artigo-a-crianca-e-a-dona-do-mundo-e-o-mundo-e-a-cultura-por-fabiano-piuba/>. Acesso em: nov. 2020. Não paginado.

PONTES, G. M. D. de. *A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções*. 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

SANTOS, L. P. *As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil*. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

STACCIOLI, G. As di-versões visíveis das imagens infantis. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 21-37, maio/ago. 2011.

VECCHI, V. O papel do atelierista. [Entrevista concedida a Lella Gandini]. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 123-134.

VECCHI, V. O atelier: uma conversa com Veia Vecchi. [Entrevista concedida a Lella Gandini]. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 301-313.

WATOFSKY, M. A construção do mundo da criança e a construção da criança no mundo. In: KOHAN, W.O.; KENNEDY, D. (Org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WINNICOTT, D. W. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisia, 1979.

---

Monique Aparecida Voltarelli, doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/FEUSP).

[mvoltarelli@unb.br](mailto:mvoltarelli@unb.br)

Etienne Baldez Louzada Barbosa, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR).

[blb\\_etienne@hotmail.com](mailto:blb_etienne@hotmail.com)

Recebido em 5 de agosto de 2020

Aprovado em 13 de janeiro de 2021

O que pensam outros especialistas?

portos de vista





# O peso “leve” do Teatro Mignon\*

Gianfranco Staccioli

47

---

## Resumo

O Teatro Mignon é uma forma de comunicação que destaca os aspectos teatrais da dimensão educacional. É um teatro “leve”, expressivo, simples e complexo ao mesmo tempo, com todas as características fundamentais que marcaram o teatro desde suas origens. É um lúdico teatro de vida que se baseia em dois pontos fundamentais (prossigue com calma e de acordo com as regras do jogo dramático) e que tem quatro características (é *à la carte*, multissala, artesanal e infinito). Aqueles que o praticam acompanham a narração (de uma história, de um pensamento, de um caráter psicológico) com elementos sutis e imperceptíveis, para que tenham “uma gravidade sem peso”. O Teatro Mignon aproxima aqueles que o praticam da busca feita pelos diretores e atores das correntes contemporâneas do teatro. Baseia-se na dimensão lúdica da relação educacional; a brincadeira, a vida e o teatro se entrelaçam e dão vida a uma ação teatral que se dirige aos outros, mas que também diz respeito a si. O adulto que usa o jogo teatral se encontra no âmbito que, para as crianças, é chamado de “jogo de ficção”.

Palavras-chave: educação ativa; jogo dramático; teatro.

---

\* Traduzido do italiano por Domenico Cosentino. Tradução revista por Etienne Baldez.

**Abstract:**

**The "light" weight of the Mignon Theater**

*The Mignon Theater is a communication form that highlights the theatrical aspects of the educational dimension. It is simultaneously a "light", expressive, simple and complex theater, bearing all key characteristics that have marked theater since its origins. Mignon Theater is a ludic theater of life based on two fundamental points (it proceeds calmly and in accordance to the rules of the dramatic game), having four characteristics (it is an à la carte, multi-room, craft, infinite theater). Those who practice it accompany the narration (of a story, a thought, a psychological character) with subtle and imperceptible elements, so that it has "a weightless gravity". Mignon Theater brings those who practice it closer to that which directors and actors of contemporary theater trends search. Mignon Theater is based on the ludic dimension of the educational relationship. Playfulness, life and theater intertwine and create a theatrical action that is both directed to others and concerned to themselves. The adult who uses the theatrical game is within the scope of what, in respect to children, is called a "fictional game".*

*Keywords: active education; dramatic game; theater.*

---

**Resumen**

**El peso "leve" del Teatro Mignon**

*El Teatro Mignon es una forma de comunicación que resalta los aspectos teatrales de la dimensión educativa. Es un teatro "leve", expresivo, simple y complejo a la vez, con todas las características fundamentales que han marcado al teatro desde sus orígenes. Es un teatro de vida lúdico que se basa en dos puntos fundamentales (se procede con calma y según las reglas del juego dramático) y que tiene cuatro características (es à la carte, multisala, artesanal e infinito). Quienes lo practican siguen la narración (de una historia, de un pensamiento, de carácter psicológico) con elementos sutiles e imperceptibles, para que tengan "una gravedad sin peso". El Teatro Mignon acerca a quienes lo practican a la búsqueda que realizan directores y actores en las tendencias teatrales contemporáneas. Se basa en la dimensión lúdica de la relación educativa; el juego, la vida y el teatro se entrelazan y dan vida a una acción teatral que se dirige hacia los demás, pero que también te concierne a ti. El adulto que utiliza el juego teatral está en el contexto que, para los niños, se denomina "juego de ficción".*

*Palabras clave: educación activa; juego dramático; teatro.*

---

## O professor “teatral”

Há sempre um pouco de teatralidade no trabalho educacional. Essa percepção é importante, porque permite administrar essa “ferramenta”, tal como outros elementos que vão compor o papel do educador (a relação, a competência técnica, os conhecimentos...). Um professor fala com seus alunos (de qualquer idade) por meio de sua voz e da mensagem não verbal (dos olhos à postura corporal). É importante o que ele diz, mas também é importante como ele diz. Na relação, ele “fala” com o seu próprio corpo. Ao se fazer referência aos professores se diz *o corpo docente*, mas sabemos que sua função passa pelo corpo *do* professor.

Conciliar teatro e ação educacional pode gerar algumas resistências. As ideias que geralmente temos sobre o teatro são resultado da cultura na qual crescemos. A palavra teatro nos sugere palco, figurino, música, cenografia, roteiro, um espaço para o teatro, atores, público. Mas o teatro pode ser feito sem palco? Claro, pode ser feito. O teatro popular ou aquele de vanguarda contemporânea nos ensinam isso. É possível fazer teatro sem figurinos? Com certeza, as roupas podem ser úteis para identificar um personagem, mas também é possível fazer sem trajes específicos. É possível fazer teatro sem um texto de referência? Essa ausência de roteiro também foi experimentada na *Commedia dell’Arte* e continuou até as peças teatrais contemporâneas. E as luzes, os cenários, os móveis cênicos, o ciclorama, os bastidores? É igualmente possível. É possível fazer teatro mesmo sem um teatro? Sim, é possível fazer teatro sem usar um palco e sem um palácio que o contenha, como aconteceu no passado e como nos ensina ainda o teatro de rua.

O que resta da ideia de teatro após cancelados todos esses itens, os quais – em nossa mente cultural – parece que devem estar unidos? Permanece o ator, a pessoa. Permanecem as palavras e a mensagem não verbal que a pessoa/ator apresenta para um outro qualquer, que é o público, a quem o ator se dirige; o outro com quem dialogar, com o qual tecer um diálogo feito de escuta, empatia, comunicação de ideias e de mensagens. Quantos “outros” terão de estar presentes para que esse diálogo possa ocorrer? Poderão ser muitos ou poucos, ou mesmo só um. Um, o ator, e um, o “público”. A mesma condição de um professor na sua relação com um aluno (ou um pequeno grupo de “público”, chamado de classe).

Algo que podemos chamar de teatro – e nesta escrita vamos chamá-lo de Teatro Mignon – pode ser feito em qualquer lugar, em qualquer situação. O teatro é a comunicação de um evento, de uma mensagem, de uma descoberta, de uma emoção, que passa através do fio da comunicação (verbal ou não) que se produz com a presença simultânea de um ator e de um espectador. O teatro é um “evento”, é uma “obra de arte viva”: “Por isso ao teatro é necessária a copresença, viva e não mediada, entre quem atua e quem participa do evento. Para que se crie um contato e através dele passe uma emoção... Porque o teatro ou é emoção ou não é” (Allegri, 2012, p. 8).

## Ser ator e espectador

O professor em seu ofício usa a teatralidade, mas deve refletir sobre como a usa; sobre como gere o que tem sido chamado “evento”; sobre o que pode contar para que as narrativas teatrais que produz sejam conscientes, eficazes e “universais”. O trabalho educativo baseado na teatralidade exige constantemente uma combinação entre a ação prática, voltada a agitar os ânimos, e a atitude consciente por parte de quem atua. Não é possível animar alguém se não animar a si próprio também. O educador “teatral” deve se envolver, deve se disponibilizar para fazer vibrar sua “alma”, para receber novas emoções, para fazer viver o que ele está fazendo ou propondo, para entrar na situação que se apresenta e se identificar nos personagens que o habitam. É necessário que seja ao mesmo tempo “dentro”, algo que está fora dele e, ao mesmo tempo, ficar ciente de como ele mesmo é. É necessário que saiba estar no palco educacional como ator e espectador, que se envolva de maneira lúdica, recitando, no palco de uma vida que se tornou teatral, a dupla parte de ator e espectador.

Brincadeira, vida e teatro assim se confundem e dão vida a uma relação educativa que se dirige a outros, mas que também diz respeito a si. O jogo tem precisamente essas características *dublefax*:<sup>1</sup> cada jogador que participa de um *game* permanece totalmente envolvido na trama lúdica, afunda em um tempo/espaço entre o que é real e o que é imaginário. Um tempo/espaço que se distancia dos limites socialmente reconhecidos, que flutua em uma situação que é aquela que é e – ao mesmo tempo – não é. O adulto que usa o jogo teatral se encontra naquele âmbito que, para as crianças, é chamado de “brincadeira de ficção”. Caillois (1981, p. 36) reconhece que, ao jogar, nos afastamos do mundo “fazendo-o outro” e fazendo-nos outros. Bateson (1976) chama esse espaço de “moldura”. Piaget (1974) o nomeia de “jogo simbólico”. Para Huizinga ([1939] 1979), parece um mundo “fictício e ainda vivo”. Uma modalidade que para Carse (1987) torna-se um “jogo infinito”, uma forma lúdica que Fink (1969) chamou de “oásis da alegria”.

Entrar no jogo é sinônimo de *duplo nível de consciência*, de duplo vínculo com a realidade, de mobilidade entre o verdadeiro e o falso. É também aquele flutuar vygotskyano que coloca quem joga “entre ação e significado” (Vygotsky, 1981). Ainda, o lugar do jogo não está dentro, escreve Winnicott, nem mesmo fora do indivíduo, mas em uma área intermediária que é representada pela experiência, que vive no que o indivíduo age, em como se comporta nesse fazer. Para controlar o que está “fora” e manter a consciência do que está acontecendo, “é preciso fazer as coisas, não simplesmente pensar ou desejar fazê-las. Fazer as coisas leva tempo. ‘Jogar significa fazer’” (Winnicott, 1974, p. 83) e significa dedicar tempo para fazê-las.

<sup>1</sup> Uma expressão que pode ser traduzida, de forma livre, como um teatro dupla face, um teatro com duplo contexto.

## Um lúdico teatro de vida

Educar, vivenciando em primeira pessoa o jogo teatral, pode ser considerado como um lúdico teatro de vida, um teatro *dublefax*. Um jogo exigente e sério, quase como o das crianças, que, por meio de símbolos e ações, revisitam seu conhecimento do mundo, suas emoções, suas expectativas, seus desejos, o possível e o impossível. Trata-se de um jogo teatral que aproxima aqueles que o praticam do comportamento de um ator, que faz entrar em um cosmo teatralizado, no qual tudo é intensamente mobilizador e envolvente e, ao mesmo tempo, é destacado do real e do cotidiano. Não é por acaso que em muitas línguas ocidentais o termo “jogo” também significa teatro, narrativa, música. Fazer teatro lúdico se torna inevitavelmente uma forma de teatro de vida, onde é possível realizar ações que nem sempre são o que são, em que a área da ambiguidade resulta delimitada – precisamente uma “moldura”, como escreve Bateson (1973) – e da qual é possível sair e entrar.

Um teatro de vida que fala da vida, que conta eventos e emoções possíveis e credíveis, comuns a todas as pessoas, por meio de narrativas que não pertencem à autobiografia, mas são reformulações credíveis, apresentadas de acordo com os esquemas de base do teatro. Estamos em uma área que não se identifica mais com o teatro que chega até nós da tradição clássica. Difere-se muito do teatro dos jesuítas que, nos anos 1500, faziam praticar os alunos de acordo com a *Ratio Studiorum*, de Inácio de Loyola, que previa os *Ludus priores* (comédias e outros gêneros simples) ou com *Ludi solemnes* (tragédias e balés). Também se destaca dos *Teatros dos rapazes* do século 17, das *Companhias das crianças* ou de outras formas teatrais que tinham na época uma forma e um contexto muito distantes do que hoje chamamos de lúdico; destaca-se, obviamente, dos teatrinhos escolares ou das recitações do século 19, como *La vispa Teresa*, poema de Luigi Sailer escrito cerca de 1850, graciosamente declamado para um público burguês (Beneventi, 1994).

Para ter um teatro com características *dublefax*, respeitoso para quem o anima e para quem o assiste, precisamos repensar o que aconteceu no século passado, com o desenvolvimento do ativismo e das Escolas Novas na Europa. Chancerel (1936) define essa nova forma de teatro animado como jogo dramático (*jeu dramatique*).<sup>2</sup> Essa forma representativa não utiliza um texto escrito e as histórias que são propostas surgem das narrativas dos próprios participantes. O jogo dramático (às vezes chamado dramatização) é um espaço onde é possível fazer uma síntese do vivenciado das experiências para recuperar memórias e verificar hipóteses e sonhos.

O jogo dramático, em uma situação em que o ambiente social limita e exclui, deve ser entendido como uma espécie de campo mental no qual a criança pode realizar-se e manifestar-se com toda sua personalidade... Ao fazer teatro cada um é livre de escolher a máscara para vestir. Cada um é livre de escolher o que o personagem faz e como o faz. (Alasjarvi, 1978, p. 14).

<sup>2</sup> Adolphe Ferrière ([1920] 1947) chama-o de “jogos de cena”.

No jogo dramático, além da falta de um texto escrito (também poderia haver um pano de prato como no modelo da *Commedia dell'Arte* do século 16) e da regra de ter uma construção coletiva, são destacadas mais duas características específicas: a improvisação e o que foi chamado de "o olhar do outro" (*le regard de l'autre*). A improvisação é definida como um processo construído "através de sondas sucessivas, que permite ir além, reconstruir, criar, depois de se libertar dos papéis e dos comportamentos habituais" (Oberlé, 1981, p. 32). *Le regard de l'autre*, ao invés, requer a construção de uma "forma" que permita manter e mostrar o que se deseja comunicar, pelo uso de uma espécie de "espaço intermediário" winnicottiano, de elaboração e de contato com a realidade (Winnicott, 1974). Esses dois aspectos, a dimensão pessoal (que ganha vida por meio das histórias, das ideias, das expectativas, das "vivências dos participantes") e a atenção ao olhar dos outros (através da pesquisa de uma comunicação eficaz com outras pessoas, que podem ser os espectadores, os jogadores em espera, bem como um público que não existe) permitem ao jogo dramático ser considerado um teatro *dublefax*.

As experiências realizadas nos anos seguintes – em escolas, em teatros, na sociedade –, em torno do jogo dramático, destacaram o contínuo trabalho de ajuste que cada professor ou participante teve de fazer no papel a ser representado. Em razão dessas histórias nascerem de memórias, expectativas ou experiências pessoais, torna-se importante, sempre que a encenação é repetida, reler as situações que são representadas, com um contínuo refinamento das características dos personagens interpretados. A falta de um roteiro escrito, se por um lado facilita a memorização das sequências, por outro torna mais incerta a maneira como a pessoa/ator deve reagir às ações que se sucedem e à relativa autonomia inventiva dos companheiros.

Ser ator e atuar em estilo *jeu dramatique* lembra o trabalho de pesquisa realizado por Konstantin Stanislavskij em suas experiências sobre o ator criativo, na primeira metade do século passado. Ele sempre repetia para seus alunos que "o ator é uma força que reflete a vida", uma força que "precisa aprender a usar através da experiência contínua da vida cotidiana" (Stanislavskij, 1980, p. 119), partindo do que foi visto, vivido, pensado. Explicava também que atores se tornam criativos quanto mais trabalham ensimesmados: "somente em vocês mesmos, através da concentração, da atenção constante e pela observação podem achar o modo de dar vida aos personagens que representam" (Stanislavskij, 1980, p. 115). Em seu trabalho, um papel fundamental é desempenhado pela memória emocional: cada ator dessa escola se esforçava para recuperar sensações, emoções, incertezas que se encontravam (talvez enterradas) em seu próprio passado. Dessa forma, cada participante podia tornar mais plausível o personagem que deveria interpretar. Mesmo no momento da representação, o ator criativo reelaborava sua própria ação com base no que aconteceu na situação e em como os companheiros reagiram durante as cenas (Oliva, 2010).

Essas ideias de Stanislavskij, relativas ao teatro e ao trabalho do ator, se aproximam dos movimentos que estavam se desenvolvendo em toda a Europa: do teatro da espontaneidade, proposto por Moreno, à renovação de atores ou diretores,

como Antonin Artaud, Jaques Copeau (que foi o professor de Chancerel), Charles Dullin (1946, 2005), ou o trabalho realizado por muitos outros movimentos que se desenvolveram naqueles anos. O eco dessas experiências, em tempos mais recentes, também apareceu na Itália, como na iniciativa nascida em 1986 em Pontedera (Pisa), sobre o estímulo do Workcenter Jerzi Grotowski (Centro de Trabalho),<sup>3</sup> ou como naquelas experimentadas por muitos outros grupos que trabalham com adultos, como Virgilio Sieni fez em Florença, fundando a Academia de Arte do Gesto, em 2007 (Mazzaglia, 2015), ou com crianças como La Baracca Teatro Testoni de Bolonha (Manferrari; Fabretti, 2006). Em todos os casos, uma das características comuns a cada uma dessas experiências é a atenção prestada à pessoa no palco: a riqueza criativa depende do trabalho que o ator terá realizado em si mesmo para conseguir improvisar dentro do plano acordado.

A improvisação é um processo que permite não apenas não considerar o que é representado como proposta finalizada e estável. É uma ação que não se identifica com a ideia de expressão livre, que aliás é um ato aleatório e superficial. Brook (1993) explicava como nos primeiros exercícios de improvisação, feitos com seus alunos, apareciam frequentemente muitos estereótipos. Os atores, por razões de segurança ou costume, tendiam a mostrar gestos, sons, palavras banais e abusadas. Aquelas que eram expressas como primeiras eram ações conhecidas, não significativas e não enriquecedoras. A improvisação, segundo Brook, não é um ponto de partida, mas, no caso, um ponto de chegada. Segundo ele, a improvisação é um processo, uma mudança contínua que, por meio de escolhas sucessivas, permite ir além, renovar, reconstruir, chegar a criar somente depois de libertado dos papéis e dos comportamentos aprendidos, das frases feitas, dos gestos usuais.

Para salvaguardar a pesquisa e a comunicação de algo que tem a ver com si mesmo e com a própria história, é preciso que o grupo de trabalho seja relativamente pequeno, suficientemente tranquilo; é necessário haver calma, tempo, disponibilidade para esperar, ouvir... Todas operações simples e ao mesmo tempo complexas. Grotowski (1968) disse que o seu "teatro pobre" era muito rico, pois ele tinha tempo para ir em busca da simplicidade e da "universalidade" das situações a serem encenadas.

## **Dois pilares para entrar no Teatro Mignon**

Para recitar algo, mesmo um breve trecho, um pequeno evento ou qualquer outra coisa, parece necessário fazer um trabalho com a pessoa que "entra" em um determinado personagem ou participa de uma determinada situação. Trata-se de um trabalho que com certeza não é fácil, porque precisa de acompanhamento, de orientação, de apoio. Sair das coisas habituais, superar o primeiro momento

<sup>3</sup> A partir da segunda metade dos anos 70, um pequeno grupo de amadores – inspirados no Living Theatre, de Julian Beck e Judith Malina, no Odin Teatret, de Eugenio Barba e, sucessivamente, no Teatret Laboratorium, de Jerzy Grotowski – iniciam uma experimentação teatral que deixa muito espaço à pesquisa criativa tanto com os atores quanto com os espectadores (Grotowski, 1968).

expressivo, tornar criativo e “livre” o próprio pensamento, desperta preocupação e ansiedade. A cada “variação” não conforme à norma, quem age se questiona sobre o efeito que ela terá sobre os outros. As coisas incomuns despertam a preocupação do julgamento de quem olha/assiste. Superar o medo do julgamento é um percurso lento. Por isso mesmo, no trabalho de formação dos educadores que atuam em situações diferentes, é preciso criar contextos acolhedores e respeitosos, para que possam vivenciar a experiência em primeira pessoa e se tornar um meio consciente para as crianças.

O primeiro pilar de um trabalho teatral “lento” é a recuperação das memórias, das sensações vividas, das emoções vivenciadas, das incertezas e das mudanças que partem da história de cada um. Isso não acontece automaticamente, nem tem o objetivo de se transformar em teatro autobiográfico. Não é esse o sentido do teatro educativo. As razões de um trabalho cuidadoso sobre a pessoa se relacionam à “verdade” comunicativa. É possível representar a personagem Chapeuzinho Vermelho apenas na medida em que tenha vivido, como pessoa, a incerteza de uma escolha, a preocupação de encontrar obstáculos nas opções para escolher, o medo do desconhecido, a duplicidade de alguém que tenta convencer você... Caso contrário, aquela Chapeuzinho Vermelho continuará sendo o estereótipo de uma garotinha, um autômato teatral que realiza os atos e os eventos necessários, sem infundir uma “alma” para o personagem e para aqueles que estão provavelmente assistindo. O trabalho sobre a memória e sobre a busca de vibrações emocionais mesmo sutis não segue uma direção psicológica. Seu objetivo é mostrar – antes de tudo para eles mesmos – as possibilidades coloridas de cada opção que está prestes a ser tomada; é destacar algumas das muitas nuances dos sentimentos e das possibilidades ou limites que vêm juntos; é iluminar as inúmeras possibilidades que nos são dadas antes de cada escolha.

A recuperação das memórias é uma busca intelectual, estética e emocional, ao mesmo tempo: “é uma experiência emocional, mas nela não existem coisas separadas chamadas emoções” (Dewey, 1973, p. 53). Esse trabalho ajuda a ler a pessoa como ela é: um emaranhado maravilhoso, à procura de perspectivas e entrelaçamentos para melhor se definir; um poço sem fundo do qual pode ainda sempre emergir um balde com as maravilhas escondidas na escuridão de sua cavidade. A improvisação precisa desse caminho de recuperação. A pessoa que recita, recita também a própria pessoa.

Como segundo pilar de um trabalho teatral – em estilo *jeu dramatique* –, está aquilo que tem sido nomeado “atenção à pessoa” e que se relaciona ao “olhar dos outros”. Se o propósito de qualquer ato teatral é comunicar algo a alguém, é inevitável deparar-se com perguntas como: o que eu estou apresentando é entendido? Em que nível está interiorizado? O que foi visto foi compreensível e também capaz de “animar” aqueles que o viram? Ao tentar responder a essas ou a outras perguntas semelhantes nos deparamos com questões inevitáveis: como me parece ter representado o que mostrei? De que maneira os outros me viram? Como me “adaptei” ao perceber as respostas para as duas perguntas anteriores? São reflexões que surgem tanto naqueles que praticam habitualmente a profissão de ator quanto



naqueles que se encontram contando algo teatralmente. O filósofo e pedagogo John Dewey diria que não há diferença de “natureza” entre quem pratica a profissão de ator e quem faz jogo dramático de forma ocasional. No caso, há apenas uma diferença de “grau” (Dewey, 1933). Essa reflexão nos ajuda a entender melhor a proximidade entre o trabalho/obra teatral de alto nível e a apresentação de algo simples e curto feito de/para crianças pequenas ou maiores. Esse é o caminho que propomos neste trabalho e chamamos de Teatro Mignon.

Uma curiosa coincidência. Desde que o mundo é mundo, o jogo da ilusão, que envolve atores e espectadores, representa a essência do teatro. Trata-se de um jogo lúdico no qual, como já foi dito, funde-se o verdadeiro com o falso, movem-se emoções reais, mesmo que estejamos em um contexto irreal. É até verdade que nas primeiras vezes que a palavra “lúdico” foi usada nas escolas (os *Ludus Solemnes* e os *Ludus Priores* dos jesuítas no século 16), de jogo não tinha muito. E não deveria ter havido muito de lúdico nas companhias dos acrobatas que viajaram pela Europa, nos séculos 17 e 18, com crianças que dançavam, cantavam, recitavam poemas ou peças de tragédias. Uma vez, Wolfgang Goethe parou para observar um grupo desses artistas de rua e ficou impressionado com uma jovem que se recusava a continuar os exercícios na corda e que, por essa recusa, foi insultada e zombada por seu empresário. A jovem era siciliana e o poeta ficou muito impressionado com sua delicadeza e sensibilidade expressas no momento do canto e da representação. Ao escrever o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, Goethe ([1795]<sup>4</sup> 1974) faz a garota cantar um poema que se tornará famoso: “Você conhece o país onde os limões florescem?”.<sup>5</sup> Realidade, fantasia, poesia, narração, lembranças, emoções... tudo se mistura e se entrelaça. Como o nome da garota lembrada por Goethe, que se confunde com o tema do nosso escrever, a garota se chamava Mignon.

### Dentro do Teatro Mignon

As quatro paredes do teatro conhecido (autor, ator, palco, público), no Teatro Mignon tornam-se quatro indicações de trabalho. O Teatro Mignon é *à la carte*. Essa forma teatral tem todas as características do teatro clássico, mas cada elemento vem reduzido ao essencial. Também no Teatro Mignon há quem recita algo, há algumas cenografias, há espectadores, há uma história. A miniaturização utilizada não tem como objetivo tornar a comunicação mais banal, e sim a ambição de intensificar a relação, a participação, o compartilhamento no quadrilátero teatral: ator, espectador, cenário, história. E, como no teatro clássico, o que é narrado com o Teatro Mignon adquire um valor simbólico, nasce da necessidade de contar algo que tenha um significado “universal”, ligado à condição humana. Seja ao recitar a história de um único personagem, seja na ocorrência de um evento específico, cada ação teatral

<sup>4</sup> Ano da primeira edição.

<sup>5</sup> *Você conhece o país onde os limões florescem? / E, entre a folhagem, brilham laranjas douradas? / Sobre do céu azul uma brisa tão leve / A murta nem se move junto ao loureiro / Você conhece esse país? / Longe! Longe! / Ó amado meu, contigo quero ir!*

sempre inicia uma modalidade que deseja contar algo de específico e, ao mesmo tempo, de comum a todos.

O teatro, nas suas diferentes formas, sempre foi usado para transmitir mensagens “universais”. As narrativas do Teatro Mignon se aproximam dos modelos clássicos e também dos populares, presentes em todos os países e em todas as épocas. Até a primeira metade do século 20, no sul da Itália, podiam ser encontrados os *Raccontastorie* [contadores de histórias], dando voz aos eventos que apareciam ilustrados em grandes painéis de exibição. No Japão, havia uma forma de teatro itinerante, que nasceu no século 12, e era chamada de *Kamishibai* (“drama de papel”). Na África, cabia aos *Griot* (Pittarelli, 2017) ir de uma aldeia à outra para contar lendas e eventos importantes. Na Índia, nos templos, quem contava o *Mahabharata* nunca perdia o contato com a grandeza do mito e com a capacidade de compreensão dos ouvintes. Os narradores tinham “uma orelha voltada tanto para dentro de si quanto para o externo. Significa estar em dois mundos ao mesmo tempo” (Brook, 1993, p. 23). Todos esses contadores de histórias levavam consigo as histórias que eles conheciam e as readaptavam para um público sempre diferente. Muitas vezes, eram os espectadores que pediam aos narradores para contarem sobre esse ou aquele evento. Era uma espécie de teatro *à la carte*, com atores e espectadores que acordavam o que deveriam narrar/ouvir.

O Teatro Mignon é *multissala*. Nele, o aspecto relacionado à escolha do que se quer ouvir se torna mais evidente quando há mais estações narrativas. Normalmente, quando pensamos em uma representação teatral imaginamos um espetáculo e muitos espectadores assistindo. No nosso caso, tendo privilegiado a dimensão íntima, coletada entre poucas pessoas, um único espetáculo não seria suficiente. É preciso que estejam contemporaneamente, em lugares diferentes, mais histórias, mais narradores, mais espetáculos. Assim como uma multissala que oferece mais possibilidade, também o Teatro Mignon convida a escolher. Com a diferença que não se participa de um único evento: é possível passar de um para outro, conforme a necessidade, o interesse, a disponibilidade. Pode acontecer que um espectador não consiga assistir a todos os espetáculos: este é um aspecto que contém um elemento positivo.

Em uma época de bater e correr, de ansiedade, de posse e de aceleração, o Teatro Mignon ensina a parar, pelo tempo que quiser, ensina a passar de uma história para outra com calma, sem viver a ansiedade de ter “perdido” algo porque não se teve tempo. Nada se perde ao participar dessa forma de teatro. No caso, adquire-se algo: algo que era possível, naquele contexto, com aquelas pessoas, de acordo com suas próprias exigências.

O Teatro Mignon é *artesanal*. Nele, o narrador é muitas vezes também o seu autor. Com base nas histórias que tem vivido, recuperado, reformulado (talvez com a ajuda de um pequeno grupo de coautores) dá forma à narrativa, prepara os materiais necessários para a representação, constrói os cenários, escolhe o lugar mais adequado para apresentar seu trabalho. Em todas essas fases da elaboração do Teatro, o autor torna-se artesão do seu trabalho: escolhe as peças, molda-as, deixa-as esteticamente

agradáveis, exibe-as com ritmo e equilíbrio. Faz isso tendo presente as regras básicas que temos mencionado: a simplicidade (que não é banalidade), a eficácia (conta coisas que considera importantes), a participação (mostra-se na história que está apresentando), a criatividade (cada história é única, pessoal, mas também tendente ao universal), e a suspensão “(entre o real e o inverossímil, entre o objetivo e o poético, entre o dramático e o humorístico) com uma representação que requer uma interpretação contínua, pelo narrador e pelo ouvinte” (Staccioli, 2010, p. XX).

O Teatro Mignon não é um teatro padrão, não reproduz as próprias peças da mesma forma. Toda vez é um pouco diferente, porque é um teatro “acolhedor” que leva em conta quem o faz e quem o recebe, é um produto que muda em seu progresso, como uma peça artesanal remodelada até se tornar valiosa, única.

O Teatro Mignon é um teatro infinito; “é uma forma de teatro educacional que se desenvolve entre poucas pessoas. Mignon são as histórias contadas, pequeno é o número dos atores (um ou no máximo dois)” (Staccioli, 2010, p. 118), simples são os materiais e os cenários utilizados, muito limitado o número dos espectadores, curto é o tempo de apresentação. “O *Teatro Mignon* é um teatro ‘portátil’, apropriado para crianças (mas não apenas), é uma maneira de fazer teatro que favorece a relação entre ator e espectador e que se desenvolve também na interação entre quem age e quem assiste” (Staccioli, 2010, p. 118). Baseia-se na ludicidade, em uma certa maneira de entender o jogo, é uma forma de *jeu dramatique*. Carse (1987, p. 23) escreve que existem apenas dois tipos de jogos possíveis:

Um jogo finito é jogado para ganhá-lo, um jogo infinito para continuar o jogo [...]. Na medida em que um jogo finito mira à conclusão, e na medida em que seus papéis sejam escritos e executados para um público, designaremos a maneira de jogar os jogos finitos com o termo *teatral*.

O Teatro Mignon se encontra na segunda categoria, “porque os jogadores de um jogo infinito evitam um resultado final estático e banal; tentam permanecer abertos ao futuro, tornando inútil qualquer roteiro rígido. Designamos a maneira de jogar próprio dos jogos infinitos com o termo *dramático*” (Carse, 1987, p. 23). Encontramos, sem surpresa, os termos “teatral” e “dramático” que, como mencionamos, caracterizam o Teatro Mignon.

### **Um teatro no bolso**

O teatro feito pelas crianças pequenas recebeu um nome. Chama-se “jogo simbólico” ou “jogo de ficção” e todos aceitam a ideia de que é preciso deixar tempo e espaço para o exercício dessa atividade, considerada vital para os envolvidos na educação. Quem não pratica esse tipo de jogo não cresce, não aprenderá a distinguir o real do fantástico, o possível do imaginário. Os adultos, por sua vez, descobriram a importância do jogo simbólico e construíram – desde o início –, formas diferentes de reformulação teatral da vida. Os nomes que deram a essas práticas vão desde o teatro clássico à *Commedia dell’Arte*, ao teatro da espontaneidade, ao jogo dramático, ao teatro de figuras... Existem centenas de tipologias de espetáculos

que podem permitir ao adulto exercitar um jogo simbólico regulado e comunicado aos outros.

Todas essas formas estão dentro de um álveo restrito, especial e complexo, mais adequado para profissionais do que para pessoas comuns. Um teatro que precisa de estruturas, de músicas, de cenários, de roteiros etc., não é possível levá-lo sempre consigo. No entanto, os adultos têm certeza de viver sua existência também como um ato teatral. Johan Huizinga, em seu *Homo ludens*, já em 1939, mostrou com humor como um adulto se veste ou se comporta para mostrar que é diferente de si mesmo, para desempenhar um papel na sociedade. Um juiz, um esportista amador, um policial, um vendedor de rua, um funcionário, por exemplo, sabe que está fazendo algo “diferente” e, portanto, veste-se adequadamente para o papel que deve desempenhar, como no teatro (Huizinga, [1939] 1979).

Praticar com o Teatro Mignon é outra coisa. É envolver-se na construção de uma apresentação reformulada e compartilhada de fatos, ideias, expectativas que são pessoais e ao mesmo tempo “universais”, comunicados de forma essencial, curta, entre poucas pessoas e de forma leve e “séria” ao mesmo tempo. Como escreve Artaud (1968, p. 7), “cada espetáculo encenado é, para nós, em jogo uma partida séria. Não nos voltamos para o espírito ou para os sentidos dos espectadores, mas para toda a sua existência. À deles e à nossa. Jogamos a nossa vida no espetáculo que apresentamos em cena”.

Assim como Artaud (1968), que com suas ideias teatrais abriu um campo de experiências e pesquisas em torno da forma e do significado do teatro tradicional, também o Teatro Mignon (feitas as devidas diferenças) tenta oferecer um percurso que se destaca das formas habituais de teatro profissional, para tentar – dirigindo-se a todos aqueles que o querem – um percurso sério. Somos atores por natureza e, portanto, com naturalidade podemos usar formas teatrais para comunicar não apenas de maneira plausível, mas por meio de um espetáculo dinâmico, móvel, simples, que permanece em relação direta com os prazeres, as ansiedades, as preocupações, as ambições de toda a vida.

Sempre há um pouco de teatro na vida de cada um de nós. A criança o pratica com o jogo simbólico, os pais o praticam com os filhos, o adulto o exercita quando entende que a comunicação teatral foi criada pelo homem para usá-la, não para servi-la. Então, desapegando-se de certas formas tradicionais, é possível se aventurar, com coragem, risco, curiosidade e prazer, em um álveo protegido e profundo que dá forma a histórias e pensamentos que estão dentro de cada um de nós e que sentimos a necessidade e o prazer de compartilhar com outros.

O Teatro Mignon não é apenas espetáculo construído dos adultos *para* as crianças, é também um teatro *das* crianças. Josef e Marina estão no canto das histórias, na sala de convivência. Eles têm cinco anos. Josef mostra para Marina que construiu, com uma caixa de sapatos, um pequeno teatro de sombras. Dispõe a caixa, mostra com orgulho a pequena pilha elétrica que iluminará o papel de seda transparente e começa a contar. “Eu sou esperto”, diz ele, enquanto faz aparecer uma árvore de papelão apoiada sobre o papel de seda. “Mamãe me disse: hoje faz tempo bom, vá lá fora, mas não olhe para o sol. Se você olhar vai se tornar cego”.

Josef faz aparecer na tela de papel um pequeno sol, preso a um fio de arame que serve para fazê-lo mover. Josef enquanto move o sol, diz: “Eu sou esperto, não olho para o sol”. Em seguida, move lentamente o sol sobre a árvore. O sol mal pode ser visto. Entre os galhos aparece um pequeno pedaço. “Ele não me via”, diz Josef, “e eu olhei para ele. Sou esperto”. Depois, move lentamente o sol que volta a brilhar e termina dizendo: “Eu sou esperto, não olho para o sol”. O espetáculo termina e as duas crianças se mudam para outro canto. Mais tarde, Marina diz para sua amiga Rebecca: “Venha, vou te mostrar uma história”. Ela vai até a caixa de Josef, abre, liga a lâmpada e começa: “Havia um garoto que queria sair...”.

A história do Josef é simples, mas não banal. Contém ações e reflexões, se desenvolve com um começo e um fim, surpreende com inesperada resolução dada ao problema de ver/não ver o sol, comunica certamente algo para Marina, tanto que ela quer retransmitir a historinha para uma amiga. É uma história significativa, que nasce de uma experiência pessoal, da recuperação de uma memória própria. É uma memória que foi reformulada dentro de uma técnica teatral. No trabalho de reorganização do seu próprio conto, o professor apoiou e ajudou. Josef experimentou a passagem do jogo simbólico expressivo para o jogo teatral criativo. Aquela caixa das sombras pode ser usada por diferentes crianças, levada para casa, guardada ou se tornar palco para outras diferentes histórias.

## **Concluindo**

Um teatro no bolso, como demonstrado por Staccioli (2019), pode ser possuído por todos, basta remexer, escolher e apresentar um “drama” de maneira apropriada. Dito em termos mais profissionais: ajudar as crianças a remexer no bolso significa dar tempo e deixar espaço. Mostrar o que encontraram se refere à criação de um clima acolhedor e sem avaliação. Compor uma sequência comunicativa implica que há proximidade emocional e suporte técnico. Por fim, apresentar-se aos outros significa saber avaliar condições organizativas, ideais para que um evento “importante” chegue até aqueles que ainda não experimentaram essa experiência diretamente. O Teatro Mignon, um teatro portátil, “no bolso”, oferece uma riqueza considerável e requer cuidado e competência, como todas as outras atividades educacionais.

O Teatro Mignon não requer equipamentos especiais. Exige que o que vem apresentado seja portador de “verdade” (simbólica) e de “universalidade” (humana). Requer um bom cuidado na escolha da modalidade de apresentação das narrativas. Também, para a organização dos suportes que acompanham a história, aplicam-se os princípios de simplicidade, sobriedade, essencialidade, eficácia, necessários para uma narrativa criativa. Entre o desejo de narrar (ou ouvir) e o de querer representar um produto interessante e envolvente, existe um processo de “limpeza”, simplificação, pesquisa do essencial, de organização orgânica e rítmica da história, para dar “forma” ao material narrativo. É um trabalho de identificação “daqueles traços que pertencem normalmente a cada experiência completa”, segundo Dewey (1973, p. 53). Nessa

pesquisa, a expressão se transforma em criatividade por meio do comprometimento, da reflexão, da escolha, da consciência, do conhecimento... O espaço entre uma e outra, deve poder ser reduzido até se reunir em uma expressão criativa que leva em conta, seja as “verdades universais” que se deseja comunicar, seja a “forma” que se consegue dar às coisas narradas. Trata-se de uma viagem contínua, constante e sem fim.

Isso é válido para quem, como ator, percorre esse espaço profissionalmente e para quem o atravessa usando o Teatro Mignon. É um teatro “leve”, como Calvino (1993, p. 20) o teria definido: “a leveza associa-se com a precisão e a determinação, não com a indefinição e o abandono ao acaso... é necessário ser leve como um pássaro e não como uma pena...”. E acrescenta que a leveza (como o Teatro Mignon) acompanha a narração de um raciocínio, de uma história, de um processo psicológico no qual elementos sutis e imperceptíveis agem para que possam se transformar em “uma gravidade sem peso”.

Há mais de 20 anos que, como a Universidade de Florença e os Cemea,<sup>6</sup> jogamos e experimentamos com o Teatro Mignon. Fazemos isso com os adultos e as crianças. As modalidades narrativas que podem ser utilizadas são variadas: vão das formas clássicas com bonecos (teatro de marionetes, teatro de vegetais...), teatros que usam sombras (com o corpo, com os objetos), teatros que narram usando as próprias mãos, teatros em caixas (que contêm objetos, personagens, sons, cheiros), teatros que oferecem sugestões inesperadas (teatro das lágrimas, teatro dos espelhos, teatro mudo, teatro das pedras, teatro da incerteza, teatro de sal, teatro das dúvidas), a teatros compostos por formas e materiais incomuns (teatro de areia, teatro com roupas, teatro aquático). No *teatro das pedras*, em cada caixa há uma história ligada a um evento: “aquela vez que joguei uma pedra”, “...me machuquei com uma pedra”, “...construí uma cidade com as pedras”. No *teatro no armário*, são as diferentes roupas que contam as ocasiões para as quais foram escolhidas e o que aconteceu de curioso naquele dia: “me sujei no casamento”, “perdi um botão da calça”.

São apenas alguns exemplos, muitos outros podem ser adicionados. São pequenos toques inventivos dentro de um panorama que pode ser ampliado e variado, de acordo com o prazer, o compromisso, por meio do cuidado que cada um pode colocar naquele seu *drama* teatral que terá vontade de compartilhar com os outros. Alunos e professores se divertiram redescobrendo dezenas de diferentes formas de narração. Cada um de nós é um “ser teatral”, ator, diretor, espectador e, ao se experimentar com o Teatro Mignon, será capaz de encontrar novas formas de narração, mais aderentes às suas próprias experiências e às das pessoas próximas a ele.

<sup>6</sup> Os Cemea são um movimento internacional presente em 49 países, surgido na França, em 1936. Ocupou-se no começo de formação do pessoal educacional empenhado em estadias de férias e, em seguida, estendeu suas atividades à formação dos professores, dos operadores psiquiátricos, dos animadores sociais, também gerenciando centros e instituições e promovendo projetos de formação internacionais. (Fédération... [s.d.]).

## Referências bibliográficas

---

- ALASJARVI, U. *Il gioco drammatico: proposte pratiche per usare il tempo con i bambini*. Torino: Musolini, 1978.
- ALLEGRI, L. *Prima lezione sul teatro*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2012.
- ARTAUD, A. *L'ombilic des limbes*. Paris: Gallimard, 1968.
- BATESON, G. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.
- BENEVENTI, P. *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*. Firenze: La Casa Usher, 1994. Falta a p. da citação na p. 6.
- BROOK, P. *La porta aperta*. Torino: Einaudi, 1993.
- CAILLOIS, R. *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*. Milano: Nuovo Portico Bompiani, 1981.
- CALVINO, I. *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori, 1993.
- CARSE, J. P. *Giochi finiti e infiniti: la vita come gioco e come possibilità*. Milano: Mondadori, 1987.
- Ceméa ver Fédération International des Ceméa (Ficeméa)
- CHANCEREL, L. *Les jeux dramatiques: éléments d'un méthode*. Paris: Les Éditions du Cerf, 1936.
- DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heat, 1933.
- DEWEY, J. *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia, [1934] 1953.
- DULLIN, C. *Souvenir et notes de travail d'un acteur*. Paris: Odette Lieutier, 1946.
- DULLIN, C. *La ricerca degli Dei: pedagogia di attore e professione di teatro*. Firenze: La Casa Usher, 2005.
- FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES CEMÉA (Ficeméa). Ficeméa: le projet politique. Bruxelles, Belgique, [s.d.]. Disponible en: <<https://ficimea.org/>>. Accès en: 24 févr. 2021.
- FERRIÈRE, A. *L'educazione attiva*. Firenze: Marzocco, [1920] 1947.
- FINK, E. *Il gioco come simbolo del mondo*. Milano: Lerici, 1969.
- GOETHE, J. W. *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*. A cura di Anita Rho, Emilio Castellani. Milano: Adelphi, [1795] 1974.
- GROTOWSKI, J. *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni, 1968.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Torino: Einaudi, [1939] 1979.
- MANFERRARI, M.; FABRETTI, R. *Un alfabeto di 21 lettere: appunti per un percorso tra il nido ed il teatro*. Bologna: Pendagrone, 2006.

- MAZZAGLIA, R. *Virgilio Sieni: archeologia di un pensiero coreografico*. Napoli: Editoria & Spettacolo, 2015.
- OBERLÉ, D. Le jeudramatique. *Vers l'Educationi Nouvelle*, Paris, n. 355, p. 32, 1981.
- OLIVA, G. *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*. Arona: XY.IT Editore, 2010.
- PIAGET, J. *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1974.
- PITTARELLI, V. *Io sono Griot: la figura del Griot tra tradizione e modernità*. [S. l.: S. n.], 2017. E-book.
- STACCIOLI, G. *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci, 2010.
- STACCIOLI, G. *Il teatro in tasca: itinerari nel Teatro Mignon*. Faenza: Kaleidos, 2019.
- STANISLAVSKIJ, K. S. *L'attore creativo: conversazioni al teatro Bol'soi (1918-1922)*. A cura di Fabrizi Cruciani e Clelia Falletti. Firenze: La Casa Usher, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In: BRUNER, J. S.; JOLLY, A.; SYLVIA, K. *Gioco: il gioco in un mondo di simboli*. Roma: Armando Editore, 1981. v. 4, p. 657-678.
- WINNICOTT, D. W. *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore, 1974.

---

Gianfranco Staccioli é professor na Universidade de Florença na Itália, Secretário Nacional dos Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (Cemea) e Presidente do Museu da Escola. Possui numerosas publicações relacionadas com a animação musical e teatral. Entre suas últimas obras estão: *Brincando para aprender* (2018), *A árvore das histórias* (2018), *O teatro no seu bolso* (2019). Em português, dá-se destaque para o livro: *Diário do acolhimento na escola da infância* (2013).

gianfranco@staccioli.eu

Recebido em 7 de agosto de 2020

Aprovado em 21 de outubro de 2020



# Crianças na Universidade Federal da Bahia: a extensão universitária como um lugar para as infâncias

Juliana Prates Santana

Adriana Freire Pereira Ferriz

---

## Resumo

O projeto de extensão “Crianças na UFBA” tem como objetivo a utilização do espaço universitário, especificamente a Praça das Artes, no *campus* de Ondina, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelas crianças e suas famílias. A proposta tem como princípios: a criança como um sujeito de direitos e em desenvolvimento; a desinstitucionalização dos tempos livres; a brincadeira como uma expressão cultural e como o fazer prioritário da criança; o direito à cidade, a partir da ocupação do espaço público; o incentivo ao não consumismo na infância; a equidade e solidariedade das relações; e a sustentabilidade na relação com a natureza. O projeto foi criado em 2015, tendo recebido 3 mil crianças nas 49 edições realizadas. Nos espaços diversos de interação, estão presentes monitores que acolhem as crianças e suas famílias e mediam as atividades, sem que haja uma condução. Este artigo reflete a efetivação da tríade pesquisa, ensino e extensão, no fortalecimento de uma universidade pública, gratuita, inclusiva, socialmente referenciada e de qualidade.

Palavras-chave: brincadeiras; crianças; espaço público; programa de extensão; Universidade Federal da Bahia.

---

**Abstract:**

**Children in the Federal University of Bahia: university extension as a space for children**

The extension project "Children at UFBA" aims to give to children and their families access to university space, specifically the Arts Square, located at Ondina campus, at the Federal University of Bahia (UFBA). The proposition adheres to the following principles: the child as a subject of rights and in process of development; the de-institutionalization of free time; leisure as a cultural expression and a priority for children; the right to access the city, based on the occupation of public space; encouraging of non-consumerism in childhood; equity and solidarity in relationships; and sustainability in the relationship with nature. The project was developed in 2015. It has already welcomed 3,000 children in the span of 49 sessions. Monitors responsible for greeting children and their families are spread on diverse interaction spaces and they mediate the activities there carried without conducting it. This article represents the embodiment of the research, teaching and extension triad, for the empowerment of a free, inclusive, socially-referenced and high-quality public university.

Keywords: children; extension; Federal University of Bahia; playtime; public space.

---

**Resumen:**

**Niños en la Universidade Federal da Bahia: la extensión universitária como un lugar para las infancias**

El proyecto de extensión "Niños en la UFBA" tiene como objetivo utilizar el espacio universitario, específicamente la Praça das Artes, en el campus de Ondina, en la Universidade Federal da Bahia (UFBA), para los niños y sus familias. La propuesta tiene como principios: el niño como sujeto de derechos y en desarrollo; la desinstitucionalización de los tiempos libres; el juego como una expresión cultural y como prioridad para los niños; el derecho a la ciudad, basado en la ocupación del espacio público; el fomento al no consumismo en la infancia; la equidad y solidaridad de las relaciones; y sostenibilidad en relación con la naturaleza. El proyecto fue creado en el 2015, habiendo recibido 3 mil niños en las 49 ediciones realizadas. En los distintos espacios de interacción, están presentes monitores que acogen a los niños y sus familias y median las actividades, sin realizarlas. Este artículo refleja la efectividad de la tríada investigación, enseñanza y extensión, en el fortalecimiento de una universidad pública, gratuita, inclusiva, socialmente referenciada y de calidad.

Palabras clave: espacio público; juegos; niños; programa de extensión; Universidade Federal da Bahia.

---

## Introdução

Relatar a experiência do projeto de extensão “Crianças na UFBA” não é uma tarefa fácil, pois, aparentemente, escapa dos moldes acadêmicos de relato e funcionamento por ser absolutamente simples, e, justamente por isso, expressa o que há de mais utópico na relação da criança com o espaço público. O “melhor projeto do mundo”, como foi eleito pelas crianças, tem como (simples) objetivo a ocupação do espaço universitário por esse grupo social. Tal ocupação expressa a potência das crianças, a capacidade criativa delas, os seus modos de apropriação do mundo e do espaço. A universidade com as crianças não se parece com a universidade dos adultos, e, talvez por isso, a descrição desse projeto também não caiba nos formatos estritos dos artigos científicos tradicionais. O desafio está em expressar todo esse colorido, esses sons, esse movimento de correr, pintar, pular corda, ao mesmo tempo que se demonstra a solidez teórica dos princípios que o fundamentam, assim como a potência que se constitui na efetivação da tríade pesquisa, ensino e extensão, no fortalecimento de uma universidade pública, gratuita, inclusiva, socialmente referenciada e de qualidade.

A negatividade e a invisibilidade da infância têm sido debatidas como importantes marcadores da compreensão dessa etapa da vida (Heywood, 2004; Qvortrup, 2014; Sarmento, 2005, 2007). Se, por um lado, crianças são sujeitos que ainda não são (negatividade), por outro, estão ausentes dos debates públicos, das análises sociais (invisibilidade). Esta última se expressa também na quase inexistente presença de crianças no espaço da universidade.

Percebe-se essa invisibilidade da criança na universidade pela ausência de tema relacionado nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação; no reduzido número de projetos de pesquisa e extensão que têm crianças como participantes, e não apenas como alvos das ações; e na escassa presença de crianças e de espaços reservados para elas no contexto universitário. Observa-se que as crianças são temas de estudo em áreas que tradicionalmente se destinam a estudá-las, como a Psicologia, a Pedagogia, a Pediatria, havendo, em outras áreas, apenas a oferta de disciplinas optativas que se debruçam sobre essa temática.

Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças não são percebidas nos currículos como sujeitos de direitos cujas vidas são também afetadas por todas as áreas de conhecimento. Por outro lado, a ausência das crianças na universidade (com exceção das creches e das escolas de aplicação) faz com que haja um estranhamento dos seus modos de fazer com o esperado grau de seriedade da formação universitária. Uma observação de uma das edições do “Crianças na UFBA”, em uma tarde de sábado, pode transmitir a ideia de pura balbúrdia, de ausência de regras ou planejamento, de um caos generalizado de alegria e diversão. Esse é exatamente o resultado almejado, sendo que isso não decorre da ausência de planejamento ou de princípios claros. O relato da experiência do projeto pretende demonstrar que a espontaneidade e a seriedade não são polos opostos e que todos ganham quando a criança é inserida no contexto social.

## **Princípios norteadores do “Crianças na UFBA”**

O projeto se organiza com base em princípios que orientam as atividades desenvolvidas, como: a criança como um sujeito de direitos e em desenvolvimento; a desinstitucionalização dos tempos livres; a brincadeira como uma expressão cultural e como o fazer prioritário da criança; o direito à cidade, a partir da ocupação do espaço público; e o incentivo ao não consumismo na infância. Além desses, outros princípios norteadores das ações são a equidade e solidariedade das relações e a sustentabilidade na relação com a natureza, que não serão tratados com profundidade neste artigo.

### *A criança como um sujeito de direitos e em desenvolvimento*

O projeto “Crianças na UFBA” se ancora em duas áreas do conhecimento: a Psicologia do Desenvolvimento da Criança e os Estudos Sociais da Infância. Nesse sentido, compreende-se que a criança é um sujeito em situação peculiar de desenvolvimento e um sujeito de direitos, tal como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Além disso, a criança é um ator social, que possui agência e é produtor de cultura, sendo competente nas suas formas de compreensão do mundo, não sendo apenas um devir do adulto (Borba; Lopes, 2012; Corsaro, 2011; Sarmiento; Gouvea, 2009). Essa assunção primordial faz com que toda a equipe do projeto esteja voltada para atender às crianças em suas necessidades, de modo a favorecer a autonomia e participação. Pautando-se nos postulados da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner; Morris, 1998), compreende-se que o campus da Universidade Federal da Bahia (UFBA), durante as edições do projeto, configura-se como um microssistema, em que se estabelecem interações face a face, significativas, que têm impacto no desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996). A premissa da importância das relações face a face e das interações sociais como molas propulsoras do desenvolvimento fundamenta todas as estratégias adotadas.

### *A desinstitucionalização dos tempos livres*

A infância, desde o seu surgimento, está atrelada às instituições família e escola, sendo que, atualmente, a vida das crianças tem sido cada vez mais marcada pela inserção em contextos institucionalizados (Sarmiento, 2007). Muitas escolas funcionam em regime de tempo integral, e, mesmo quando isso não acontece, as crianças acabam por passar o contraturno escolar em diversas atividades, que ocupam praticamente todas as horas do seu dia. Esse fenômeno se amplia para preencher inclusive os finais de semana e as férias das crianças com as diversas ofertas de atividades potencialmente educativas ou promotoras de um desenvolvimento saudável. Mahoney, Harris e Eccles (2006) e Mahoney e Vest (2012) destacam as

agendas superlotadas das crianças, colocando-se contrárias a essa perspectiva de superocupação infantil como benéfica para o desenvolvimento. Nesse sentido, o “Crianças na UFBA” pretende ser um espaço em que tudo é possível fazer, inclusive o nada. As atividades estão disponíveis para as crianças, mas essas não são compulsoriamente incluídas, havendo respeito pelo interesse, pelo tempo e pelo modo de fazer de cada uma.

### *A brincadeira como uma expressão cultural e como o fazer prioritário da criança*

Independentemente das perspectivas teóricas, das áreas de conhecimento ou dos objetivos subjacentes ao debate sobre o papel da brincadeira, todos concordam que o brincar é o fazer prioritário das crianças (Marques; Bichara, 2011) e se constitui uma importante expressão cultural da infância (Corsaro, 2009; Portilho; Tosatto, 2014). Essa máxima é fio condutor das ações do projeto, sendo relevante destacar que não adotamos uma perspectiva utilitária ou instrumental. Isto é, apesar de ancorados no conhecimento da Psicologia do Desenvolvimento sobre a importância do brincar e os benefícios dessa ação para o desenvolvimento da criança, não se pretende ensinar nada nem garantir o melhor desenvolvimento infantil por meio da brincadeira. Pretende-se, de fato, propiciar um espaço em que a criança possa realizar aquilo que faz de mais sério, que é o brincar.

Atualmente, o brincar da criança migrou dos espaços públicos para os internos. O perigo das cidades, justificado pela violência (real ou midiaticizada), e o fato de a cidade ser dos carros, e não das pessoas, ampliou o afastamento das crianças do espaço público (Bichara *et al.*, 2011). Isso remete a outro princípio do projeto, que se refere ao direito à cidade por meio da ocupação do espaço público.

### *A infância e o espaço público*

O fato de as ruas e os espaços públicos terem se transformado em impróprios para a brincadeira das crianças fez com que fossem criados espaços “segregadores”, ou seja, os *shoppings centers*, os restaurantes, as clínicas e os parques privados foram organizados para separarem os adultos das crianças. A relação da criança com o espaço público e o direito à cidade vêm sendo abordados por vários estudiosos (Farias; Müller, 2017; Müller; Nunes, 2014; Rasmussen, 2004; Bichara *et al.*, 2011) que, por um lado, explicitam e defendem o direito da criança de usufruir da cidade como um espaço de desenvolvimento e de interações sociais e, por outro, denunciam a ausência de espaços que acolham efetivamente as crianças,

as ruas e os espaços públicos, em geral, têm sido percebidos pelos adultos como ambientes impróprios para crianças, e parte dessa concepção fundamenta-se na crença de que as crianças são seres frágeis, passíveis de proteção diante dos perigos existentes, principalmente nos ambientes urbanos. (Bichara *et al.*, 2011, p. 168).

Nesse sentido, há uma diferenciação entre “espaços para crianças” (*places for children*), que seriam esses locais planejados e estruturados pelos adultos para ocorrência da brincadeira infantil, e “espaços das crianças” (*children’s place*), aqueles dos quais elas realmente se apropriam, mesmo sem terem sido planejados para esse fim (Rasmussen, 2004 *apud* Bichara *et al.*, 2011). O projeto “Crianças na UFBA” busca transformar um espaço para adultos em um espaço para crianças e de crianças.

### *O incentivo ao não consumismo na infância*

O sistema capitalista como modo de produção tem um objetivo muito bem definido, que é o lucro. A realização do lucro só se efetiva se o ciclo se completar, ou seja, se a produção, o comércio e o consumo de mercadorias forem efetivados. Por isso, há um investimento massivo para o consumo de mercadorias (Netto; Braz, 2008). Assim, para o capitalismo, quanto mais se consumirem mercadorias, maior será o lucro.

As crianças não são excluídas desse processo, havendo um grande incentivo ao consumismo infantil. Isso se reflete nos espaços privados de lazer, na oferta indiscriminada de produtos e serviços e na introdução de um modo de subjetividade que valoriza os bens e produtos largamente difundido pela mídia. A cidade de Salvador, no estado da Bahia (BA), como outras cidades brasileiras, possui espaços públicos restritos, sendo que o processo de “revitalização” de algumas áreas da cidade fez com que houvesse, na verdade, um processo de privatização das praças e áreas verdes. Tornou-se quase impossível frequentar uma das praças da cidade sem ser bombardeado por produtos e serviços que são oferecidos para as crianças. Tendo isso em vista e compreendendo que o espaço universitário poderia se constituir um espaço protegido desse bombardeio de consumo, o projeto “Crianças na UFBA” definiu como pilar fundamental o não incentivo ao consumismo infantil. Para isso, estabeleceu como forma de organização a ausência de venda de qualquer tipo de produto, o incentivo às trocas, o reaproveitamento de recursos e a diminuição na produção de resíduos.

As crianças e famílias são informadas de que não temos produtos à venda e de que devem trazer consigo água, lanches e brinquedos que possam ser compartilhados. Esse eixo é um dos mais tensionados na execução, mas, ao mesmo tempo, é aquele que produz mais impacto nas relações estabelecidas no cotidiano do projeto. Ao longo desses cinco anos, foi possível notar a surpresa dos adultos por não existirem relações baseadas em compra e venda (estes se surpreendem com os lanches ofertados, com os brinquedos construídos e doados) e a alegria das crianças em perceberem que o dinheiro não será um tensionador das relações. Em uma das edições, uma criança frequentadora, ao saber que poderia levar para casa uma bola de meia feita com os monitores, disse: “Hoje foi a primeira vez que meu pai não me disse não! Tudo é de graça!”.

## Conhecendo o “Crianças na UFBA”

O projeto acontece durante as tardes dos primeiros sábados de cada mês,<sup>1</sup> na Praça das Artes, espaço considerado ponto de encontro e lugar de convivência entre os estudantes, palco de intervenções, espetáculos e debates, sede de grandes eventos e espaço de projetos de extensão e manifestações políticas e culturais. Localiza-se entre a biblioteca central da universidade e o restaurante universitário, o que possibilita que seja frequentado pelo público externo. Desde 2015, esse local se transforma física e simbolicamente com a presença de crianças e famílias. A área verde, com árvores, flores, declives naturais, torna-se espaço prioritário das brincadeiras e interações. O lugar se agiganta quando consideramos a estatura das crianças, mas também a falta de espaço que caracteriza parte das moradias.

Para a realização do projeto, atuam as duas coordenadoras, de dois a três estudantes bolsistas, além de uma média de 15 monitores voluntários de vários cursos de graduação. Compõem também a equipe os estudantes de componentes curriculares que utilizam o projeto como campo de prática, assim como profissionais de uma residência multiprofissional em desenvolvimento infantil na comunidade.

No período de novembro de 2015 a março de 2020, o projeto “Crianças na UFBA” realizou 49 edições, com participação de aproximadamente 3 mil crianças, sendo que na primeira edição tivemos 30 crianças e naquela com maior número de participantes tivemos 390 crianças, estimando um número de 700 pessoas no local. Desde a sua concepção, o projeto atende ao público interno (docentes, servidores e discentes) e externo à universidade. Inicialmente, restringia-se ao ciclo de contatos pessoais e profissionais das coordenadoras, mas hoje se configura como um espaço fixo da agenda pública da cidade.

O espaço físico do projeto é organizado pela disposição de várias estações de atividades, que são chamadas de “cantinhos”, alguns deles fixos, por exemplo:

- artes: são disponibilizados tintas, pincéis, lápis de cor, papel, entre outros materiais;
- leitura: há um pequeno acervo de livros coletados por meio de doações, além de termos, em algumas edições, grupos ou convidados que fazem a contação de história;
- fantasias: conjunto de roupas e acessórios para que as crianças possam se fantasiar de heróis, princesas, animais, ou enfeitar as próprias vestimentas com acessórios, como chapéus, colares, óculos;
- jogos gigantes de tabuleiro: dama, jogo da velha, arremesso de argolas e pescaria;
- brinquedos tradicionais: pião, corda, elástico, bolas de meias, vai e vem feito de material reciclado, bilboquê, barangandão.

<sup>1</sup> As atividades presenciais do projeto foram suspensas no mês de março de 2020, em cumprimento à Portaria da UFBA nº 103/2020, devido à pandemia causada pela covid-19.

Em algumas edições, foi preparado um espaço voltado para crianças menores de um ano, com acolchoado e brinquedos adequados para essa faixa etária.

Os cantinhos fixos são acompanhados por estações móveis de atividades que se relacionam com as temáticas escolhidas mensalmente para o projeto. Em geral, essas temáticas se associam com os princípios do projeto, traduzidos em ações lúdicas, como: brincadeiras do Brasil; plantação de sementes; visita a uma área de preservação ambiental na universidade, com acompanhamento de docentes de Biologia; Medicina Veterinária; ações de reciclagem; bazar e trocas de livros e brinquedos. Somado a isso, as temáticas se relacionam com as festividades regionais (São João, Carnaval) e com eventos científicos e culturais que ocorrem na universidade, por exemplo, o Fórum Social Mundial (FSM) e os congressos anuais da UFBA. Outro norteador para a definição das temáticas são as parcerias que foram construídas ao longo da existência do projeto, como a mostra de arte das crianças de uma escola de educação infantil da cidade, que é inaugurada na nossa última edição do ano e permanece no *foyer* da Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa por 15 dias. Trata-se de uma oportunidade de as crianças e suas culturas permanecerem no espaço universitário acadêmico em diálogo com toda a comunidade.

A realização do projeto só é possível pelo estabelecimento de parcerias com projetos de extensão existentes nas diversas unidades da UFBA, bem como com projetos e instituições externas. Algumas parcerias foram esporádicas e atuaram em apenas uma edição, enquanto outras se firmaram como permanentes, como ocorreu com o “Projeto das Abelhas sem Ferrões”, da Escola de Medicina Veterinária/Zootecnia, o Núcleo Regional de Ofiologia e Animais Peçonhentos (Noap) e o Projeto de Biblioteca Itinerante Dom Quixote.

O público que participa é diversificado, sendo uma parte vinculada à própria universidade (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) e a outra formada pelo público externo à UFBA. Foi possível perceber que os grupos foram formados muitas vezes em função das escolas de origem, já que as famílias acabam por marcar piqueniques e aniversários no local. Pode-se dizer que o público é prioritariamente de classe média, e algumas das hipóteses levantadas para isso foram o fato de o projeto ocorrer no sábado à tarde (horário de trabalho para uma parte da população), as formas prioritárias de divulgação (redes sociais e lista de transmissão), a localização da própria universidade e as barreiras simbólicas que se impõem sobre esse espaço como não sendo público. Como forma de minimizar essa questão, foram realizadas parcerias com projetos específicos que trouxeram as crianças atendidas, a partir da viabilização do transporte pela universidade, por exemplo. Além disso, intensificou-se a divulgação do projeto nas Unidades de Saúde da Família, em que os residentes que atuam nele estão inseridos, assim como por meio de visitas e cartazes colocados em instituições escolares do entorno.

O projeto apresenta uma forte dimensão formativa, servindo como campo de prática dos discentes das disciplinas IPSC26 – Psicologia do Desenvolvimento da Criança e IPSD54 – Intervenção Psicossocial com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua na cidade de Salvador, bem como das profissionais de uma residência multiprofissional em infância. Além disso, já foram recebidos estudantes de vários



cursos de graduação e de especialização da UFBA no intuito de conhecer o projeto e/ou como parte de atividades formativas de seus respectivos cursos. Outro ponto a destacar é que o projeto foi campo de estágio supervisionado obrigatório para duas alunas de universidades espanholas em mobilidade internacional na UFBA.

Compreendendo o papel da extensão universitária e a potência do “Crianças na UFBA” enquanto um espaço de difusão do conhecimento e das ações executadas pela universidade, foi organizada uma edição especial, denominada “UFBA mostra sua cara para crianças”. Esse projeto foi inspirado na ação da Pró-Reitoria de Graduação, que realiza o “UFBA mostra sua cara” para estudantes do ensino médio da rede pública e privada da cidade.

Com o auxílio do corpo técnico da Pró-Reitoria, foi possível reunir projetos de extensão, representantes de diversos cursos, empresas juniores, os Programas de Educação Tutorial (PETs) e demais interessados. O objetivo central foi mostrar as diversas iniciativas que movimentam a universidade, enfatizando também a dinâmica e as particularidades de cada curso de graduação. Dessa forma, as crianças e suas respectivas famílias puderam conhecer um pouco do que a UFBA desenvolve, para além das atividades de ensino. Cada grupo organizou um estande, em que apresentava o projeto/ação/curso, com *banners*, folhetos explicativos, além de oferecer experiências para as crianças, como:

- a utilização de diversas frutas regionais, expostas pelo grupo de nutrição;
- os princípios da eletricidade e os conceitos de força, pressão e área, trabalhados pelo Instituto de Física, por meio de protótipos de circuitos elétricos e da cama de pregos;
- os estudantes de Medicina optaram por fazer tatuagens nas crianças, desenhando o esqueleto infantil na área escolhida por elas.

Pode-se dizer que, nesse dia, a UFBA se configurou, de fato, como um espaço de crianças e para crianças de todas as idades (Rasmussen, 2004).

### **Considerações finais**

Em tempos de retrocessos no campo dos direitos, de corte de verbas públicas nas diversas áreas, prioritariamente educação, saúde e assistência social, o projeto “Crianças na UFBA” se constitui um foco de resistência. Baseando-se na compreensão freiriana sobre alegria e esperança (Freire, 2002, 2004), defende-se neste artigo que a alegria é uma forma radical de resistência. Em um contexto e sistema político que se alimentam da desesperança, da apatia, da insatisfação generalizada, é preciso resistir tendo esperança e alegria – esperança aqui entendida na perspectiva freiriana de esperar. De acordo com Cortella (2015, p. 22), referindo-se às ideias de Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir

atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

É nesse sentido que o “Crianças na UFBA” se constitui uma utopia da construção de um novo mundo possível. Ao encarnar a articulação de ensino, pesquisa e extensão, o projeto materializa formas concretas de apropriação do espaço público. Coloca ainda a criança em um lugar de ser e devir, pois se espera que hoje ela possa ocupar o espaço universitário como brincante, mas que um dia possa voltar como um/uma jovem estudante. Sempre afirmamos que, apesar de simples, o “Crianças na UFBA” é radical no desejo de constituição de novos modos de sociabilidade e de tornar a universidade, e, conseqüentemente, a cidade, um lugar de criança. Concluímos com a frase do reitor, professor doutor João Carlos Salles<sup>2</sup> “a UFBA poderá até ser o lugar da balbúrdia, mas nunca será o lugar da barbárie”.

### Referências bibliográficas

---

BICHARA, I. D. et al. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 167-179, 2011.

BORBA, A. M.; LOPES, J. J. M. Novas formas de compreender a infância. *Revista Educação*, São Paulo, número especial, p. 28-41, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Trabalho original publicado em 1979.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Ed.). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. New York: Wiley, 1998. v. 1, p. 993-1028.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTELLA, M. S. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança!* São Paulo: Cortez, 2015.

---

<sup>2</sup> Gestões 2014-2018 e 2018-2022.

FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAHONEY, J. L.; HARRIS, A. L.; ECCLES, J. S. Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, [Washington], v. 20, n. 4, p. 3-31, 2006.

MAHONEY, J. L.; VEST, A. E. The over-scheduling hypothesis revisited: intensity of organized activity participation during adolescence and young adult outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 409-418, 2012.

MARQUES, R. L.; BICHARA, I. D. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 28, n. 3, p. 381-388, jul./set. 2011.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTILHO, E. M. L.; TOSATTO, C. C. A criança e o brincar como experiência de cultura. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

QVORTRUP, J. Visibilidades de crianças e infância. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

RASMUSSEN, K. Places for children: children's places. *Childhood*, [Oslo, Norway], v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Portaria nº 103/2020. Dispõe sobre a suspensão das atividades na UFBA, devido à disseminação do novo Coronavírus (Covid-19)*. Salvador, 19 mar. 2020. Disponível em: <[http://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/noticias/portaria\\_103-2020.pdf](http://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/noticias/portaria_103-2020.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2021.

---

Juliana Prates Santana, doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Braga, Portugal, é professora associada do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordena o Grupo de Estudos Interdisciplinares Crianças e Contextos (GEIC/UFBA).  
juliana.prates@ufba.br

Adriana Freire Pereira Ferriz, doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professora adjunta do curso de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (Gepesse).

adriana\_jua@yahoo.com.br

Recebido em 17 de agosto de 2020

Aprovado em 02 de fevereiro de 2021

# Crianças pequenas e arte: expressões e significações

Sandra Mara da Cunha

75

---

## Resumo

As reflexões deste ensaio têm como ponto de partida os termos *linguagens artísticas* e *linguagens expressivas*, com o objetivo de pensar sobre crianças pequenas e seus percursos de aprendizagem nas linguagens da arte em diferentes contextos. Adota-se a concepção de infância fundamentada em estudos que reconhecem o potencial investigativo e criativo das crianças, bem como a participação delas nos processos de construção de conhecimento em arte. Enfatiza-se a importância das abordagens pedagógicas que incentivam a exploração de materialidades diversas e que acolhem as criações infantis, cujos resultados são músicas, cenas, visualidades e danças que, por sua vez, nos dão a conhecer os significados que elas atribuem a essas ações artísticas. Para além das reflexões acerca da dualidade de termos, importa trazer para o debate sobre a infância e as crianças pequenas o que elas têm a dizer de si mesmas por meio de todas as linguagens pelas quais se expressam, nas quais estão contidos interesses, sentimentos, ideias e pensamentos que desvelam as infâncias que vivem. Conclui-se que a iniciação artística das crianças deve acontecer pelas ações de aprender como se faz e de inventar novos modos de fazer, segundo um ensino de arte que pense a infância como o tempo da investigação e da criação.

Palavras-chave: arte; educação; infância; iniciação artística; linguagens.

---

## **Abstract**

### ***Small children and arts: expressions and significations***

*This article explore the terms artistic languages and expressive languages, aiming to reflect about small children and their learning paths in the languages of art in varied contexts. It adopts the concept of childhood based on studies that recognize the investigative and creative potential of children, as well as their role in the processes of knowledge construction in the field of art. There is an emphasis on the importance of pedagogical approaches that encourage the exploration of diverse materials and embrace children's creations, which result in music, scenes, visual arts, and dances. These expressions, in turn, make us aware of the meaning children attribute to these artistic actions. Beyond the reflections about the duality of these terms, when it comes to childhood and young children, it is essential to debate about what they have to say about themselves through all languages they use to express. These languages hold interests, feelings, ideas, and thoughts that reveal their childhoods. This article concludes that children's artistic initiation must happen through actions of learning how it is done and inventing new ways of doing, through an art teaching that think of childhood as a time for investigation and creation.*

*Keywords: art; artistic initiation; childhood; education; languages.*

---

76

## **Resumen**

### ***Los niños pequeños y el arte: expresiones y significaciones***

*Las reflexiones de este ensayo tienen como punto de partida los términos lenguajes artísticos y lenguajes expresivos, con el objetivo de pensar sobre niños pequeños y sus trayectorias de aprendizaje en los lenguajes del arte en diferentes contextos. Adoptamos el concepto de infancia fundamentado en estudios que reconocen el potencial investigador y creativo de los niños, así como su participación en los procesos de construcción del conocimiento en el arte. Se enfatiza la importancia de enfoques pedagógicos que incentiven la exploración de diversas materialidades y que acojan las creaciones infantiles, cuyos resultados son canciones, escenas, visualidades y danzas que, a su vez, nos dan a conocer los significados que atribuyen a estas acciones artísticas. Además de las reflexiones sobre la dualidad de términos, es importante llevar al debate en torno a la infancia y a los niños pequeños lo que tienen que decir de sí mismos por medio de todos los lenguajes por los cuales se expresan, en los que se encierran intereses, sentimientos, ideas y pensamientos que desvelan las infancias que viven. Se concluye que la iniciación artística de los niños debe pasar por las acciones de aprender cómo se hace y de inventar nuevas formas de hacer, según una enseñanza de arte que piensa en la infancia como el tiempo de la investigación y de la creación.*

*Palabras clave: arte; educación; infancia; iniciación artística; lenguajes.*

---

## Introdução

As reflexões que serão apresentadas partem de dois termos: *linguagens expressivas* e *linguagens artísticas*. Se, em uma primeira mirada, tais termos foram lidos como sinônimos, em seguida, ao olhar cada um deles de modo mais detido para iniciar a escrita do texto, surgiu a necessidade de pensar sobre seus sentidos, buscando esclarecer suas possíveis conexões e seus limites. O objetivo é pensar sobre crianças pequenas em contextos educativos diversos nos quais a arte é colocada como área de conhecimento passível de aprendizagem. Em forma de ensaio, o texto ressalta a importância de serem adotadas abordagens pedagógicas fundadas em propostas criativas e colaborativas, planejadas e acompanhadas de perto por professoras<sup>1</sup> atentas aos modos como as crianças pequenas aprendem as linguagens da arte.

Ao evidenciar situações pedagógicas nas quais as crianças são incentivadas a explorar espaços e tempos e a inventar novas maneiras de habitá-los, enquanto se envolvem com a transformação de movimentos, sons, cores, formas e espaços, elas nos mostram sua grande capacidade de engajamento nessas ações. Além disso, revelam como apreendem o seu entorno e como este pode ser compreendido e expresso por meio das linguagens da arte.

Considerando esse fato, adota-se uma concepção de infância que reconhece que as crianças sabem dizer sobre si mesmas com muita propriedade por meio de múltiplas linguagens, reconhecem também seu grande potencial investigativo e criativo e o direito que têm de participar dos processos de construção de conhecimento nos espaços educativos que frequentam.

Os fundamentos que sustentam as reflexões deste ensaio se encontram nos campos da arte, em suas interlocuções com a educação e com os estudos sobre a infância e as linguagens.

Para além das compreensões acerca da dualidade dos termos enfocados, importa trazer para o debate em torno da infância e das crianças pequenas a questão de como estas se relacionam com a arte e constroem conhecimento nessa área. Importa também tematizar o necessário reconhecimento de que, quando se expressam por meio das linguagens artísticas, as crianças estão a falar de si mesmas, pois a arte exercitada e inventada por elas revela quem são e como vivem suas infâncias.

### Linguagens expressivas e linguagens artísticas de crianças

Inicialmente, ao serem propostos, os termos *linguagens expressivas* e *linguagens artísticas* foram pensados como sinônimos, mas, em seguida, surgiram dúvidas que, se não os colocaram como antagônicos, apontaram para a necessidade de buscar maior compreensão acerca de suas definições.

---

<sup>1</sup> Apesar de professores também atuarem na educação de crianças pequenas, principalmente nas aulas da área da arte, aqui faz-se a opção pelo gênero feminino em razão do grande número de mulheres que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Os dois termos são compostos por três vocábulos: *linguagem*, *expressão* e *arte*, que são também conceitos cujos significados serão pensados com base em pressupostos da Semiótica e da Semiologia, em suas relações e interlocuções com a arte, a educação e os estudos da infância. Esclareço, entretanto, que ao propor discussões com base nas áreas que têm as linguagens como objeto de estudo, a intenção não é a de me aprofundar nesses estudos, mas para compreender de maneira mais apropriada a ideia de semelhança que a primeira mirada sobre os termos sugeriu. O foco continua sendo pensar a relação entre arte e infância, especificamente sobre crianças pequenas em instituições educativas.

Elejo *expressão* como ponto de partida para essas reflexões por ser um conceito central no campo da arte. Expressão é exteriorização de pensamento, manifestação de percepções e sentimentos que se evidenciam tanto pela fala como pelos olhares, gestos, movimentos e também por meio de músicas, danças, cenas, misturas de cores, luzes e sombras. Ao refletir sobre a formação artística e cultural de crianças pequenas, López (2018, p. 67) afirmou ser a expressão “aquele passo em que as crianças expandem sua sabedoria e reconhecem que são capazes de se transformar porque algo de si mesmas aparece no mundo e pode ser compartilhado com os outros”. Para Bakhtin (2002 *apud* Passos, 2011, p. 1):

Expressão é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo).

A afirmação de Bakhtin evidencia que a expressão requer um veículo para ganhar o mundo, porque além de revelar pensamentos, percepções e sentimentos, as expressões manifestam sentidos e estes, por sua vez, compõem sistemas de signos, ou seja, constituem linguagens. O termo *linguagem* pode então ser entendido como conjunto de sinais interligados, de maior ou menor complexidade, que nos permite tanto a expressão como a compreensão dos fenômenos e de seus sentidos.

Como sistemas simbólicos, a força das linguagens é tamanha que Cassirer (1994, p. 50) afirmou que, mais do que animal racional, o ser humano deve ser definido como “animal *symbolicum*”. De acordo com o filósofo, além de viverem uma realidade física, os seres humanos criaram um universo simbólico para nele habitar e do qual fazem parte a linguagem verbal, os mitos, a arte e a religião.

A realidade física parece recuar em proporção ao avanço da atividade simbólica do homem. Em vez de lidar com as próprias coisas, o homem está, de certo modo, conversando constantemente consigo mesmo. Envolveu-se de tal modo em formas linguísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos que não consegue ver ou conhecer coisa alguma a não ser pela interposição desse meio artificial. Sua situação é a mesma na esfera teórica como na prática. Mesmo nesta, o homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo seus desejos ou necessidades imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos. (Cassirer, 1994, p. 48-49).



Somos, sem sombra de dúvida, seres de linguagens:

[...] o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (Santaella, 1983, p. 7).

As linguagens se dividem em verbais e não verbais, e dentro desta última categorização encontram-se as linguagens artísticas, que, com base na definição geral de linguagem, podem ser compreendidas como sistemas de signos de complexidade maior, porque possuem elementos que lhes são constitutivos e intrínsecos.

[...] em todos os tempos, grupos humanos constituídos sempre recorreram a modos de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação sociais outros e diversos da linguagem verbal, desde os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos "primitivas", danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc. (Santaella, 1983, p. 7-8).

Por fim, o último vocábulo: arte, do latim *ars*. A arte pode ser compreendida como ação humana que se origina no corpo e nos gestos, os quais movimentam materialidades diversas, em dados tempos e espaços, que resultam em obras ou acontecimentos de natureza poética, instauradores de novas realidades pelo poder da imaginação criadora. A arte é manifestação apreendida pelos sentidos, mas, como ação humana, está profundamente enraizada no tempo histórico, nas sociedades e culturas, o que a faz ser, portanto, ação social que deve ser compreendida nos seus contextos de criação e expressão.

[...] para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo. Em outras palavras, a semiose não é um processo de mera reprodução de um mundo "objetivo", mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado (isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica). (Faraco, 2011, p. 24).

Com base nas reflexões e conceituações apresentadas, considero pertinente apontar as conexões existentes entre os termos *linguagens expressivas* e *linguagens artísticas* e esclarecer a diferença entre eles, o que nos afasta da ideia primeira de que seriam sinônimos.

Quando as crianças falam ou choram, correm pelos espaços de braços abertos, soltando gritinhos de contentamento, dançam, conversam com seus familiares e com elas mesmas nas suas fabulações e, quando brincam, expressam o que sentem e sabem. São ações que revelam tanto suas habilidades motoras e verbais em processo

de aquisição e aperfeiçoamento como saberes e conhecimentos que vão pouco a pouco se ampliando. Com apoio em Santaella (1983, 2013), nomeio tais ações infantis como *linguagens expressivas de crianças*. Essas linguagens expressivas, ou simplesmente expressões infantis, são a face visível e a dimensão audível de tudo o que se formou nos processos de constituição mental das crianças e, como afirmado anteriormente, mesmo que revelem traços de personalidade, alimentam-se da trama histórica, social e cultural em que elas vivem.

Ainda que sejam também linguagens expressivas, as linguagens artísticas se diferenciam das primeiras, pois possuem princípios estruturadores que as constituem e as regem. A sintaxe é o primeiro desses princípios estruturadores, sendo compreendida como um conjunto de normas e preceitos organizadores que fundam as linguagens. O segundo princípio estruturador da linguagem é a forma, ou seja, as configurações decorrentes da organização interna que torna perceptível cada obra ou acontecimento artístico. Englobando os demais princípios, temos o discurso, que é a própria linguagem em uso e sua mensagem, ou, segundo Swanwick (2003, p. 18), é o argumento da linguagem; também pode ser pensado como o sentido ou os sentidos que cada linguagem expressa, tanto os visíveis e audíveis como os ocultos.

O modo como uma obra é realizada do ponto de vista estético representa, em si, o que é o seu discurso, o seu pertencimento, o seu significado e, de um ponto de vista mais amplo, carrega em si as marcas da historiografia do(s) tempo(s) presente(s) vivido(s). Uma obra de arte e, muito provavelmente, uma poética, são construídas a partir de inúmeros elementos dentre os quais o discurso artístico, o tempo histórico e a política estão íntima e fortemente interligados. (Araújo, 2017, p. 115).

Ao falar sobre a relação entre os três princípios estruturadores da linguagem, Santaella (2013, p. 79) destaca a sintaxe e afirma que ela é o:

[...] princípio estruturador mais primordial para o funcionamento de qualquer linguagem, [pois] alicerça a forma, assim como ambas, sintaxe e forma, alicerçam o discurso, o que significa que a forma engloba a sintaxe e o discurso engloba a forma e a sintaxe.

De posse de maior clareza quanto aos significados dos termos *linguagens expressivas* e *linguagens artísticas*, passo à próxima seção, na qual o foco das reflexões volta-se para as crianças pequenas e sua iniciação nas linguagens artísticas, buscando evidenciar a relação entre arte e infância.

### **Crianças pequenas e os processos de ensinar e aprender arte**

Seja nas suas especificidades de estruturação, seja nas suas misturas e nos seus hibridismos, as linguagens artísticas compõem o campo do conhecimento chamado arte, com história(s), estéticas, escolas e gêneros. Todo esse conhecimento de natureza sensível, que nos conta de modos poéticos quem somos, como compreendemos e expressamos o mundo, compõe currículos escolares e se coloca, portanto, passível de aprendizagem.

A arte, sendo uma manifestação de linguagem, possui códigos e signos que são interpretados e/ou reconhecidos pelo público (receptor ou interlocutor). Esses códigos devem, portanto, ser aprendidos e treinados tanto por aqueles que criam ou interpretam a obra de arte (os artistas) quanto por aqueles que a recebem/percebem (o público). (Passos, 2011, p. 3).

Pensar sobre os processos de ensinar e aprender arte implica falar sobre abordagens pedagógicas na área. Susana Cunha (2012, p. 24-25) menciona a existência de duas abordagens encontradas no ensino de arte nas escolas da infância: a espontaneísta, ou inatista, e a pragmática. Na primeira, parte-se da ideia de que as crianças são capazes de elaborar por si mesmas a linguagem artística, e não importa o meio em que estão inseridas nem a atuação das professoras, que, desse ponto de vista, assumem papéis que se resumem a disponibilizar materiais e deixar as crianças livres, sem fazer qualquer tipo de intervenção pedagógica.

Na abordagem pragmática, por sua vez, as intervenções de professoras acontecem na proposição de atividades que envolvem repetições de gestos cujos objetivos maiores são a aquisição e o desenvolvimento de habilidades motoras e na menção a conceitos que, muitas vezes, ganham mais importância do que a experiência do fazer. Essa abordagem também coloca o seu foco nos resultados, e exemplos podem ser encontrados nas apresentações musicais de final de ano, que demandam ensaios exaustivos e sem sentido para as crianças, nas danças que repetem coreografias prontas e que não consideram os movimentos delas, nos “teatrinhos” com cenas que são concebidas de modo literal e no cantar fazendo gestos sugeridos pelas letras. As atividades da abordagem pragmática envolvem também:

[...] recortar sobre linhas, pintar dentro de formas geométricas, [...] construir uma maquete depois de trabalhar os meios de transporte [...]. Assim, vão sendo construídos estereótipos formais, espaciais, colorísticos, temáticos e também conceituais, tendo em vista que as crianças deixam de ler e apresentar o mundo a partir de seus próprios referenciais reais e imaginários. (Cunha, S. R. V. da, 2012, p. 25-26).

A autora ressalta os equívocos dessas duas abordagens e enfatiza pontos que devem nortear o trabalho docente na promoção da aprendizagem das linguagens artísticas com crianças pequenas:

Ambas concepções, cada uma a seu modo, desconsideram que o conhecimento se dá por meio da mediação criança-meio, em que a criança reconstrói seus conhecimentos a partir de trocas significativas com outros saberes, com seus pares e com os adultos. (Cunha, S. R. V. da, 2012, p. 27).

A abordagem artístico-pedagógica que dialoga com as crianças e seu interesse em saber mais toma, portanto, outro caminho. Essa abordagem entende que a centralidade das aprendizagens artísticas deve ser posta nas experiências do fazer e do criar que decorrem do exercício de procedimentos e técnicas que cada uma das linguagens requer ao lidar com suas materialidades específicas.

Quando os processos de aprendizagem envolvem crianças pequenas, um dado sobre elas vem se somar à aprendizagem da arte fundada em saber como se organizam internamente as suas linguagens: as crianças “como potência criadora,

a infância como tempo da criação” (Silveira; Axt, 2015, p. 190). Ensinar e aprender arte com crianças pequenas implica, então, colocar em movimento as aprendizagens do sentir, perceber, ver, ouvir, reconhecer-se como sujeito expressivo que se move pelo espaço de modos novidadeiros e inusitados que deslocam o olhar, surpreendem a escuta e reinventam o que é cotidiano. Nas descobertas e nos exercícios do fazer arte e dos gestos que emergem de cada uma dessas ações, revelam-se estéticas infantis que se nutrem das estéticas adultas e com elas dialogam, mas que se mostram próprias às crianças pequenas: são as estéticas infantis do inacabado e do impreciso, do aqui e agora, que dispensam registros para a posteridade (Cunha, S. M., 2018).

As linguagens artísticas praticadas e inventadas pelas crianças, junto a suas professoras e com o apoio e incentivo delas, podem ser pensadas também como possibilidades que lhes são apresentadas para que compreendam e expressem o mundo ao qual chegaram há pouco, o mundo que começam a habitar e conhecer – linguagens artísticas como experiências de serem crianças no mundo e dizer dele, colocando nele suas marcas.

A educação tem o compromisso ético com processos de aprender. Aprender uma gramática do mundo e entrar na linguagem não significa decifrar, determinar como as coisas serão, mas aprender como se faz para inventá-la e reinventá-la. Isso demanda tempo dos adultos para estar com as crianças, demanda espera ao imprevisível que a pluralidade do humano evoca em sua mais íntima condição de vida: a interação no mundo. (Berle, 2013, p. 88).

82

É em lugares como esses de fazer arte, cultivados por docentes e crianças que os povoam com a experiência criadora, que tem lugar de acontecimento a construção de conhecimento com a participação infantil.

Para os adultos que convivem com crianças em ambientes de iniciação artística, oportunizam-se aprendizagens também para os primeiros porque, ao observarem como as crianças elaboram o conhecimento nessa área, podem aprender com elas e reconfigurarem suas próprias concepções de arte, infância e educação. É nesse sentido que Abramowicz e Oliveira (2013, p. 294) propõem que sejam invertidos os papéis de professoras e de crianças nas escolas ao afirmarem que são os adultos que podem “aprender com a experiência inventiva presente na infância”. As linguagens artísticas são o ponto de partida para o acontecimento dessas novas significações de papéis e, como consequência, as aprendizagens de como atuar podem se ampliar para outras áreas que compõem a educação da infância.

### **Considerações finais**

Neste texto, exercício de pensamento que partiu das conexões e diferenciações entre os termos *linguagens expressivas* e *linguagens artísticas* de crianças pequenas, tratou-se, inicialmente, dos vocábulos que os compõem no intuito de compreender de modo mais profundo os seus significados. Em seguida, o foco voltou-se para o objetivo de pensar sobre crianças pequenas em contextos educativos diversos, nos quais a arte se coloca como área de conhecimento passível de aprendizagem.

Duas abordagens do ensino de arte encontradas em escolas da pequena infância foram comentadas, e seus modos de funcionamento, suas limitações e seus equívocos, explicitados. Nesse ponto, a opção foi seguir por caminhos mais consonantes com as aprendizagens da arte com crianças pequenas. Esses caminhos adotam abordagens que envolvem planejamentos e preparações de tempos e espaços a serem cultivados por adultos e crianças igualmente e que os levam, juntos, a conjugar os verbos *explorar*, *escolher* e *organizar* materiais, dando-lhes novos sentidos. Os percursos que essas abordagens de iniciação artística percorrem conduzem a lugares nos quais arte e infância dão as mãos, ao acolher e incentivar trabalhos centrados nas descobertas de como funcionam as linguagens artísticas. Ao procederem assim, tais abordagens fundam territórios férteis para aprender a fazer enquanto fazem e inventam novos modos de movimentar sintaxes, criar formas e dar sentido a objetos e acontecimentos com alta carga poética.

Em vez de resultados, foram lançadas aqui afirmações decorrentes das reflexões empreendidas no artigo: a iniciação artística das crianças decorre das ações do aprender como se faz ao fazer, das imensas possibilidades para a invenção que o trabalho com a arte apresenta e da concepção de infância como o tempo da investigação e da criação. Os caminhos a serem trilhados por professoras que adotam essas abordagens podem ser encontrados entre as próprias crianças, pois elas nos ensinam como fazer ao nos mostrarem seu modo de ouvir e ver, tão caro à arte e suas linguagens: aquele do encantamento provocado pela primeira vez.

As crianças nos ensinam que o tempo de aprender pode ser *aión* (Kohan, 2018, p. 302), tempo suspenso que abdica das noções de passado e futuro para se fincar no tempo da novidade, o qual se abre à experiência estética, à criação e à entrada das crianças pequenas nas linguagens artísticas.

### Referências bibliográficas

- 
- ABRAMOVICZ, A.; OLIVEIRA, F. A infância analisa a educação básica. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 293-300, jul./dez. 2013.
- ARAÚJO, G. A. Poética(s): a criação artística em fricção com o(s) tempo(s) presente(s). *Cena: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Porto Alegre, n. 23, p. 111-120, 2017. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/75024> >. Acesso em: 5 ago. 2020.
- BERLE, S. *Infância e linguagem: educar os começos*. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.
- CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CUNHA, S. M. da. Crianças fazendo arte: processos de criação artística e formação profissional docente para a educação infantil. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 235-250, jan./jun. 2018.

CUNHA, S. R. V. da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, S. R. V. et al. (Org.) *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

KOHAN, W. O. A escola como experiência. [Entrevista concedida a] Ivan Rubens Dário Júnior e Luciana Ferreira da Silva. *RevEduc: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

LÓPEZ, M. E. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. São Paulo: Instituto Emilia, 2018.

PASSOS, J. C. *Arte como discurso ou a discursividade nas linguagens artísticas. Cena em Movimento*, Porto Alegre, n. 2, p. 1-18, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cenamov/article/view/22824>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia*. 3. ed. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2013.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, n. 103).

SILVEIRA, P. D.; AXT, M. Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o cronotopo e a infância. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/20845>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

---

Sandra Mara da Cunha, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela mesma instituição, é professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), no Centro de Artes (Ceart) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, estado de Santa Catarina, Brasil.

cunhasandramarada@gmail.com

Recebido em 11 de agosto de 2020.

Aprovado em 5 de fevereiro de 2021.

# Contação lúdica e interativa: um cotidiano de arte e expressividade na creche

Fernanda Gonçalves

Márcia Buss-Simão

Eliane Santana Dias Debus

---

## Resumo

O artigo traz reflexões sobre as experiências dos bebês com as linguagens expressivas e se origina de uma pesquisa em nível de doutorado que analisou relações dos bebês com os livros no contexto da creche. A etnografia foi a escolha metodológica e se deu pelo desejo de assumir os bebês como partícipes do processo da pesquisa, a fim de dar visibilidade ao modo como se relacionam com as linguagens expressivas, sobretudo com os livros. Nas análises, dá-se visibilidade às possibilidades de os bebês “entrarem em cena” e darem continuidade “ao espetáculo”, ao interagirem com os elementos cênicos que constituem a contação de história com outros contornos, ou seja, uma contação lúdica e interativa observada no campo de pesquisa. As cenas apresentadas buscam apontar possibilidades de os bebês construir novos arranjos narrativos e cênicos com brinquedos e cenários da história, sendo essa também uma forma de privilegiar e garantir que os bebês se relacionem com as linguagens artísticas e expressivas.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantil; linguagens expressivas.

---

## **Abstract**

### ***Playful and interactive storytelling: a day of art and expressiveness in early childhood education***

*This text reflects on babies' experiences with expressive languages and originates from a doctoral research, which analyses babies' relationships with books in the context of early childhood education. Ethnography was the methodological choice, so babies could be taken as participants in the research process, in order to visibilize how they relate to expressive languages, especially with books. The analysis reveals the possibilities for babies to "take the stage" and make "the show" go on, through their interaction with scenic elements that make the storytelling with new outlines, that is a playful and interactive storytelling can be seen in the research field. Scenes staged seek to show the possibilities babies may have to build new narratives and scenic arrangements with toys and historical scenarios, which is also a way of privileging and ensuring that babies relate to artistic and expressive languages.*

*Keywords: children's literature; early childhood education; expressive languages.*

---

## **Resumen**

### ***Narración lúdica e interactiva: un día de arte y expresividad en la educación de la primera infancia***

*Este texto trae reflexiones sobre las experiencias de los bebés con lenguajes expresivos y se origina en una investigación a nivel doctoral, que analizó las relaciones de los bebés con los libros en el contexto de la guardería infantil. La etnografía fue la elección metodológica y se debió al deseo de asumir bebés como participantes en el proceso de investigación, para dar visibilidad a la forma en que se relacionan con los lenguajes expresivos, especialmente con los libros. En los análisis, se observan las posibilidades de que los bebés "entren en escena" y continúen "el espectáculo", al interactuar con los elementos escénicos que constituyen la narración de cuentos con otros esquemas, es decir, una narración lúdica e interactiva observada en el campo de la investigación. Las escenas presentadas buscan señalar las posibilidades de que los bebés construyan nuevos arreglos narrativos y escénicos con juguetes y escenarios de la historia, que también es una forma de privilegiar y garantizar que los bebés se relacionen con lenguajes artísticos y expresivos.*

*Palabras clave: educación de la primera infancia; lenguajes expresivos; literatura infantil.*

---



## A semente da palavra: para situar a pesquisa

A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. [...] Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. (Barros, 2010, p. 147).

Quando os bebês escutam histórias, interagem com os livros e brincam com as narrativas, podem descobrir o novo – coisas que ainda desconheciam ou, ampliar o que já conhecem. Por isso, os livros devem ser tocados, olhados, cheirados, degustados, explorados, contemplados, lidos, compondo enredos de infância. Durante o percurso da investigação aqui apresentada, os bebês ofereceram a semente da palavra e mostraram que é preciso estar disponível para sonhar, aventurar-se e explorar as diferentes linguagens. Este texto se origina, portanto, de uma pesquisa em nível de doutorado, que buscou analisar como acontecem as relações dos bebês com os livros no contexto da creche, mais especificamente, se os bebês têm acesso aos livros e quais as possibilidades interativas que esse objeto cultural promove.

A pesquisa de campo aconteceu em uma instituição de educação infantil pública, com 14 bebês e suas professoras, durante um período de sete meses, com a frequência semanal de três a quatro vezes e uma média de três a cinco horas de duração diária (em períodos alternados), entre os meses de julho e dezembro de 2016. Quatro professoras participaram efetivamente da pesquisa, contudo, a professora regente Léia é a que aparece com maior frequência nos registros, devido ao volume de horas que ela esteve em contato com a pesquisadora. Em relação às profissionais que participaram da investigação, optamos por identificá-las como professoras no decorrer do texto, na defesa de que todas exercem a docência quando atuam diretamente com a educação das crianças (Schmitt, 2014). Embora, no município onde a pesquisa foi realizada, exista uma denominação que as diferencie – distinção que se caracteriza pelos direitos trabalhistas e pelos planos de carreira –, as profissionais que atuam junto às crianças são assim definidas: professoras auxiliares de sala e professoras auxiliares de ensino.

O grupo de bebês que participou da pesquisa de campo era composto por 11 meninas e quatro meninos, totalizando 15 bebês com idades entre 10 meses (início da pesquisa, julho de 2016) e 1 ano e 4 meses. Todos eles estavam matriculados em período integral na unidade, mas duas das meninas costumavam ficar somente no período matutino; uma delas frequentou pouco a creche e não a encontramos nenhuma vez. Por esse motivo, somente 14 bebês participaram efetivamente da investigação: Alice, Benjamin, Catarina, Cauê, Emanuely, Enzo, Giovanna, Helena, Isabelli, João, Lara, Maria, Sofia e Ysis. Por razões éticas e, a partir das questões de autoria das crianças (Kramer, 2002), utilizamos o primeiro nome dos bebês e, em alguns registros, os apelidos empregados pelas professoras do grupo durante a permanência no campo e omitimos o sobrenome e o nome da instituição.

A instituição de educação infantil onde a pesquisa de campo foi realizada é uma unidade pequena, com horário de funcionamento das 7h30 às 18h e atendimento destinado somente a três grupos, de 0 a 3 anos. Para uma aproximação desse contexto, realizamos uma pesquisa etnográfica, o que demandou um diálogo disciplinar, principalmente com estudos sociais da infância e com pesquisas na área da educação infantil. A escolha metodológica se deu pelo desejo de assumir os bebês como partícipes do processo da pesquisa, a fim de dar visibilidade ao modo como se relacionam com o objeto livro e com a própria literatura infantil. Sendo assim, o desejo foi o de legitimar as crianças como informantes competentes das suas vidas e, no caso dos bebês, por meio da ausculta,<sup>1</sup> foi possível lançar um olhar sensível e cuidadoso aos seus muitos modos de se comunicar, sobretudo por meio do corpo. A compreensão sobre o termo ausculta se distingue da simples captação auditiva e significa abranger as recepções de outros modos de se comunicar e se expressar.

As contribuições da etnografia e suas implicações metodológicas têm se mostrado uma possibilidade profícua na pesquisa com crianças (Ferreira; Nunes, 2014), uma vez que, por meio das suas ferramentas, é possível nos dedicarmos a (re)conhecer as crianças e seus pontos de vistas como um exercício de descrever suas vidas a partir do que elas nos informam, e não por simples interpretações – por vezes arbitrárias – dos adultos, o que requer sensibilidade metodológica.

Para tanto, a triangulação de dados foi uma estratégia adotada na pesquisa, já que, para que possamos ter diferentes pontos de vista, é necessário recolher os dados por várias perspectivas, ou seja, observar por diferentes ângulos e formas (Graue; Walsh, 2003). Assim, para sistematizar a geração de dados, foi necessário adotar ferramentas, como: registro fílmico (com captações curtas e médias, em diferentes momentos da rotina), registro fotográfico, caderno de campo, entrevistas formais e informais, mas, principalmente, registros realizados em distintos momentos da rotina, em diferentes períodos.

Mediante os significados apreendidos nas relações que os bebês estabeleceram com os livros e as possibilidades de mediação que emergiram dessas relações, as categorias de análises da pesquisa foram definidas. A primeira delas, intitulada *o deslimite da palavra: o corpo e a leitura sensorial dos bebês*, destinou-se a discorrer sobre as leituras corporais desbravadas pelos bebês na relação direta com o livro. Já a segunda categoria, *o voo da palavra: as relações estabelecidas nas mediações*, deu visibilidade à importância da mediação das professoras nas relações com os livros. Por fim, a última categoria, intitulada *outros pousos: tantas possibilidades*, resultou de proposições que envolveram a linguagem teatral, por meio de *contações lúdicas de histórias*, e o uso da literatura infantil de forma bastante particular. Ou seja, os dados do campo revelaram diversas possibilidades de se trabalhar com os livros, com o texto literário e com as linguagens artísticas: com tantos voos, pousos e caminhos possíveis. É nessa perspectiva que reunimos os distintos episódios que não dialogaram com as duas primeiras categorias, mas que mereceram destaque,

<sup>1</sup> Termo adotado por Rocha (2008) para destacar a necessidade de, nas pesquisas com crianças pequenas, ampliar a abrangência dos termos ouvir e escutar.

principalmente, por se tratar de outros modos de proporcionar aos bebês uma relação lúdica com a literatura infantil, com as *contações lúdicas de histórias* e com o teatro. É a partir desta última categoria que o presente artigo se desdobrará.

### **Outros pousos e tantas possibilidades: por um cotidiano de arte e expressividade na creche**

Os bebês e seus olhares curiosos, que comunicam com silêncios, abrem caminhos para o desconhecido, para a surpresa e para o sensível. Eles se aventuram no mundo e “são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios” (Barros, 2008, p. 147). Com eles é possível aprender sobre a liberdade e a poesia, sobre o ínfimo e o imensurável. Manoel de Barros diz que os pássaros são livres para pousar em qualquer lugar, por isso, o título *outros pousos: tantas possibilidades*, pois os enredos tramados pelos dados do campo revelaram diversas possibilidades de se trabalhar com os livros, com o texto literário, com as experiências e as relações lúdicas com a literatura infantil, com as contações de histórias, com o teatro e com as linguagens artísticas e expressivas vivenciadas pelos bebês decorrentes destas.

Se concebermos a leitura como uma prática social que se alarga a partir de um processo cultural que se produz historicamente, podemos afirmar que a história do leitor começa quando os bebês chegam ao mundo (Baptista; Belmiro; Galvão, 2016). O modo como essa história vai se constituir para cada bebê acontece de forma bastante particular e, nesse contexto, as instituições de educação infantil assumem um importante papel no modo como proporcionarão experiências coletivas aos bebês com os livros.

A educação infantil deve ser um lugar de encontro dos bebês com os livros, um lugar no qual compartilhamos a vida e as experiências com a literatura infantil. É no exercício desse compartilhamento que os bebês vão “aprender a conviver, confrontar, discutir, procurar soluções com seus pares e o apoio dos adultos” (Barbosa, 2013, p. 219). A potência que habita a narrativa é principalmente a possibilidade de elos e ligações afetivas que surgem da reciprocidade do encontro entre bebês e professoras: “A narrativa insere aquele que conta entre aqueles que escutam, cria elos que unem as gerações passadas às presentes, transmitindo as experiências de umas para as outras. Liga as artes do fazer com as artes do viver” (Barbosa, 2013, p. 221). Arte, afeto e memórias emergem dessa relação como o movimento próprio da vida e que marcam as experiências dos bebês.

Desse modo, as análises e as reflexões aqui tecidas estarão situadas com base em uma concepção de leitura sensorial dos bebês (Reyes, 2010; Parreiras, 2012; Debus, 2006; Bonaffé, 2008; Baptista; Belmiro; Galvão, 2016; Paiva, 2013), nas relações lúdicas que eles empreendem com o objeto livro. Referimo-nos a uma leitura que não privilegia o uso das letras (Rizzoli, 2005), e sim experiências em que os bebês possam tocar, explorar e “devorar” os livros, que possam estar envoltos em experiências lúdicas “encharcadas” de letramento. É nessa perspectiva que reunimos

os episódios que revelam outros modos de proporcionar aos bebês uma relação lúdica com a literatura infantil, com as contações de histórias e com o teatro.

Durante a pesquisa de campo, a professora regente do grupo de bebês organizou diversas contações de histórias com elementos distintos, privilegiando outras formas de linguagem teatral. Compreendemos a linguagem como a capacidade de o ser humano compartilhar significados, que se estrutura de múltiplas formas, como a linguagem oral, gestual, corporal, plástica, teatral, musical, entre outras. Nas proposições que envolviam o teatro com os bebês, por exemplo, a professora disponibilizava fantoches e bonecos (personagens) para que eles também “atuassem” e interagissem com a narrativa. Assim, os bebês entravam em cena e colocavam seu protagonismo em ação. Nesse movimento, meninas e meninos tinham espaço para construir outras formas de narrativas que envolviam a linguagem cênica e expressiva, experienciando um cotidiano de arte.

Importante situar que, antes de propor as *contações lúdicas de histórias* que envolviam a linguagem teatral, a professora havia apresentado a história da Chapeuzinho Vermelho com diversos livros e releituras, assim, os bebês tiveram a oportunidade de experienciar a narrativa por diferentes prismas e, por conseguinte, apropriaram-se dos elementos que a compõem, como a canção, os personagens e o próprio icônico capuz vermelho, que se transformaram em componentes de suas brincadeiras cotidianas.

Vislumbrar um espaço e tempo para outras formas narrativas que envolvem a linguagem cênica e expressiva, a partir da linguagem literária, vai ao encontro da concepção de que a linguagem literária é arte. Assim, quando os bebês se relacionam com essa linguagem alargam a sua sensibilidade no e com o mundo. A educação infantil deve ser um lugar repleto de sentido, um lugar de encontro, em que os bebês tenham a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre si e sobre o seu entorno, alargando suas experiências corporais, sensoriais e expressivas. Experiências essas que impulsionam a criatividade, a exploração, o encantamento e, desse modo, proporcionam interações com as mais diversificadas manifestações culturais.

As crianças são sinestésicas, atuam e exploram o mundo com todos os seus sentidos. Elas são convocadas pelos elementos que lhes interessam, por curiosidades que as colocam em movimento e, assim, expressam “necessidades poéticas, premências e urgências” (Barbieri, 2012, p. 27) e, quando as(os) professoras(es) se abrem com sensibilidade para as experiências das crianças, criam espaço para o território do pertencimento.

A linguagem é a significação que atribuímos à nossa existência, e é por meio das diferentes linguagens que as crianças criam seus territórios expressivos e de ação, desbravando suas experiências estéticas (Barbieri, 2012). Diante da especificidade que demarca a ação docente na primeira etapa da educação básica, buscamos:

[...] nos aproximar de uma concepção relacional de socialização para o reconhecimento e legitimação das ações e relações das crianças e dos conhecimentos que elas mobilizam ao interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos. (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 88).

Como complementam as autoras:

A acumulação da produção científica vem indicando que o desenvolvimento das experiências educativas depende de organização e ação pedagógica pautadas, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social e que constituem a base do repertório vivencial que garantirá apropriações no decorrer do processo educacional. (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 88).

É nesse sentido que os dados do campo expressam a sensibilidade com que a professora regente costumava planejar e apresentar aos meninos e às meninas as mais diversas experiências com as linguagens, como pode ser observado neste excerto:

Hoje a professora Léia arrumou a sala de um jeito especial para os bebês, criando uma atmosfera acolhedora e convidativa. Ela dispôs no meio da sala um verdadeiro cenário para teatro de fantoches. E, para realizar esta mediação, organizou pequenos grupos, composto por quatro bebês. Os demais ficaram no parque, com a professora Rô. A professora Léia inicia, então, sua contação de histórias com elementos do teatro, com um convite em forma de canção: “conta 1, conta 2, conta 3... Conta uma história para vocês”. Manu resolve entrar em cena e atravessar o pequeno teatro, tornando-se, literalmente, também uma personagem. A professora Léia continua a sua história e vai tirando os personagens de pano, um a um, de dentro de uma caixinha. Na medida em que os retira, distribui aos bebês, para que eles possam também contar suas histórias. Os elementos que a professora usa para a contação da clássica história da Chapeuzinho Vermelho fazem com que os bebês se envolvam profundamente com a proposta. Ela vai narrando a história e entregando os bonecos de fantoches para os bebês participarem da contação. Manu pega a Chapeuzinho Vermelho e a faz saltitar por cima do palco, contando a história ao seu modo. (Registro do Caderno de Campo, 17 de novembro de 2016).<sup>2</sup>

A ação de oferecer os personagens materializados em bonecos e a sensibilidade de deixá-los brincar com o cenário fizeram com que a experiência se tornasse ainda mais significativa. A proposta demarca a importância de reconhecermos a relação dos bebês com a literatura e com as linguagens artísticas e expressivas vividas por eles, impulsionadas pela proposta da professora. Proposições educativo-pedagógicas dessa natureza reafirmam uma concepção de que os bebês são potentes e participantes ativos nas relações sociais que estabelecem com o mundo.

Com base nessa organização, os bebês “entraram em cena” e deram continuidade “ao espetáculo”; ao interagirem com os elementos cênicos, deram outros contornos e criaram uma *contação lúdica e interativa*, estabelecendo uma relação intensa com os personagens. A possibilidade de os bebês construírem novos formatos narrativos e cênicos com os bonecos é também uma forma de garantir que se relacionem e se expressem por meio das linguagens artísticas.

Contar histórias é uma ação recorrente no contexto da creche e, quando se trata das crianças bem pequenas, desde bebês, essas ações podem ser denominadas de *contação lúdica de histórias*, uma vez que as relações constituídas são muito

<sup>2</sup> Os Registros do Caderno de Campo são escritos em primeira pessoa do singular, pois foram recolhidos pela pesquisadora em distintos momentos em que esteve no campo pesquisado.

particulares, com interações corporais intensas, como esclarece Gonçalves (2019). Não é possível prever uma contação de histórias com os bebês sem que eles toquem nos elementos que a compõem ou sem que eles se aproximem das(os) professoras(es). Na medida em que ela acontece, meninas e meninos desejam se aproximar daquele que conta, bem como tocar, pegar e sentir os elementos dispostos no jogo cênico que se desenrola. Por esse motivo, configura-se como uma *contação lúdica*, em que os jogos de palavras, corpos e brincadeiras se entrecruzam, como uma contação brincante.

Da mesma forma acontecia na pesquisa de campo quando a professora propunha aos bebês contações de histórias envolvendo a linguagem teatral. Havia cuidado em dispor e organizar um palco no tamanho dos bebês, com cortinas, fantoches, bonecos e brinquedos que serviam de subsídio ao espetáculo. Não obstante, eles não eram apenas espectadores, pois participavam do enredo e, na medida em que a professora contava, os bebês se envolviam, faziam do seu *corporeidade* e participavam ativamente da *contação lúdica de histórias*.

Em outro momento da tarde, depois da proposição da contação de histórias com os elementos do teatro, a professora Léia dispôs um cesto no meio da sala com variados tecidos, de distintas cores e texturas. Os bebês sempre brincavam com os tecidos, mas na tarde de hoje, Léia aproveitou para lembrar a história da Chapeuzinho Vermelho contada mais cedo. Então ela pega alguns dos tecidos na mão e pergunta: "Quem quer brincar de Chapeuzinho?". Catarina, Alice e Helena dirigiram-se até ela e pediram para brincar. A Professora utilizou os tecidos para recriar a capa da Chapeuzinho e as bebês entraram na brincadeira. Catarina se aproxima do espelho e contempla sua imagem, sorri e começa a balbuciar andando pela sala, como se "encenasse" a história da Chapeuzinho. (Registro do Caderno de Campo, 13 de outubro de 2016).

Um simples elemento desencadeou uma infinidade de recriações e, também, outra forma de brincar com a narrativa, como indicam Goelzer e Löffler (2016, p. 235) "essa organização permite, ao mesmo tempo em que desafia a criança a escolher o cenário, os brinquedos e materiais e os seus parceiros na brincadeira". Dispor tecidos e outros elementos de modo que os bebês possam recriar seus enredos e suas brincadeiras, no seu tempo e ao seu modo, garante a eles um cotidiano de arte. Nessa circunstância, os bebês puderam brincar e interpretar a personagem cuja relação já havia sido estabelecida de diferentes formas, colocando em cena a potencialidade imaginativa que surge das relações que se estabelecem com a linguagem literária. As linguagens expressivas e artísticas aparecem, assim, entrelaçadas ao cotidiano e às brincadeiras impulsionadas pela contação de histórias.

Importante situar que o teatro é uma linguagem cultural essencialmente humana e abrange as relações corporais, emocionais e sociais. Em sua origem grega, a palavra *theatron* significa "lugar onde se vê" e, para Aristóteles, o teatro possibilitava conhecer para além da superfície, ver, além das aparências e dos discursos, o que está nas profundezas (Oliveira; Stoltz, 2010). Por ser uma expressão artística, é também uma necessidade humana, como uma possibilidade de exteriorizar emoções, sentimentos e, em se tratando de crianças pequenas, desde bebês, uma possibilidade de alargar seus repertórios culturais acerca do mundo, experimentando-o e se experimentando na cultura.

A literatura infantil também é arte que foi, nesse episódio, teatralizada. Simboliza a cultura por meio da imagem e da palavra, como uma expressão sensível do mundo. Por meio da sua linguagem poética, aborda questões complexas que mobilizam afetos, proporcionando ampliação de conhecimentos, aproximações com a pluralidade de elementos que compõem a realidade social. A atividade interpretativa de grande riqueza emocional, como a experiência estética e empática teatralizada e explorada pelas crianças quando estão em contato com a literatura infantil, concede um sentido intenso para as relações com ela constituídas, pois a:

[...] experiência de nos sentirmos parte de um conglomerado humano que compartilha e reusa os símbolos para que o território da linguagem seja decifrado, expresso e habitado é que outorga um sentido profundo à literatura e essa revelação torna-se patente nos primeiros anos de vida. (Reyes, 2010, p. 14).

Portanto, experiências que conjugam ambas as linguagens, teatro e literatura, propiciam uma participação ativa nos processos sensíveis que constituem o nosso "eu", a nossa humanidade. Quando se trata dos bebês, o corpo é aquele que comunica, que explora, que vivencia as linguagens expressivas e, tanto o teatro quanto a literatura infantil potencializam as relações corporais, sobretudo o corpo em sua dimensão *expressiva-comunicativa* (Buss-Simão, 2019),<sup>3</sup> considerando, com base em Le-Breton (2009, p. 46), que a "substância semântica do corpo não é o som, mas os gestos, mímicas, posturas, olhares, deslocamentos e os distanciamentos do outro ou de um objeto". A partir *do corpo como expressividade-comunicativa*, Buss-Simão (2019, p. 69) afirma:

As crianças, quando ingressam no mundo, não dominam a linguagem que é utilizada pelos adultos, a linguagem no sentido de uma estrutura simbólica, ou seja, que é social, histórica e cultural, ou seja, não é natural e, por isso, utilizam centralmente o corpo para se expressar e se comunicar e, nesse processo vão, gradativamente, conhecendo e aprendendo utilizar outras linguagens.

Nesse sentido, Buss-Simão (2019) sugere que é preciso, primeiramente, atentar para as possibilidades de expressão, os repertórios, os discursos e os gestos referentes ao corpo oferecidos às crianças e às famílias nas propostas pedagógicas diárias, nas decorações das salas, no repertório das histórias contadas, nas músicas ofertadas, nas danças propostas, assim como nas brincadeiras e nos brinquedos que temos proporcionado e privilegiado.

A instituição de educação infantil pode ser um lugar fecundo para os bebês se aproximarem das linguagens expressivas; para tanto, é fundamental que sejam ofertadas, recorrentemente, experiências significativas que ampliem e demandem as mais diversas linguagens. No excerto que segue, é possível notar como os bebês entram em cena e participam das narrativas cênicas:

<sup>3</sup> A partir de uma concepção de corpo como interface do biológico e do social, histórico e cultural, Buss-Simão (2019) sugere um aprofundamento das dimensões que constituem o corpo: *Corpo como conhecimento; Corpo como expressividade-comunicativa; Corpo como experiência espaço-temporal; Corpo como identidade e direito ético*, sendo fundamental compreender que essas dimensões não são dicotômicas, mas se entrelaçam, se entretecem e se complementam.

Após a professora Léia contar a história da Chapeuzinho Vermelho com todo o cenário teatral (palco, cenário, cortinas e fantoches), ela dispôs todos os elementos ao alcance das crianças, para que elas pudessem brincar. João resolve entrar no cenário, engatinhando no meio das cortinas e faz do seu rosto e corpo, um elemento da contação de histórias. Léia percebe a brincadeira e com muita sensibilidade coloca um fantoche de bruxa ao lado de João, que começa a brincar de contracenar com a boneca. (Registro do Caderno de Campo, 17 de novembro de 2016).

É importante que os bebês tenham garantia de um *quotidiano da arte* (Frabetti, 2011), isto é, que tenham acesso e experienciem diversas linguagens artísticas e expressivas comprometidas com a valorização das culturas para e da infância, no sentido de legitimar e reconhecer a capacidade de os bebês criarem ações culturais suas e, principalmente, de promover o acesso a essas linguagens, como sugerem Infantino e Zuccoli (2016, p. 189): “As crianças abrem trilhas de conhecimento que as professoras devem manter vivas, mas também ampliar com solicitações, informações e desafios que incitem a curiosidade da criança”.

Quando meninas e meninos, desde bebês, interagem com os elementos da linguagem teatral, recriam modos próprios de “contar histórias”, que se constituem muito mais por silêncios e olhares, revelam a potencialidade que há nas ações culturais dos bebês e a importância dessas experiências com múltiplas linguagens no cotidiano da educação infantil: “Para que isso ocorra, temos que fazer com que o contato com as linguagens artísticas possa se desdobrar continuamente na vida de uma criança” (Frabetti, 2011, p. 50).

### **“Mas eu estava a pensar em achadouros de infância”: para não finalizar**

Sou hoje um caçador de achadouros de infância.  
(Barros, 2010, p. 67)

Os dados apresentados emergiram de uma pesquisa etnográfica, cuja finalidade era dar visibilidade aos modos como os bebês se relacionam com os livros em uma instituição de educação infantil. A escolha metodológica se deu por conta das suas ferramentas, as quais possibilitam uma aproximação com crianças, apreendendo seus muitos modos de se expressar e, mais particularmente no caso dos bebês, como um desafio de deixar emergir aquilo que eles nos informam por meio do corpo. O objetivo inicial da pesquisa era analisar as relações com o objeto livro e a linguagem literária, mas, no percurso, outras relações se revelaram potentes, como as *contações lúdicas de histórias* com os elementos do teatro.

Assim, ao longo deste texto, vislumbramos, com base nos dados recolhidos na pesquisa, costurar caminhos possíveis para que, na docência com bebês, possamos abrir trilhas de conhecimento que incitem os bebês a viverem, experienciarem e assumirem as linguagens expressivas na educação infantil, ao mesmo tempo em que as ampliamos com novos desafios. Proporcionar uma relação com a arte, seja ela por meio do teatro, da literatura, ou de tantas outras linguagens, pretende



sistematizar novos arranjos para a docência, que assume o sensível e o corpo em toda sua multidimensionalidade. Quando nos colocamos verdadeiramente disponíveis aos bebês, no sentido de permitir, impulsionar e os desafiar a viverem suas experiências, apreendemos suas narrativas construídas com o corpo, com balbucios, sorrisos, gestos e olhares.

Na educação infantil, as ações pedagógicas que envolvem as linguagens expressivas, como o texto literário e o teatro, são também um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Não com um caráter cumulativo acerca da elaboração de conceitos, mas a partir de uma perspectiva que assume a ampliação das experiências das crianças de modo alargado e diverso. Propor uma relação intensa dos bebês com os elementos da cultura é também possibilitar que eles tenham garantia, em termos de igualdade de condições, ao direito de serem sujeitos de linguagem, que se transformam e também transformam o mundo.

As reflexões tecidas dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil. Mec, 2009), segundo as quais as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, de modo a garantir experiências que promovam para os bebês o conhecimento de si e do mundo, a partir da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que propiciem a movimentação ampla, a expressão da individualidade de cada criança, respeitando seus ritmos e suas temporalidades.

As relações que os bebês constituem com as linguagens expressivas, desencadeadas pelas experiências com a literatura infantil, são modos de reafirmar a vida. As histórias narradas, os livros contados, as brincadeiras embaladas pelo riso, pelo choro e pelos gestos afetivos junto às crianças são reveladores da importância dessas experiências nas instituições de educação infantil e de uma temporalidade, cadenciada pelo tempo da vida, do corpo, do sensível, da emoção vivida de forma harmoniosa ao integrar tanto o tempo social quanto o tempo do relógio. As linguagens expressivas e artísticas, impulsionadas pela experiência com a literatura infantil, são formas de driblar o tempo instituído, aproximando-nos de outra temporalidade, que se faz e se constitui pelas relações entre seres humanos, pelo exercício da empatia e, principalmente, pelo espaço que se abre para a sensibilidade.

### Referências bibliográficas

---

BAPTISTA, M. C.; BELMIRO, C. A.; GALVÃO, C. Educação infantil e gênese do processo de construção do leitor. In: DEBUS, E.; JULIANO, D. B.; BORTOLOTTI, N. (Org.). *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações*. Tubarão: Copiart, 2016.

BARBIERI, S. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARROS, M. de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, Alfaguara, 2010.

BONNAFÉ, M. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Oceano Travesía, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Câmara da Educação Básica (CEB). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In: MORO, C.; VIEIRA, D. M. (Org). *Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente*. Curitiba: Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Paraná, 2019. p. 53-88.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A C. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

DEBUS, E. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

FERREIRA, M.; NUNES, A. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr, 2014.

FRABBETTI, R. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 39-50, mai./ago. 2011.

GOELZER, J.; LÖFFLER, D. E se chapeuzinho não fosse vermelho? Um olhar sobre as linguagens infantis. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. V. (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. p. 227-240.

GONÇALVES, F. *As palavras e o seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil*. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

INFANTINO, A.; ZUCCOLI, F. A arte e as crianças caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. p. 179-192.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LE BRETON, D. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Revista Educar*, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

PAIVA, Ana Paula. *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*. 2013. 736 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PARREIRAS, N. *Do ventre ao colo, do som à leitura: livros para bebês e crianças*. Belo Horizonte: RHJ Livros, 2012.

REYES, Y. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

RIZZOLI, M. C. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do Norte da Itália. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMITT, R. V. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

---

Fernanda Gonçalves, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora colaboradora do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal da Palhoça (FMP) e professora colaborada no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/Cead).

feegoncalves@gmail.com

Márcia Buss-Simão, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora nessa universidade no Departamento de Estudos Especializados em Educação (UFSC/EED). Realizou estágio pós-doutoral de 2012 a 2013 na UFSC.

marcia.simao@gmail.com

Eliane Santana Dias Debus, doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com pós-doutorado na Universidade do Minho (PT), é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando no Departamento de Metodologia de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.  
elianedebus@hotmail.com

Recebido em 04 de agosto de 2020

Aprovado em 24 de outubro de 2020

# ***A lúdica negra\** na Amazônia Bragantina: as brincadeiras dançantes das crianças do quilombo**

Simeir Santos Andrade

Raquel Amorim dos Santos

---

## **Resumo**

No âmbito de uma pesquisa sobre as infâncias amazônicas, foi realizado um estudo no Quilombo do América, situado no município de Bragança, no nordeste do estado do Pará, com o objetivo de analisar as brincadeiras dançantes das crianças. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, baseada em um estudo de perspectiva etnográfica, do qual participaram 12 crianças, na faixa etária de 6 a 11 anos. O referencial teórico-metodológico centrou-se nos estudos sociais da infância, em diálogo com a sociologia da infância, a história da infância e a antropologia da criança, em um esforço de trazer para essa discussão alguns teóricos da Amazônia que possibilitaram a compreensão das brincadeiras dançantes das crianças do quilombo. Conclui-se que as brincadeiras dançantes fazem parte da dinâmica social cotidiana das crianças do Quilombo do América, as quais, por meio das manifestações culturais, reafirmam suas identidades negras, o que lhes foi negado durante muito tempo. Os saberes dos quilombolas, sobretudo das crianças, orientam as práticas culturais, sociais e educacionais da comunidade.

Palavras-chave: Amazônia Bragantina; brincadeiras dançantes; crianças; lúdica negra; quilombo.

---

\* Termo usado por Salles (2004).

## **Abstract**

### ***Black play in Bragança's Amazon: quilombo children and their dancing playtime***

*As part of a research on Amazonian childhoods, a study was carried out in Quilombo do América, located in the municipality of Bragança, in the northeast of the state of Pará, with the aim of analyzing children's dance games. The methodology adopted was the qualitative approach, based on a study from an ethnographic perspective, in which 12 children, aged 6 to 11 years, participated. The theoretical-methodological framework focused on childhood social studies, in dialogue with childhood sociology, childhood history and the child's anthropology, in an effort to bring to this discussion some theorists from the Amazon who made it possible to understand games dancing children of the quilombo. We conclude that dancing games are part of the daily social dynamics of children in Quilombo do América, who, through cultural manifestations, reaffirm their black identities, which has been denied for a long time. The quilombolas' knowledge, especially of the children, guides the community's cultural, social and educational practices.*

*Keywords: Amazon Bragantina; black play; children; dancing games; quilombo.*

---

## **Resumen**

### ***La lúdica negra en la Amazonia Bragantina: los juegos de baile de los niños del quilombo***

*Como parte de una investigación sobre la infancia amazónica, se realizó un estudio en el Quilombo do América, ubicado en el municipio de Bragança, en el nordeste del estado de Pará, con el objetivo de analizar los juegos de danza de los niños. Quilombo en Brasil es la denominación para centro de resistencia y convivencia de personas que huyeron o fueron libertadas de la esclavitud. La metodología adoptada fue el enfoque cualitativo, basado en un estudio desde una perspectiva etnográfica, en el que participaron 12 niños, de 6 a 11 años. El marco teórico-metodológico se centró en los estudios sociales de la infancia, en diálogo con la sociología de la infancia, la historia de la infancia y la antropología del niño, en un esfuerzo por traer a esta discusión algunos teóricos de la Amazonía que hicieron posible la comprensión de los juegos de baile de los niños del quilombo. Concluimos que los juegos de baile son parte de la dinámica social cotidiana de los niños del Quilombo do América, quienes, por medio de manifestaciones culturales, reafirman sus identidades negras, negadas durante mucho tiempo. El conocimiento de los quilombolas, especialmente de los niños, orienta las prácticas culturales, sociales y educativas de la comunidad.*

*Palabras clave: Amazonia Bragantina; juegos de baile; lúdica negra; niños; quilombo.*

---

## Introdução

Durante o processo de escravidão no Brasil, as canções e as danças aconteciam de forma intensa nas senzalas, nos espaços de trabalho, nas festividades religiosas, nas fazendas, nos locais de encontro e até mesmo nas festas dos senhores. Por meio dessas manifestações culturais, “[...] identificadas pela variada marcação do ritmo (com tambores e palmas), pelos estilos performáticos em dança de roda e pela poesia em forma de desafio (pergunta e resposta), de paródia e de humor” (Abreu, 2018, p. 133), os negros escravizados usavam a arte como forma de resistência, garantindo que sua cultura permanecesse viva. Na Amazônia, “a lúdica africana [...], foi resistente e se incorporou ao folclore regional” (Vergolino, 2004).

Nesse contexto, as crianças se faziam e se fazem presentes construindo suas culturas infantis, tendo a ludicidade por meio dos jogos, brinquedos, brincadeiras, cantigas e danças como sua melhor forma de expressão. Para Glória Moura (2005, p. 72), “[...] nas festas quilombolas, as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo em sua volta como condição de um saber que as forma para a vida”. As crianças vão atrás dos espaços de festa e eventos com satisfação e com a expectativa de aproveitarem esses momentos, “[...] este parece ser o modo delas se relacionarem entre si e serem no mundo, o brincar, a ludicidade” (Aires Neto, 2016, p. 97). A *lúdica negra* das crianças do Quilombo do América aparece, sobretudo, nas brincadeiras dançantes que constituem práticas culturais e artísticas manifestadas em sua corporeidade. Nessa comunidade, a dança do carimbó<sup>1</sup> e a capoeira têm maior evidência, porém, neste estudo, focaremos na brincadeira dançante do carimbó.

Lutas e resistências têm marcado a história do Quilombo do América, situado na região da Amazônia Bragantina, no qual residem 142 famílias, com um total de 468 pessoas. Em ações conjuntas com outros quilombos do nordeste do Pará, por meio de políticas de ações afirmativas, busca o reconhecimento e a valorização da população negra com vistas à certificação definitiva, ao acesso e à permanência aos processos de escolarização, à territorialidade, à autoidentificação, entre outros direitos igualmente necessários à melhoria da qualidade de vida nos quilombos. Em 2 de fevereiro de 2015, foi reconhecida legalmente como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

### **A lúdica negra da Amazônia**

Em meados do século 18, os negros chegaram à Amazônia em condições sub-humanas, sendo levados para o trabalho escravo em canaviais, lavouras de arroz, de algodão e coleta das drogas do sertão (Salles, 2004; Andrade, 2018, 2019). A Amazônia é a área escravista menos conhecida no território brasileiro, porém,

<sup>1</sup> O carimbó foi inscrito no Livro de Registro das Formas de Expressão, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 11 de setembro de 2014, e recebeu o título de Patrimônio Cultural do Brasil em 10 de agosto de 2015 (Brasil. Iphan, 2015).

esse sistema de exploração socioeconômica se espalhou na região de forma perversa (Pires; Soares, 2018).

Andrade (2019, p. 49) afirma que, para “[...] as escravas conceber um filho não consistia em receber uma bênção, mas para os donos tinha certo valor, pois se tornavam amas de leite [...] significava a garantia de sobrevivência dos filhos dos senhores, já para seus filhos a desnutrição e a morte eram certas [...]”. Às mulheres negras escravizadas era negado o direito à maternidade, em virtude de terem que retornar aos afazeres da casa grande e da roça, deixando os pequenos aos cuidados de idosos e outras crianças, tendo como consequência um alto índice de mortalidade infantil. As crianças maiores do sexo masculino seguiam os homens nos serviços pesados da lavoura (Scarano, 2010; Andrade, 2018, 2019); a infância escrava era desalentadora, mesmo na “convivência” com outras crianças brancas. Sofriam violência de toda ordem, incluindo “[...] surras de vara, bolos de palmatória, purgantes amargos, e outras variedades de pancadas reais e simbólicas” (Ariza, 2018, p. 181).

A formação dos quilombos fortaleceu a luta pelo ideal de liberdade. Em 1856, a população de cor (livre e escrava) do Pará era de 85.029 indivíduos. Desse total, 26.195 eram menores: escravos pretos, escravos pardos, pretos livres, pardos livres; havia ainda um total de 20.556 escravos cadastrados sem quaisquer informações referentes a cor, sexo e idade (Salles, 2005; Andrade, 2018, 2019). As crianças, embora representassem uma parcela considerável do contingente populacional do século 19 na região amazônica, devido à “[...] desvalorização com que eram tidos os escravos, sobretudo as escravas e mais ainda as crianças, [foram] pouquíssimo mencionadas em assuntos de vida diária nos documentos oficiais que tratam da região [...]” (Scarano, 2010, p. 119), por isso não há dados sobre como viviam, especificamente mulheres e crianças negras.

Nas duas últimas décadas do século 19, o movimento abolicionista foi se fortalecendo à medida que se difundia a extinção da escravidão em vários países – o Brasil não podia ficar indiferente à questão, apesar disso, foi o último país da América do Sul a abolir a escravatura (Andrade, 2018, 2019).

Embora a população negra vivesse em condições de opressão, ela subvertia a lógica perversa do sistema escravista por meio da dança, da música, da religiosidade, dos costumes, das memórias, entre outras formas de resistência cultural, poucas vezes legitimadas no contexto histórico, que permaneceram vivas, (re)construindo a *lúdica negra* ou *lúdica amazônica*, expressão cunhada por Salles (2004).

O português colonizador, no mês de dezembro, dedicava um período de aproximadamente 15 dias aos cultos religiosos; nesses dias, os negros escravos eram quase que deixados de lado, e, de acordo com Salles (2005, p. 221), “[...] nesse período de férias, festejavam Benedito<sup>2</sup> e realizavam numerosas brincadeiras. Dançavam e folgavam livremente”, portanto, a “[...] lúdica amazônica, no que tem de mais representativo, é essencialmente africana” e se classifica em três segmentos:

<sup>2</sup> A devoção a São Benedito na Amazônia teve início com os escravos e “a festa atraía a atenção de toda a cidade, pois ao lado do espírito religioso havia danças, bailes, jogos, toda espécie de recreação popular [...]” (Salles, 2005, p. 224).



a) o lundum<sup>3</sup>, dança dos cabanos; b) o samba, dança de terreiros; e c) o marambiré, dança dos quilombos. A essas modalidades se associaram coreografias elaboradas, músicas com instrumentos, sobretudo de percussão, vestimentas (figurinos específicos para cada modalidade) e expressões linguísticas foram introduzidas nesse contexto.

O lundum, para Salles (2004), é a dança de origem africana com mais penetração nos espaços geográficos amazônicos. Ramos (2007) destaca que essa dança traz a força e a influência dos negros, sobretudo dos bantus assentados no Maranhão, que fugiram para o litoral paraense. Salles (2004) assevera que a dança se originava nos terreiros e se destacava por sua sensualidade, tendo se expandido pelo processo folclórico, sendo a preferida dos negros e mulatos na província do Grão-Pará, como registraram Spix e Martius (1962, p. 23), em 1820, pois “[...] para o jogo, a música e a dança está o mulato sempre disposto, e movimentada-se insaciável, nos prazeres, com a mesma agilidade de seus congêneres do sul, aos sons monótonos, sussurrantes do violão, no lascivo lundu ou no desenfreado batuque”.

O samba, também conhecido na Amazônia como “dança de tambores” (Moura, I., 1910), “samba rural” (Salles, 2004), “mão-de-samba” (Galvão, 1955), aparece registrada de forma tímida nos documentos de posturas municipais e na seção noticiosa, literária e/ou humorística de um periódico como algo que perturbasse o sossego público. Nesse sentido, “o samba, o carimbó, o batuque e outras expressões da lúdica popular ficam enquadrados em disposições proibitivas, na legislação paraense, como a Lei nº 1.028, de 5 de maio de 1880, do ‘Código de Posturas de Belém’, artigo 107” (Salles, 2004, p. 215).

O marambiré ou congada amazônica, em virtude da coroação do rei e da rainha durante o cortejo, é comum na região do baixo Amazonas, nas comunidades remanescentes de quilombos (Salles, 2004). Caracteriza-se como uma manifestação religiosa em honra a São Benedito, introduzida no município de Alenquer (PA) por grupos de escravizados fugidos do município de Santarém (PA) e que se estabeleceram em um mocambo de nome Pacoval, nas margens do rio Curuá. Sobre essa manifestação, Loureiro (1995, p. 152) destaca:

Durante muito tempo, esses negros evitaram contato direto com os brancos para preservarem suas crenças e seu sistema de vida. Mantiveram, assim, uma integridade racial. Com a catequese dos missionários, eles absorveram o cristianismo, se aproximaram lentamente da cidade de Alenquer e se estabeleceram em vários aldeamentos, com nomes de comunidades africanas. Nesse Vilarejo Pacoval era festejado o São Benedito, o Santo Preto da época dos Santos Reis, durante o qual os negros promoviam o Reizado, o Congado e o Marambiré.

O marambiré se constitui em duas linhas: o de Pacoval é uma cerimônia de louvor aos santos; e o de Santarém é uma dança de salão influenciada pelos modos culturais europeus, sobretudo portugueses. A dança tem passos assinalados, que fazem referência aos movimentos de saudação e reverência à realeza. Compõem a

<sup>3</sup> Com as seguintes variações: landu, landum, londu, londum, lundum (Dicionário Eletrônico Houaiss, 2018).

coreografia um rei do congo, uma rainha mestra e no mínimo três rainhas auxiliares, um contramestre, doze valsares, sendo seis de cada lado, e tocadores. A dança ocorre em um espaço imaginário, chamando de “caixa grande” (Salles, 2004; Loureiro, 1995).

Elementos presentes nessas manifestações culturais, como as fitas, indumentária e estética nos trajes de festividades, foram incorporados por grupos de outras regiões, como a marujada, na Amazônia Bragantina, que se configura no contexto dessa simbologia (Ribeiro, 2018).

Outro aspecto da *lúdica negra* amazônica são as brincadeiras, os jogos, os brinquedos e as práticas corporais que compõem, em grande parte, o fazer cotidiano das crianças, como o futebol, as piras, o banho de igarapés, as danças, a capoeira, o subir em árvores, entre outros. Na Amazônia Bragantina, a *lúdica negra* se estabeleceu, sobretudo, nas brincadeiras dançantes.

### **Percurso metodológico**

A investigação se deu por meio de uma abordagem qualitativa, baseada em um estudo de perspectiva etnográfica, no sentido de trazer as crianças a outro patamar, o de atores sociais, pois, com propriedade, elas sabem dizer de si e do mundo que as cerca e estão inseridas em uma dada cultura que influenciam e ao mesmo tempo são influenciadas por ela (Andrade, 2018, 2019). A etnografia “[...] caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares [...] recriar as crenças, descrever as práticas e artefatos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros dos grupos em estudo” (Chizzotti, 2014, p. 71).

Durante os eventos culturais no quilombo, como a Semana da Consciência Negra, os eventos acadêmicos realizados pela Universidade Federal do Pará (UFPA), as oficinas de que participam na comunidade, as festas na escola, sobretudo os brincades que realizam com seus pares nas ruas e estradas do América, foi possível perceber as crenças das crianças em relação ao corpo dançante, muitas delas advindas das histórias e das memórias da dança nas vozes dos mais antigos da comunidade.

Um convite informal foi feito às crianças para participarem deste estudo; logo cochicharam entre elas, sorriram e de forma entusiasmada e serelepe aceitaram o convite. Em seguida, solicitou-se de maneira informal a permissão da liderança da comunidade para o acompanhamento das atividades culturais (festejos), tanto no quilombo como na culminância dos eventos acadêmicos proporcionados pelas ações do projeto de extensão “Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, que contava com a participação dos docentes da Escola do Quilombo.

Também foi solicitada a permissão dos responsáveis para as crianças participarem da pesquisa; nessa ocasião foi entregue o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) e 12 crianças, de 6 a 11 anos, que fazem parte do grupo de carimbó da comunidade do América em Bragança, foram os interlocutores da pesquisa.

As técnicas de coleta de dados foram: observação participante, por meio das práticas interativas, anotações feitas em campo, registros fotográficos e filmagens para a descrição interpretativa da dança do carimbó, com vistas a coligir e posteriormente sistematizar as informações de campo.

A perspectiva descritiva toma como referência o ponto de vista dos membros nativos do grupo [...], ainda que feita com categorias científicas do pesquisador [...]; pretende ser *holística*, abarcando uma compreensão global que inclua aspectos históricos, culturais, econômicos, religiosos etc.; *representativa* enquanto procura condensar em um texto o significado colhido em um contexto fluente e mutável [...]. É uma interpretação *válida e legítima* enquanto o pesquisador procura dar inteligibilidade e validar o processo, a forma de saber e a representação que os sujeitos pesquisados manifestam. (Chizzotti, 2014, p. 73).

A observação iniciou-se em março de 2017, durante a realização das ações extensionistas da UFPA, com encontros mensais na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Durante as formações, alguns professores participantes do projeto levavam as crianças (filhos/as) e elas, de alguma forma, participavam das oficinas (dança, teatro, ludicidade, contação de histórias etc.). Em 2018, a cada encontro, as crianças se envolviam nas oficinas, como se fosse um momento de lazer.

Delimitou-se como recorte temporal para a observação os anos de 2017 a 2019; neste, a observação ocorreu durante visitas à comunidade, nas atividades de apresentação do grupo de carimbó na Semana da Consciência Negra e na culminância do projeto de extensão na UFPA.

Guran (2014, p. 557) enfatiza o papel da fotografia como “[...] plataforma privilegiada de observação e de registro de fenômenos sociais visualmente relevantes, que apoia a produção de conhecimento cientificamente controlado sobre as sociedades fotografadas”. Nesse sentido, a técnica dos registros fotográficos contribui para criar uma ponte entre a realidade do cotidiano das crianças do Quilombo do América e a representação dessa realidade a partir da espetacularidade da dança do carimbó como prática cultural da *lúdica negra*.

Os dados coletados foram tratados com base na análise do discurso, alicerçados nas reflexões de Orlandi, Guimarães e Tarallo (2015, p. 13), ao considerarem que “[...] por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se [...]”. Assim, em nosso estudo, o discurso das crianças toma outra dimensão sociocultural quando deixa de ser apenas uma cópia ou reprodução sem reflexão, para ser (re)significado por elas nas suas ações lúdicas cotidianas.

### **Corporeidade da criança quilombola na brincadeira dançante do carimbó**

Em visitas à comunidade quilombola do América nos anos de 2017 e 2018, percebeu-se a interação das crianças com várias atividades: os afazeres domésticos, o trabalho na casa de farinha, a catação do caranguejo, a colheita de hortaliças, a

ida à cidade para as compras da semana e o lazer. Observou-se que havia um envolvimento das crianças com a dança do carimbó, prática cultural realizada geralmente pela parte da tarde no galpão da comunidade.

As crianças já participavam do grupo de dança, conheciam os seus pares, os passos, alguns instrumentos de percussão, como os tambores, o curimbó e o maracá, outros ainda eram desconhecidos, como o banjo, a flauta, o milheiro, a viola, o xerere e o afoxé (Silva, 2015). Observou-se também a pontualidade e o interesse das crianças em participar dos ensaios, a espetacularidade no corpo, cantando e dançando ao toque de instrumentos de percussão e corda.

### *Dança do carimbó*

Dança folclórica brasileira característica da região Norte do Brasil, mais especificamente do Pará, o carimbó possui origens no sincretismo entre as culturas negra, indígena e portuguesa, e suas dimensões históricas, culturais, físicas e coreográficas são reconhecidas (Forin; Pereira, 2016). Segundo Neves (2013), a palavra carimbó, em Tupi, refere-se ao tambor feito de tronco de árvore, chamado curimbó. “Curi” significa pau e “mbó”, oco ou furado, ou seja, “pau oco que produz som”.

A dança é feita em pares, que formam uma roda e dançam descalços. O menino convida a menina para a dança batendo palmas na frente dela. Com as saias floridas que vão até os pés, feitas de tecido leve, que voa ao menor remexido do corpo, blusas coloridas em cores fortes e cabelos enfeitados com arranjos confeccionados de ervas cheirosas e flores, as meninas executam movimentos tentando cobrir a cabeça dos seus pares com as saias rodadas. Há passos que imitam movimentos de animais.

Os meninos usam, na maioria das vezes, calça pescador na cor branca, com bainha enrolada, fazendo referência às roupas que os negros usavam no trabalho na lavoura ou na catação do caranguejo; a camisa de corte simples não é obrigatória, os meninos podem dançar apenas usando a calça. O chapéu de palha é um acessório opcional.

O corpo constitui o percurso para as experiências, para o conhecimento e para a interação, ele expressa saberes que se manifestam na forma de dançar, na postura, na noção de espacialidade, da direção em que se encontra o seu par, na feição alegre estampada no rosto, na qual o sorriso é a marca mais presente (Aires Neto, 2016).

### *Aprendizagem no terreiro das casas*

Na realidade sociocultural do Quilombo do América, o carimbó é uma prática que faz parte da vivência das crianças na comunidade, na escola, nas festas religiosas e populares que ocorrem durante o ano em vários espaços da Amazônia Bragantina. Essa dança é aprendida no convívio social, primeiramente em casa, com os familiares, passando para outras áreas sociais, como a escola, a igreja e os terreiros,

especialmente nas celebrações ou eventos. Os adultos também foram ouvidos, e Rosete Socorro Melo Araújo, presidente da Associação Remanescente do Quilombo do América (Arquia) referenda:

[...] o carimbó é uma cultura, é uma dança negra, afro, mas que a gente dança solto, é um pra lá e um pra cá como diz a nossa história. Solto, mais rodando em círculo [...]. A parte mais importante é o gingado, os passos do pé, é um pra lá e um pra cá” (frente e trás).

O carimbó para nós quilombola é de alegria, de resistência [...], é como se fosse um descarrego, descarregando toda aquela energia ruim e trazendo energia boa [...].

Esse depoimento demonstra a importância que o carimbó tem na comunidade, portanto, é uma cultura de resistência e que precisa ser repassada de geração em geração. As crianças têm a capacidade de ressignificar a dança, acrescentando novos ou outros elementos das culturas infantis e das culturas do lugar (Andrade, 2019). No terreiro das casas, as crianças participam da dança e aprendem com os adultos. A forma como se movimentam é respeitada, ninguém diz que está errado, mas há, sim, um incentivo (palmas, gritos de expressões: “muito bem”, “arrasou”, “lindo”); as crianças se sentem motivadas a continuar na brincadeira.

O carimbó, como expressão artístico-cultural de práticas sociais, linguagens e saberes, constitui também expressão de identidade e singularidade cultural na Amazônia. Para Hall (2002, p. 13), “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”, em processo contínuo de formação e transformação.

A dança do carimbó é persistente no tempo, sendo um saber aprendido, transmitido de geração em geração, principalmente pela forma oral, e não por meio da organização sistemática de ensino-aprendizagem da sociedade moderna (Brandão, 1982).

### *Corporeidade e processos de interação*

Na dança, a corporeidade se manifesta como um sistema que se refaz em continuidade “[...] na medida em que processos afetivos, cognitivos e motores se atualizam [...]. O sistema se reorganiza, se reestrutura, sempre que novas informações são instauradas” (Silva, 2008, p. 48-49). Assim, podemos inferir que o carimbó no contexto da *lúdica negra amazônica* na contemporaneidade se conecta nesse sistema e, a cada geração, novas e outras concepções, elementos e modos de expressar os movimentos dançantes vão sendo incorporados pelas crianças quilombolas, dando novos ou outros sentidos às práticas culturais. Nesse sentido, Alves (2007, p. 165) corrobora que as práticas culturais se constituem “[...] num processo de acumulação contínua, que se revela nos acontecimentos da vida cotidiana”.

O carimbó na comunidade do América é brincado de forma livre, alegre e faz parte da formação humana das crianças, que, como atores sociais (Andrade, 2018,

2019), transformam e dão significados, por meio de suas culturas infantis, a essa dança que traduz a história, os brincades, a afetividade e os modos de vivências corporais dos seus ancestrais, e também os seus modos de ser e estar no mundo, (re)construindo a cultura popular.

Para Aleff da Silva de Sousa, 12 anos, “o carimbó faz a gente movimentar os ossos, faz a gente criar mais juízo, aprender a respeitar as coisas dos outros, não falar palavrões. Respeitar a mãe, o pai e as pessoas”. Depoimentos como esse demonstram que a dança pode ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem do respeito e do cuidado com as pessoas e com os objetos.

As crianças simplesmente brincam no quintal, os rostos felizes expressam o contentamento de estarem ali com seus pares. É uma dança de par, que necessita do outro para que sua evolução ocorra e não há quantidade de pares determinada. Aires Neto (2016, p. 104) considera que a interação dos pares e do grupo é ligada à sincronia e à harmonia que determina outros saberes como “olhar o outro, percebê-lo, senti-lo e comunicar-se [...], saber trazido das experiências anteriores que as crianças adquirem em suas outras cumplicidades relacionais presentes nas brincadeiras, nas relações familiares, nas amizades”.

As configurações e os formatos que essa brincadeira dançante proporciona não têm limite, o que possibilita uma interação maior entre as crianças, pois elas dançam, brincam e se divertem com cada situação adversa que surge, por exemplo, o som que falhou na hora de dançar, quando nem todos sabem cantar as músicas e colocam outras palavras no meio da canção, a chuva que caiu e aproveitam para criar outros passos de dança com a água escorrendo aos seus pés. Enfim, no mundo infantil, tudo isso são criações que embelezam o carimbó e seus corpos em movimento frenético no rebolado, sem compromisso com as regras sociais preestabelecidas. O compromisso é apenas com a alegria de viverem aquele momento de brincadeira, como nos revela Maria Eduarda da Silva Sousa, de 9 anos, ao considerar que o “carimbó tem a dança e o samba, mas que o samba é a parte que mais curte, porque mexe o corpo e pode fazer vários movimentos, inventar”.

No exercício corporal intenso, concentradas, pisando firmes no chão, os corpos se mostram como se desejassem saltar, as crianças cantam e dançam ao mesmo tempo, batem palmas e dão pequenos gritos de incentivo (“vai”, “uhuu”, “baixa, baixa”), vão formando uma grande roda que gira no sentido anti-horário. Em movimento frenético, curvados e se movimentando para frente e para trás, levantando as mãos, os meninos vão ao encontro das meninas (quando não há meninas na brincadeira, os pares são formados pelos próprios meninos). Movimentos e giros bem acelerados são características marcantes do carimbó vivenciado pelas crianças do Quilombo do América. O momento apoteótico da dança se dá quando a menina gira em torno do seu próprio eixo, também dá voltas em torno do parceiro, o menino faz o mesmo (Silva, 2015).

As vivências das crianças do América na brincadeira dançante do carimbó ativaram a solidariedade, o respeito, o cuidado e a socialização com seus pares e com os adultos que estavam com eles; a todo instante conversavam e riam de

situações corriqueiras e zombavam um do outro. A esse respeito, Aires Neto (2016, p. 105) salienta que “as crianças conversam, trocam dicas, e também encarnações e brincadeiras, nunca está ausente o brincar”. O cuidado mútuo entre as crianças mostrou o quanto elas se importam com o coletivo. Quando estão brincando, o que existe é a dança que cada um faz e exhibe, ou seja, quando se expressam na oralidade ou na corporeidade, mostram que a dança é única, é de cada um. Nesse sentido, compreendemos que os corpos são únicos, portanto, o carimbó se constitui em uma grande brincadeira dançante de cada um.

### **Considerações finais**

No Quilombo do América, a dança do carimbó no olhar das crianças é (re) significada e representa símbolo de resistência, pertencimento, construção da identidade negra, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, situação evidenciada nos ensaios do grupo, nos momentos das apresentações de eventos científicos na UFPA e na comunidade, bem como nas indumentárias, nas músicas e especialmente na dança.

Nas manifestações artístico-culturais das crianças do quilombo e nas vivências cotidianas, entre a espetacularidade e o dançado, percebe-se também uma relação cíclica de fortalecimento entre as crianças, as famílias, a escola e a comunidade, demonstrada na produção das indumentárias apresentadas nos eventos, no incentivo para aprenderem as manifestações culturais da comunidade, no acompanhamento dos adultos nos eventos culturais, no transporte para a condução das crianças e das famílias, na participação nos momentos das apresentações que fortalecem e redimensionam suas redes de solidariedade e sociabilidade.

O envolvimento dos adultos na brincadeira dançante do carimbó foi outro aspecto observado que coaduna a ideia de Salles (2004) de que a *lúdica negra* passada de geração em geração se constitui em uma ferramenta de resistência, e que continuará viva enquanto a oralidade e a representação permanecerem existindo.

A despeito do esforço das atividades culturais desenvolvidas pelo grupo de carimbó, há necessidade de ampliação de políticas públicas destinadas às atividades culturais da comunidade quilombola do América, de modo a promover maior interação das crianças com diversificadas manifestações culturais presentes na dança, na música, no teatro, entre outras linguagens.

O estudo também mostrou que o carimbó, embora seja dançado em todo o estado do Pará, recebe elementos da cultura do lugar. Nesse sentido, o carimbó vivenciado pelas crianças do Quilombo do América apresenta particularidades, jeitos, formas de remelexo, expressões e gingado que traduzem os modos de vida daquela comunidade. Portanto, é, sim, uma dança brasileira, mas também é uma dança do lugar.

## Referências bibliográficas

---

ABREU, M. Canções escravas. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (Org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 133-140.

AIRES NETO, F. *Carnaval das Crias do Curro Velho: espaço educativo de produção de saberes*. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ALVES, L. M. S. A. A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: traços da mitopoética amazônica. In: ALVES, L. M. S. A. (Org.). *Educação infantil e estudos da infância na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2007. p. 133-167.

ANDRADE, S. S. *A infância da Amazônia marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA*. 2018. 571 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ANDRADE, S. S. *A infância da Amazônia marajoara: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas*. Curitiba: CRV, 2019.

ARIZA, M. B. A. Crianças/ventre livre. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (Org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 177-183.

BRANDÃO, C. R. *O que é folclore*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos, 60).

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). *Titulação [Patrimônio Cultural do Brasil ao Carimbó]*. Brasília, 10 de agosto de 2015. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Titulacao\\_carimbo.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Titulacao_carimbo.pdf)

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORIN, E. C.; PEREIRA, V. R. A dança folclórica “carimbó” como conteúdo das aulas de Educação Física escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva professor PDE: artigos*. Curitiba, 2016. v. 1. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edfis\\_uem\\_elisangelacarneiroforin.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uem_elisangelacarneiroforin.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GALVÃO, E. *Santos e visagens: um estudo da vida religiosa de Itá, Amazonas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

GURAN, M. Identidade Agudá espelhada no tempo: fotografia como instrumento de pesquisa social: um relato de experiência. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas*, Belém, v. 9, n. 2, p. 557-565, maio/ago. 2014.



HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LOUREIRO, J. J. P. *Cultura amazônica, uma poética do imaginário*. Belém: Cejup, 1995.

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 69-82.

MOURA, I. B. *De Belém a São João do Araguaia: Valle do Tocantins*. Rio de Janeiro: H. Garnier Livreiro, 1910.

NEVES, A. M. *A dança do carimbó*. [S. l.], 2013. Disponível em: <[http://wikidanca.net/wiki/index.php/A\\_Dan%C3%A7a\\_do\\_Carimb%C3%B3](http://wikidanca.net/wiki/index.php/A_Dan%C3%A7a_do_Carimb%C3%B3)>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PIRES, A. L. C. S.; SOARES, C. E. L. Capoeira na escravidão e no pós-abolição. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (Org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 141-148.

RAMOS, A. *O folclore negro do Brasil: demopsicologia e psicanálise*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

RIBEIRO, G. No balançar das fitas coloridas: fragmentos de um etno-estudo do traje da marujada. In: COLÓQUIO NACIONAL DE MODA, 14., 2018, Curitiba. *Anais...* [S. l.]: Abepem, 2018.

SALLES, V. *O negro na formação da sociedade paraense: textos reunidos*. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SALLES, V. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. 3. ed. Belém: IAP/ Programa Raízes, 2005.

SCARANO, J. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 103-124.

SILVA, A. M. P. *Carimbó: dança, cultura, tradição e patrimônio cultural imaterial brasileiro*. 2015. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Dança) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, K. F. Uma compreensão sobre o corpo no teatro pós-dramático: o corpo híbrido. *Cadernos do LINCC*, UFRN, Natal, v. 2, n. 2, p. 48-59, 2008.

SPIX, J. B.; MARTIUS, K. F. P. *Viagem pelo Brasil: 1817-1820*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

VERGOLINO, A. Prefácio. In: SALLES, V. *O negro na formação da sociedade paraense: textos reunidos*. Belém: Paka-Tatu, 2004. p. 5-11.

---

Simeia Santos Andrade, doutora em Educação pela PUC Minas e pós-doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES/UFPA), é professora doutora da UFPA, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Dança e Teatro, e coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas (Nupeia): Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos.

simeiaandrade@uol.com.br

Raquel Amorim dos Santos, doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é professora permanente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA). Também coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA).

rakelamorim@yahoo.com.br

Recebido em 16 de agosto de 2020

Aprovado em 5 de janeiro de 2021

# Poeticidade e estesia: narrativas linguageiras em contextos acontecedores da educação infantil

Patrícia Dias Prado

Bianca Bressan de Paula

---

## Resumo

O artigo apresenta reflexões conceituais sobre narrativas linguageiras entre crianças pequenas e sua professora em contextos acontecedores, coletivos e educativos, de pré-escolas públicas paulistas. O estudo resulta de investigação sobre a poeticidade das linguagens estéticas e artísticas da educação infantil e a relação formativa entre docência e pesquisa com crianças. Utilizando metodologia participativa, com registros em caderno de campo, são destacados os processos de constituição da professora pesquisadora na escuta das crianças e as autorias brincantes, analisadas com base nos estudos sociais da infância, como a Pedagogia e a Filosofia, em interface com as Artes. Entre as análises, ressaltam-se as materialidades como possibilidades inventivas e a problematização das brincadeiras, narrativas e produções das crianças e da professora, para evidenciar o caráter lúdico das linguagens e os contextos acontecedores como próprios de narrativas linguageiras, num brincar telúrico de poeticidade e estesia.

Palavras-chave: artes; crianças pequenas; educação infantil; linguagens estéticas; pesquisa e docência.

---

## **Abstract**

### **Poeticity and esthesia: language narratives in happening contexts for early childhood education**

*This article presents conceptual reflections of the language narratives woven between small girls and boys and their teacher within happening, collective and educational contexts of São Paulo's public preschools. The study results from an investigation of the poeticity of aesthetic and artistic languages of early childhood education and the formative relationship between teaching and research with children. Through participatory methodology, keeping records in a field notebook, the processes of constitution of the researcher teacher in the sensitive listening of children and the playful authorship are put in evidence, and analyzed in the light of childhood social studies, such as Pedagogy and Philosophy, interfacing with the Arts. Among the analyses, materialities stand out as inventive possibilities as well as the problematization of children and teachers' games, narratives and productions, which shows the playful character of the languages and the happening contexts as typical of language narratives, in a telluric play of poeticity and esthesia.*

*Keywords: aesthetic languages; arts; early childhood education; research and teaching; small children.*

---

114

## **Resumen**

### **Poeticidad y sensibilidad: narrativas del lenguaje en contextos acontecedores de la educación infantil**

*Este artículo presenta reflexiones conceptuales sobre las narrativas del lenguaje entre niños pequeños y su profesora en contextos acontecedores, colectivos y educativos, en las escuelas de educación infantil públicas de São Paulo. Este estudio es el resultado de una investigación sobre la poeticidad de los lenguajes estéticos y artísticos en la educación infantil y la relación formativa entre la docencia y la investigación con niños. Utilizando metodología participativa, con registros en cuaderno de campo, se destacan los procesos de constitución de la profesora investigadora en la escucha de los niños y las autorías lúdicas, analizadas con base en los estudios sociales de la infancia, como la Pedagogía y la Filosofía, en interfaz con las Artes. Entre los análisis, se destacan las materialidades como posibilidades inventivas y la problematización de los juegos, narrativas y producciones de los niños y de la profesora, para resaltar el carácter lúdico de los lenguajes y los contextos acontecedores como propios de las narrativas del lenguaje, en un juego telúrico de poeticidad y sensibilidad.*

*Palabras clave: artes; educación infantil; investigación y docencia; lenguajes estéticos; niños pequeños.*

---

## Introdução

Encontrar a poeticidade e a estesia não significa buscar um mundo poético em um sentido romântico, mas ver e atribuir sentidos aos fazeres com as crianças, assim como Huizinga (2000) faz em relação ao jogo, compreendendo-o como fato cultural da vida, concebendo as brincadeiras e experiências em linguagens que evidenciem a ludicidade e se tornem inerentes às práticas da educação infantil.

Poeticidade é a dimensão poética da linguagem, ato imaginativo que, a partir do linguajar – movimento da linguagem –, está em ressonância com o devaneio poético, que é ato imaginativo e se transforma em ato poético pela consciência dos devaneios.

Portanto, a educação do sentir tem relação com o devanear poeticamente com as crianças, o que ultrapassa o onírico, o sonho e a utopia e paira na imaginação como ação, transgredindo tempos verbais, instigando imaginários, desafiando ludicamente, a partir das brincadeiras, novas maneiras de ser e estar no mundo, na construção de narrativas languageiras que se tornam contextos acontecedores da educação infantil pelas estesias, rompendo com a aceitação no sentido da interrogação do mundo.

Richter (2016a, p. 16) declara que o ato de nos interrogarmos “agita” o que está instituído – nossos valores, práticas e conhecimentos –, provocando em nós “um alargamento da existência pela abertura ao processo de aprender a nos interrogar”.

Por meio das linguagens artísticas e estéticas – concebendo que “*estética* se refere ao campo filosófico da fruição através da palavra que descreve e explica o sensível e o termo *artístico* remete ao campo cultural da produção de ‘obras de arte’” (Richter, 2007, p. 2) –, pode-se promover a estesia, de *aisthesis*, palavra grega que significa a capacidade de sentir o mundo organizadamente, segundo Duarte Júnior (2010). Para este autor, a educação estética, ou educação do sensível, funde-se com a educação estética e está além de uma visão da arte para espectadoras(es), baseando-se na preparação e adubação de um solo existencial, que resista às constantes tempestades de anestesia, à incapacidade de sentir e à massificação.

O termo “languageiras” atribuído às narrativas é visto como lugar da linguagem, “linguajar”, sendo um modo de pensar a linguagem em movimento, reconceitualizando-a, a fim de mostrar que ela é a ação, o fazer, o movimento imaginativo que se coloca em prática (Richter, 2007; Maturana, 2002).

Para Berle (2013, p. 74), o que não pode ser explicado, mas é inseparável da condição humana, fica fora do privilégio da ciência por se tratar de um campo frágil de estudos, assim, “linguajar, nesse sentido, diz respeito ao indizível, que não pode ser conceituado e generalizado, mas que pode ser narrado”.

Dessa maneira, constituem-se as narrativas languageiras de contextos acontecedores como linguagem em movimento que nos permite estabelecer relações

com nossas dimensões poéticas, com o fato de espantarmo-nos com as coisas do mundo, o que implica estarmos envoltos(os) em experiências artísticas e estéticas que promovam as estesias e nos permitam ser linguagem (Benjamin, 2013).

Com o objetivo de investigar a poeticidade e a estesia das dimensões artísticas e estéticas da educação infantil, na relação híbrida entre docência e pesquisa, e como vertente necessária e formativa, denunciando a instrumentalização das artes (Souza; Prado, 2017, Goettems; Prado, 2017), que rejeita a cintilância da aparência, na qual tudo deve brilhar – sociedade autolimpante, do espetáculo, do consumo (Ferreira-Santos; Almeida, 2011) –, a professora pesquisadora atuou com crianças em três instituições públicas de educação infantil em dois municípios paulistas.

Na primeira instituição, em 2016, um grupo de 28 crianças entre 5 e 6 anos de idade e, em 2017, outro grupo de 27 crianças entre 4 e 5 anos foram acompanhados. Em outro município, na segunda instituição, em 2016, a pesquisadora conviveu com um grupo de 30 crianças entre 5 e 6 anos e, na terceira, em 2017, com outro grupo de 22 crianças entre 4 e 5 anos.

A construção de metodologias participativas com crianças (Soares; Sarmento; Tomás, 2005) e do papel da professora pesquisadora começou desde sua investigação de iniciação científica (Paula, 2010), buscando romper, segundo a crítica de André (2010), com a dicotomia estabelecida entre pesquisa acadêmica e pesquisa de professoras(es).

Logo, o trabalho de mestrado também tratou de narrativas da professora pesquisadora e das crianças, de histórias contadas, com base nas memórias do que ficou marcado e elegido para relatar. Tratou-se não de fragmentos e pedaços desconectados de situações específicas com determinados grupos de crianças, nem de comparação entre os grupos, mas de experiências próximas que privilegiaram suas diferenças e especificidades, além de reflexões conceituais sobre essas narrativas produzidas em campo, pela observação e participação direta das crianças, colaboradoras da pesquisa, e nos registros reflexivos, fotográficos, audiovisuais e em caderno de campo.

Foram confrontados os planejamentos previamente estabelecidos com as experiências vividas pelas crianças e professora, e quais respaldos, significações, ideias, sugestões, críticas e argumentações surgiram para o replanejar, reorganizar e inserir novas experiências artísticas, estéticas e de inteligibilidade estética, passíveis de se tornarem poéticas, a partir de registros que modificassem as ações, o que também validava esses registros como documentação pedagógica.

Nesse exercício de estar presente, de aguçar uma atitude fenomenológica na professora e nas crianças (Saura; Eckschmidt, 2019), foi permitido existir, resistir, viver e respirar junto delas. Detalham-se esses momentos vividos e compartilhados nos registros de suas falas e não falas, formas de envolvimento nas brincadeiras, em um ato de constante parceria na construção de metodologias participativas de pesquisas com crianças (Faria; Demartini; Prado, 2009; Martins Filho; Prado, 2009, 2011), que as consideram competentes nas interpretações do mundo e colaboradoras na construção de conhecimentos, aqui articulados à possibilidade de transformação social, de garantia de direitos e da alteridade da infância.

## **Contextos acontecedores: dançar, narrar, brincar e estesiari as linguagens**

Manoel de Barros (1994), poeta que demonstra amor pelas palavras, pela natureza e pelas coisas mais simples do mundo, trouxe inspirações à pesquisa, o que fez com que se percebesse a importância dos delírios dos verbos, dos substantivos, dos movimentos, das danças e das brincadeiras com as crianças pequenas.

Conceituam-se por contextos acontecedores as experiências vivenciadas com as crianças e os significados por elas atribuídos a essas experiências, buscando reverberá-los nos registros produzidos durante a pesquisa, seja em caderno de campo ou nas fotografias e filmagens (que não foram priorizadas aqui), assim como em suas análises, rompendo com a mecanização e encontrando outros sentidos, na medida em que estabeleciam parentesco entre a lamparina da vela e a alma que sonha, que exigiam o tempo lento, o tempo do devaneio e da luz fraca, o tempo da paciência (Bachelard, 1989).

A estesia é aquilo que explica o motivo de a poeticidade existir: são as estesias, os sentires inteligíveis e qualificados com as crianças, que permitem o encontro com muitos momentos de poeticidade que se tornaram contextos acontecedores, pelas brincadeiras, invenções e provocações das crianças, pelas experiências estésicas com a dança, desde a infância, na constituição da professora pesquisadora, e pelas relações entre estesia e poeticidade compreendidas por ela com as crianças.

Desde seus começos languageiros (Berle, 2013), a professora percebia o desrealizar e o surrealizar das palavras que queimavam (Bachelard, 1989), dos verbos que se fundiam com os substantivos e estes com os verbos, acordando nos substantivos a alegria dos verbos, não os permitindo ser apenas objetos na inércia e preguiça da abstração, mas também na dinamicidade do delírio, do brincar e do lúdico (Piorski, 2016).

O devaneio poético e a poeticidade precisam estar embebidos de estesia, como nas brincadeiras das crianças e como nas cinco pétalas da flor referidas por Machado (2010): a outridade, a corporalidade, a linguisticidade, a temporalidade e a espacialidade. O enraizamento do cabo dessa flor, a partir da mundaneidade, só é possível regando-a constantemente, implicando a responsividade adulta na qualidade dos desafios propostos às crianças e a nós mesmas/os.

Regando nossas flores, buscamos construir brincadeiras com o sentido lúdico de provocar “rupturas nas convenções de linguagem para religá-las novamente com a linguagem do corpo” (Richter, 2010b, p. 92), em uma ação que implicasse experiências de linguagem interpeladoras e exigentes, levando adiante o devir de nós. Assim, brincar e entrar em contato com a condição lúdica da linguagem tem relação com “a alegria da expansão de sentidos”, com a “força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor”. Constituir um campo lúdico é abrir-se à fabulação e ao ficcional, favorecendo ações como arriscar-se, investigar, movimentar e indagar, articulando gestos e narrativas (Richter, 2016b).

A narrativa é memória do que já se sabe. Para constituir-se no tempo e no espaço das experiências, memórias e narrativas, não basta saber a língua, mas antes

compreender a diferença entre língua e discurso, visto que para construir uma língua é necessário o signo e para compor um discurso é preciso significar essa língua. Ambos, signo e discurso, precisam estar em relação para produzirem linguagem, pois é por meio das descontinuidades que constituímos nossa historicidade (Berle, 2013).

É imprescindível considerar e alicerçar-se nas narrativas da educação infantil para tornarmos-nos capazes de produzir discursos e sermos linguagem (Benjamin, 2013), concebendo-as como aquelas que educam crianças e adultas(os), que alfabetizam adultas(os) nas linguagens das experiências, que permitem o “enfrentamento da imprevisibilidade de viver o cotidiano” (Richter, 2016a, p. 20).

Para a professora pesquisadora, como para Rodrigues (2019), dançar sempre foi o verbo mais potente, permitindo-lhe “existir em vida”, pensar em sua “ossatura líquida”, como um mar de ondas que vêm e vão, que a formam, mas não a conformam. A formação da professora pesquisadora (permanente, para a vida toda) constitui-se em formação docente inicial e continuada, nas trocas com seu grupo de pesquisa, em eventos acadêmicos e artísticos, cursos e oficinas de dança, de narração de estórias, como professora de dança de salão, frequentadora de ambientes dançantes e, principalmente, nos encontros cotidianos com as crianças pequenas da educação infantil.

Com as crianças, também aprendeu que dançar está além de experiências brincantes, mas se relaciona diretamente a elas (Xavier, 2014). Ter tido experiências com dança impulsionou-a ao movimento, ao performático, ao cênico, às estesias e plasticidades, às transformações e reflexões, a perceber os corpos inteiros (Prado, 2015) como moradas que estabelecem relações com o mundo/ambiência por não estarmos simplesmente de passagem ou aprisionadas(os) em nós mesmas(os) (Rodrigues, 2018). Os devaneios vividos transmutaram-se em poeticidades, em contextos de educação infantil acontecedores de narrativas, territórios de significação e ressignificação de sentidos de experiências, atos políticos, éticos e estéticos de respeito às crianças e à sua educação, que têm as brincadeiras como eixo (Brasil. MEC. SEB, 2009).

### **Autoria compartilhada: professora e crianças num deslizar de tempos lentos**

Ao conceber a imaginação, a ludicidade, as brincadeiras e as linguagens artísticas e estéticas, a fim de que se tornassem razão/fenômeno poético (Larrosa, 2003; Richter, 2016b), na poeticidade possibilitada pelo acesso às estesias, foi permitido transplantar os originais, crianças e professora pesquisadora que recriavam as poesias, deliravam com elas e tornavam-se autoras. A autoria remete ao pensamento e à sua constituição: conhecer implica movimento, experiência. É no fazer que fazemos, aprendemos, conhecemos e reconhecemos que precisamos nos movimentar novamente, gerando a circularidade dos saberes.



A experiência, todavia, tem se tornado cada vez mais rara pela falta de tempo e disponibilidade das pessoas. Muitas coisas acontecem, mas a maioria delas não nos acontece devido ao formato instantâneo e fragmentado do conhecimento e do tempo como mercadoria. O saber de experiência requer desaceleração, tempo do parar, olhar, escutar mais devagar, sentir, suspender o juízo e o automatismo da ação, pois “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, p. 24).

Assim, apostou-se na autoria da professora e na das crianças, em gestão compartilhada das propostas e brincadeiras, em suas capacidades de construir um destino poético, se ensaiando e ensaiando suas autorias. Procurou-se promover essa desaceleração, lutar contra o tempo da pesquisa que se esgotava, das leituras e escritas, evidenciando o tempo estésico e estético, de sentires, saberes e sabores, de parar e elaborar sentidos aos conhecimentos, às experiências vividas, num prazer estético e intelectual (Richter, 2016b).

Questionando o que durou dos estudos de Pedagogia e do mestrado, o que se fez potente na docência e pesquisa na educação infantil, a professora pesquisadora encontrou-se com as experiências em que pode falar, se expor e se arriscar. *Performances* em salas sem carteiras, deitar no chão, ficar descalça, dançar, rir, brincar, contar, tocar e ser tocada, ouvir músicas, sons da natureza, desafios que provocaram durações e causalidades poéticas, permitindo ativar memórias para que pudesse narrar.

Bachelard (1994) diz que aquilo que se consolida, que se aprende, está ligado a bases hierárquicas mais subjetivas, a motivos de coerências próprios de quem aprende, menos de se pensar em alguma coisa do que de se pensar como alguém que pensa. Está ligado a ritmos, sistemas de instantes, continuidades, não como dados imediatos, mas como problemas. Ao assumir essa condição de pesquisadora ensaísta e, ao ter autoria daquilo que fazia, a professora pode refletir sobre as experiências com as crianças como algo único, que só pode ser escrito dessa maneira porque foi escrito por ela.

Essas narrativas foram de lutas e de resistências à linearidade, como em Bachelard (1989), como sussurros da chama da vela, que não se resumem, mas que lutam para manter uma unidade que se faz com partilhas languageiras. Buscou-se a não dicotomia entre a prática docente e a pesquisa científica, permitindo que caminhassem juntas, num movimento constante de problematização, até mesmo daquilo que parecia exitoso, recriando e promovendo encontros da professora pesquisadora consigo, transformando em problema a relação entre escrita e pensamento na tentativa de ser uma questionadora de fronteiras, que ensaia na impureza e na liberdade (Larrosa, 2004).

### **Delírios da experiência: a percepção de que confiava nas crianças!**

Durante dois anos como professora pesquisadora, sentiu a transformação de rabisco a contorno, na trajetória do brincar que construía com as crianças, começando

pelo questionamento de EVAs,<sup>1</sup> das comidas prontas e congeladas, dos brinquedos industrializados, plásticos, prontos e acabados, até chegar ao brincar das simplicidades, dos dedos aprendizes das brincadeiras moles, dos modos de fazer sem a força, dos brinquedos da natureza que eram recolhidos e devolvidos a ela, do esculpir na alma as lições da persuasão, da gentileza do acordo suave com o mundo (Piorski, 2016).

Cultivar mandioca foi um modo de brincar com essas simplicidades do mundo, desdobramento da narrativa oral da lenda da mandioca, que gerou o interesse das crianças em plantá-la e depois colhê-la, mais antecipadamente, por conta de pragas. Buscando conhecer quais alimentos advinham da mandioca, as crianças decidiram fazer tapioca. Fazer a tapioca foi uma das experiências mais incríveis que a professora pesquisadora viveu, pois sequer imaginava as transformações da mandioca para tornar-se farinha de tapioca.

Primeiro, descascaram as mandiocas que colheram e as ralaram em uma bacia. Em seguida, devido a sua grande umidade, colocaram a parte ralada em um pano de prato, torceram, separando a parte úmida (uma água de cheiro forte, branco-amarelada) da parte seca que, depois de triturada e torrada, virou farinha de mandioca. A água de cheiro forte foi reservada por duas horas, para separar novamente a parte líquida, que descartaram (utilizada para fazer álcool de limpeza), de uma massa branca e dura que se solidificou embaixo, que também foi passada em uma peneira fina e levada ao fogo, dando origem à tapioca.

As crianças, no decorrer desse processo que durou quase todo o período educativo de quatro horas, não ficaram sentadas observando. Elas brincaram com jogos da sala, depois no parque, nas motocas, com pés de lata, bolas, bambolês, nos diversos espaços da pré-escola, tendo a liberdade de ir e vir, de observar quando se sentiam instigadas e interessadas e de contribuir. As crianças eram reunidas em momentos de alguma transformação dos elementos constituintes da mandioca, mas não era necessário chamá-las, pois elas vinham curiosas, querendo cheirar, observar, mexer, experimentar as permanências e metamorfoses que ocorriam, ressignificando os alimentos, as relações, e gerando novas transformações.

Essas transformações da mandioca e o interesse das crianças demonstram a relação primeva que elas buscam estabelecer com o mundo: a educação do sensível, estética, que construíram e partilharam juntas e que constituiu uma relação do corpo mais acurada e harmoniosa com a realidade (Duarte Júnior, 2010). Não era o sentir pelo sentir, capacidade que os corpos adquirem independentemente de nossa vontade, mas “transformar esse sentir em linguagem, e assim, torná-lo inteligível” (Richter, 2016a, p. 24).

A colheita antecipada fez constatar que poderiam ter feito mais tapiocas e farinha se as mandiocas tivessem sido colhidas no tempo oportuno e que precisariam preparar melhor o solo para novos plantios, o que reverberou nas experiências futuras da professora pesquisadora, no ano seguinte, nas outras duas pré-escolas pesquisadas. Ela começou junto com as crianças pela observação dos espaços

<sup>1</sup> Espuma vinílica acetinada (Ethylene Vinyl Acetate).

educativos, das árvores frutíferas, suas texturas, troncos, folhas e bichinhos, com conversas sensoriais nas quais conheceram e manusearam as cascas de alguns alimentos, cheirando-os, provando-os. Foram observadas expressões de nojo, curiosidade e diversão, culminando nas experiências com o adubo natural (compostagem), produzido com o reaproveitamento das cascas da merenda levadas. Os sacos em que as colocavam foram disputados pelas crianças para carregá-los e tratarem da “nossa terra”. Em uma das rodas de conversas diárias, as crianças perceberam que as cascas de cenoura e beterraba soltavam uma espécie de tinta e, de imediato, assustaram-se dizendo:

- *Tinta não é pra colocar na boca.*
- *A minha mãe nunca me deixou fazer isso em casa!*
- *Eu não sabia que a cenoura era docinha, porque em casa eu como com sal.*

Depois de tratar os solos, iniciou-se outra investigação coletiva sobre o que plantar, no projeto “Uma fruta no quintal”, considerando os espaços educativos de plantio como a extensão do quintal, que quase não existe mais nas cidades. Em uma das pré-escolas, plantou-se abacaxi na horta, após aguardar por dois meses seu enraizamento em um pote de vidro com água.

Na outra pré-escola, também plantou-se abacaxi, devido ao interesse das crianças em observar o crescimento das raízes, assim como sementes de limão, depois de experimentado e apreciado pelas crianças. Passado algum tempo, depois de plantadas as sementes na terra do parque, onde cavaram e para onde foi transportada a compostagem, eram regadas todos os dias e observou-se, em muitos momentos, as crianças conversando com uma das plantas que crescia. Uma funcionária foi convidada para vê-la, com suas folhinhas macias e felpudas, a professora e as crianças orgulhosas por estarem fazendo com que o pé de limão nascesse, viram a expressão intrigada da funcionária enquanto observava e nada falava. Parecia querer dizer algo, mas estava sem coragem. Então, perguntou-se a ela:

- *O que foi? Tem algo de errado com nosso pé de limão?*

Ao que ela respondeu:

- *Com a plantinha não há nada de errado, só que vocês não plantaram limão, mas, sim, tomate!*

Então percebeu-se que, ao realizarem a compostagem e trazerem a terra das caixas de composto para o parque, jogaram algumas vezes restos de cascas de tomate que continham pequenas sementes, vingando o tomate em detrimento do limão. Mais questionamentos surgiram entre as crianças:

- *Será que a semente do tomate é mais forte do que a do limão?*
- *Não poderia ter nascido uma espécie de planta mutante: um “limate” ou um “tomão”?*
- *Será que as sementes do limão não estavam boas?*

Poucos meses depois, começaram a crescer três pequenos tomatinhos.

Os tomates e o abacaxi cresciam não apenas pelos cuidados prévios e contínuos com a terra e a ação do sol, da chuva, do vento, mas também pela intimidade que crianças e professora estabeleceram com eles, observadoras participantes dos fenômenos (Saura; Eckschmidt, 2019), tocando suas folhas em gestos, além do especulativo, com carícia e afeto de quem já os chamava de “nossos”. Essas experiências foram delirantes: os encontros com a terra, a água, o plantio, a vida, o que desencadeou maior envolvimento com o brincar telúrico, o viver terreno, dos nossos pés descalços no chão humoso. Do esguicho da mangueira que enchia painéis e baldinhos e logo era desligado, criou-se a liberdade de enchê-los de água, repetidas vezes, também na torneira próxima ao parque.

Procuram-se sentidos e maneiras de fazer a vida valer a pena pelo “Vamos fazer barrinho no parque, prô?” ou dar banho nos brinquedos e depois nas crianças e na professora. O grande desafio de ser professora pesquisadora instituiu-se no ato de confiar nas crianças e vice-versa, possibilitando transformar as experiências em linguagens, tornando professora e crianças capazes de muitas invenções, brincadeiras e experimentações.

Merleau-Ponty (2014) destaca o paradoxo do humano, que consiste em aprender a ver. Confiar nas crianças foi uma das maneiras de a professora enfrentar esse paradoxo, no ato de tornar-se humana, para educar, curar, cuidar, humanizar e estabelecer relações com o mundo, a terra, o húmus, a pluralidade das coisas, a curiosidade agressiva que se consolida no metamorfosear, transformar, destruir, para poder reconstruir, dar forma àquilo que não a tem, como o barro promove.

### **Conclusões: até a professora tornou-se movediça...**

Até a professora tornou-se movediça, assim como a massinha das crianças:

*– Prô, você não vai acreditar no que eu fiz! Levei a massinha movediça para a minha cama para dormir comigo e no outro dia acordei toda melecada, e a minha cama toda suja! Minha mãe ficou muito brava comigo!*

A professora tornou-se movediça, não somente por buscar constituir-se professora pesquisadora, mas também malemolente, que se deixa penetrar pelas matérias pegajosas, que se mexe, altera-se, sente, gesta, conecta-se, ressoa e ecoa. A relação que estabeleceu com sua corporalidade começou pela maneira como educou seus começos (Berle, 2013): tornou-se movediça pela brincadeira, pelas experiências com as crianças, a partir das substâncias moles. Fragmentos mitológicos do fabular, fabricar, amalgamar, do tornarem-se crianças e professora dos apetrechos, na tentativa de deixar de acumular ou de dar prioridade ao brinquedo sintético e a imagens eletrônicas artificiais (Piorski, 2016).

As experiências movediças reforçaram as possibilidades sensíveis dos materiais e das materialidades que transformaram a professora e as crianças e

fizeram-nas perceber as relações com os elementos telúricos e do brincar, compartilhando a transformação dos alimentos, dos materiais e das materialidades em relações, levando-as a se encontrarem com a estesia e a poeticidade, inquietantes desejos de adentrar e de integrar o simbolismo dos elementos transformadores (Aires, 2013).

Na partilha linguageira e desafiadora de investigar a própria docência, a professora sentiu que mais usufruiu e experienciou delírios de seus verbos do que os atrofiou, uma vez que é próprio da experiência se expor. Isso a impulsionou a observar mais as crianças, a perceber que suas vozes não estão contidas e ditas apenas no falar, mas, especialmente, no fazer. Ademais, escutou-as não somente com os ouvidos, olhos, nariz, boca, mas com todo seu corpo, como elas se expressam também corporalmente, como vivenciam o lúdico, sem adquiri-lo, mas experimentando-o em linguagens, o que o torna necessário durante toda a vida.

Dessa maneira, são as crianças pequenas, linguageiras de transformações e aprendizados, que promovem e provocam os processos formativos docentes e investigativos na educação da primeira infância, revelando novas possibilidades de intensificar as relações entre docência e pesquisa, educação e artes na infância, natureza e cultura, linguajar e imaginar (Bachelard, 1989), que permitiram à professora pesquisadora resistir a linearidades, apressamentos e aprisionamento das corporalidades em desleixos, medos e abandonos, em um deslizar de movimentos e gestos em presença, ludicidade, plantio, colheita, substâncias moles, num brincar telúrico de poeticidade e estesia, de devaneios compartilhados e transmutados em poeticidades, em contextos que se tornaram, por isso, acontecedores!

### Referências bibliográficas

---

- AIRES, J. *O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 55-69.
- BACHELARD, G. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BACHELARD, G. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- BARROS, M. de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- BENJAMIN, W. *Escritos sobre mito e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

BERLE, S. *Infância e linguagem: educar os começos*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF, 2009.

DUARTE JUNIOR, J.-F. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. *Antropológicas da educação*. São Paulo: Képos, 2011.

GOETTEMS, M. B.; PRADO, P. D. Educação infantil, dança e teatro na formação em Pedagogia: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. In: PRADO, P. D.; SOUZA, C. W. (Orgs.). *Educação infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017. p. 137-157.

124

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, [online], p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-48, jan./jul. 2004.

MACHADO, M. *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MATURANA, H. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

PAULA, B. B. Narrar, imaginar e se movimentar: um estudo sobre a “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra” na educação infantil. *Série Iniciação Científica Feusp*, Feusp, São Paulo, v. 6, 2010. 63 p.

PAULA, B. B. *A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil: vamos "escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar"?* 2020. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (Feusp), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PIORSKI, G. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRADO, P. D. Por uma de pedagogia da educação infantil corpos inteiros. In: MELO, J. C.; CHAHINI, T. H. (Orgs.). *Reflexões e práticas na formação continuada de professores da educação infantil*. São Luís: EdUFMA, 2015, p. 205-219.

RICHTER, S. Experiência poética e linguagem plástica na infância. *Educação e Arte*, Santa Cruz do Sul, n. 1, p.1-16, 2007.

RICHTER, S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. *Revista Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016a.

RICHTER, S. Docência e formação cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar a o aprender*. Brasília: MEC/SEB, 2016b. p. 13-54. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, caderno 1; v. 2). Disponível em: <[http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno\\_1.pdf](http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2021.

RODRIGUES, B. Corpocriação: um ensaio sobre a autoformação do corpo-mar. In: WILLMS, E.; BECCARI, M.; ALMEIDA, R. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: Feusp, 2019. p.133-161.

SAURA, S.; ECKSCHMIDT, S. Observar o brincar espontâneo de um menino: ou o que aprendi com os Guarani Mbya. In: WILLMS, E.; BECCARI, M.; ALMEIDA, R. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: Feusp, 2019. p. 47-58.

SOARES, N.; SARMENTO, M.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005.

SOUZA, C. W.; PRADO, P. D. Dança e teatro na formação de professoras/es da educação infantil. In: PRADO, P. D.; SOUZA, C. W. (Orgs.). *Educação infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017. p. 109-136.

XAVIER, U. *Mapas para dançar em muitos lugares*. São Paulo: Patuá, 2014.

---

Patrícia Dias Prado, mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutora em Artes Cênicas, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), é professora doutora da Faculdade de Educação da USP, no Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada (EDM), na área da infância.

patprado@usp.br

Bianca Bressan de Paula, mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Bernardo do Campo e Santo André, no Estado de São Paulo. Membro do grupo "Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis", da Faculdade de Educação da USP (Feusp).

bibibressan89@gmail.com

Recebido em 3 de agosto de 2020

Aprovado em 15 de janeiro de 2021



# Filosofia, educação inclusiva e intervenção artística: contribuições de Henri Bergson para uma ontologia da infância

Carmem Lúcia Sussel Mariano

Marlon Dantas Trevisan

127

---

## Resumo

A filosofia de Henri Bergson – com destaque aos conceitos de duração, intuição, relações entre matéria e memória, crítica ao intelectualismo – é apresentada como inspiração para se pensar uma ontologia da infância, a fim de orientar propostas educativas verdadeiramente inclusivas em contraposição a uma visão normativa e desenvolvimentista da infância. Tal temática enuncia como objetivos: analisar as representações ocidentais de infância; enumerar as linhas gerais do pensamento bergsoniano e estabelecer nexos com a educação inclusiva; apresentar, como exercício pedagógico e empírico, uma instalação artística denominada *Poliedros mágicos*, que circula em instituições de educação infantil. O caminho trilhado revela a infância como experiência de duração que perpassa o humano – criação e expansão de novos campos de consciência outrora colonizados pela razão utilitária e cientificista; esta que, ao classificar, numerar, espacializar, despreza a diferença, em nome da homogeneização. Propõe-se pensar uma outra representação, não mais como percurso até a racionalidade adulta, como quer a psicologia do desenvolvimento, mas como algo que está em nós, proporcionando-nos contatos íntimos com as coisas.

Palavras-chave: intuição; duração; inteligência; educação inclusiva; instalação artística.

---

## **Abstract**

### **Philosophy, inclusive education and artistic intervention: Henri Bergson's contributions to a childhood ontology**

*Henri Bergson's philosophy – specially the concepts of duration, intuition, relation between matter and memory, critics to intellectualism – appears as an inspiration for a childhood ontology, aiming to lead to truly inclusive educational proposals as opposed to normative and developmentalist childhood perspectives. This thematic intends: to analyze occidental childhood representations; to list the general guidelines of Bergson's theories and its possible connections with inclusive education; and to present an arts facility named Poliedros mágicos (Magical Polyhedrons), which is used in kindergarten institutions as a pedagogical and empirical exercise. This study perceives childhood as an experience of duration which pervades human life – creation and the expansion of new conscious fields, otherwise colonized by a utilitarian and scientism rationality; which, by classifying, enumerating and spatializing, discards differences and favors homogenizing childhood. Therefore, this study proposes a new childhood representation, not as a path to adult rationality, as once indicated by the premises of developmental psychology, but as something inherent, intimately connecting us with things in the world.*

*Keywords: arts facility; duration; inclusive education; intelligence.*

---

128

## **Resumen**

### **Filosofía, educación inclusiva e intervención artística: las contribuciones de Henri Bergson a una ontología de la infancia**

*Este texto presenta la filosofía de Henri Bergson –con énfasis en los conceptos de duración, intuición, relaciones entre materia y memoria, crítica al intelectualismo, entre otras presuposiciones– como inspiración para pensar una ontología de la infancia, con el objetivo de orientar propuestas educativas verdaderamente inclusivas en contraposición a una visión normativa y evolutiva de la infancia. Este tema tiene como objetivos: analizar las representaciones occidentales de infancia; enumerar las líneas generales del pensamiento bergsoniano y establecer vínculos con la educación inclusiva; presentar, como ejercicio pedagógico y empírico, una instalación artística itinerante llamada Poliedros mágicos, que circula en instituciones de educación infantil. El camino recorrido revela la infancia como una experiencia de duración que impregna lo humano: creación y expansión de nuevos campos de conciencia colonizados anteriormente por la razón utilitaria y científica; que, al clasificar, numerar, espacializar, ignora la diferencia, en nombre de la homogeneización. Por lo tanto, propone pensar una otra representación de infancia, no más como un camino a ser seguido hacia la racionalidad adulta, como quiere la psicología del desarrollo, pero sí como algo que está en nosotros, proporcionándonos contactos íntimos con las cosas.*

*Palabras clave: duración; educación inclusiva; instalación artística; inteligencia; intuición.*

---

## Introdução

Este ensaio propõe uma ontologia para a infância, de modo que tal entendimento possa orientar propostas pedagógicas menos normativas, adestradoras, etapistas, logocentradas e, por conseguinte, mais inclusivas e democráticas, em que se busquem experiências com a vida, a arte, a diferença e os caminhos da intuição.

Pensar a infância por outros olhares e perspectivas, que não as do desenvolvimentismo e do logocentrismo, tem se tornado um imperativo ético para a consideração da dignidade de pessoa humana das crianças. Nas sociedades ocidentais modernas, as crianças vêm sendo visualizadas pelo que ainda não são, pela incompetência, pelo inacabamento e pelo débito frente à racionalidade característica do pensamento adulto. A construção dessa representação moderna de infância esteve diretamente imbricada com campos de saberes cujos discursos “especializados” normatizaram e normalizaram comportamentos, atitudes e aprendizagens, elaborando, assim, a categoria de “criança normal”, enquadrando-a em uma rede de capacidades e incapacidades, competências e incompetências, hierarquizando, homogeneizando e comparando comportamentos.

Prout, James e Jenks (1990), na obra *Theorizing childhood*, enunciaram, no campo das epistemologias ocidentais, novas possibilidades de compreender a infância, situando os estudos em dois períodos: o pré-sociológico e o sociológico. O primeiro colecionara saberes geradores de modelos explicativos que desconsideraram o contexto histórico e cultural das crianças, portanto, ensejando naturalizações e universalização de uma concepção ocidentalizada de infância; o segundo diz respeito às contribuições dos estudos sociais da infância que, em síntese, compreendem-na como uma construção social, categoria estrutural permanente, intergeracional e subordinada da sociedade, defendendo o protagonismo das crianças como atores e produtores de cultura.

No período pré-sociológico, engendrou-se um corpo de conhecimentos do campo da Psicologia do Desenvolvimento, que contribuiu para construir o modelo explicativo da “criança naturalmente desenvolvida”, pautando uma visão normativa da infância e do desenvolvimento humano como uma trajetória linear, contínua e progressiva.

A constituição de uma Psicologia da Infância na era moderna esteve imbricada com a noção de norma (Castro, 1996), de tal forma que, muitas vezes, parece quase impossível apreender o sentido da infância que não seja a partir desta “instituição imaginária” que é o desenvolvimento: ou seja, de que o sentido da infância é necessariamente apreendido em relação a uma trajetória a ser percorrida até a idade adulta. Tal trajetória, investigada e sistematizada pela ciência psicológica, está caracterizada, dentro deste modelo, pela sequência das transformações que não somente efetivamente ocorrem, mas que *deveriam ocorrer* (Castro, 2001, p. 20 – grifos da autora).

A postulação de uma sequência universal de aquisição de competências cognitivas, que reserva o auge do desenvolvimento cognitivo ao modo de pensar e agir de homens adultos ocidentais, como presumem teorias do desenvolvimento que concebem a criança como um ser inacabado, incompleto ou não totalmente humano, tem sido alvo de críticas no campo dos estudos sociais da infância (Rosemberg, 1976;

Jenks, 2002). Para Jenks (2002), a ordenação dos estágios piagetianos do desenvolvimento não é apenas cronológica, mas é, também, hierárquica, pois estabelece um padrão desejável adulto que personificaria uma racionalidade e a completude: enquanto o pensamento infantil é tido como “figurativo” e de baixo estatuto, o pensamento adulto é considerado “formal” e de alto estatuto.

O conceito de socialização das teorias estrutural-funcionalistas, em particular de Durkheim e Parsons, também tem sido problematizado, posto que, em tal conceito, a racionalidade figura como a marca universal da idade adulta e a infância representa o período de aprendizagem para atingi-la. Conseqüentemente, as perspectivas de estudo da infância derivadas do conceito de socialização da teoria funcionalista davam pouca atenção para a “infância como um fenômeno em si mesmo ou para as crianças como participantes ativas em seu próprio processo de crescimento” (James; Prout, 1997, p. 18); isso porque, em tal modelo, a socialização é reduzida a um processo de inculcação que desconsidera a participação da criança (Jenks, 2002).

Justamente para “socializar” e “amadurecer” as crianças, são concebidas ações educativas, e a escola se edifica como um dos grandes palcos das intervenções normalizadoras. Foi no interior desta e no corpo de seu derivado, o aluno, que os padrões de normalidade e deficiência foram abundantemente produzidos sob a rubrica de algo “natural”. Ou outra instituição viria à constante busca de uma homogeneização da infância em suas fases, notas, síndromes e médias padronizadas?

### **Asserções históricas sobre os modos ocidentais de convívio com a deficiência**

Consideramos importante, a todos os envolvidos com a educação da infância, refletir sobre o percurso histórico dos modos como a ocidentalidade lidou com a deficiência. Vale lembrar que a supremacia da razão, determinando a experiência intelectual como a mais importante realização humana (Jay, 2009), cunhando a figura de um sujeito universal moderno, é que nos leva a conceber e posicionar em certa territorialidade a pessoa com deficiência (PCD). Tais escolhas segregariam a intuição, punindo com tecnologias todas as formas de desrazão (Foucault, 1987). Pelos limites do ensaio, não aprofundaremos tais saberes, mas compete sintetizar que o caminho fora trilhado pelo extermínio comum na Antiguidade, como em Esparta ou na Roma Antiga, transitando para o banimento/segregação no período medieval, época em que o deficiente era visto como endemoniado, persistindo a ideia da vingança divina. A igreja impediu que continuasse a eliminação, mas o abandonava à própria sorte, dependente da caridade para sobreviver (Silva, 1987).

Desde o século 16, a deficiência passou a ser entendida como oriunda de causas naturais, conseqüentemente tratada pela medicina (alquimia, magia, astrologia, entre outras ciências), o que levou à construção dos primeiros manicômios e asilos.

A partir do período moderno, três paradigmas de atendimento erigem: a *institucionalização* (século 18) – conventos, asilos e hospitais psiquiátricos passariam

a servir de abrigo para os deficientes; a *integração/serviços* (meados do século 20) – políticas voltadas para a normalização do sujeito, tentativas de integrá-lo à comunidade, com as escolas especiais e entidades assistencialistas, com serviços especializados voltados às especificidades de cada deficiência passaram a ser oferecidos. Somente na década de 1970 temos a emergência do paradigma da *inclusão/suporte*, pautado na defesa do direito de os deficientes usufruírem condições de vida as mais comuns, em sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais, na medida de suas possibilidades, contando-se com ajustes infraestruturais (Machado, 2005).

*Escola inclusiva* não é aquela que atende crianças com deficiência, conceito prejudicial à realidade delas, mas a instituição que recebe todos e todas, portanto, com quaisquer características: físicas, étnicas, religiosas, sociais, sexuais, econômicas, psicológicas e mentais. As instituições educativas devem garantir não somente a matrícula, mas a sua *permanência* e o seu *desenvolvimento* (Carneiro, 2006).

### **Filosofia de Bergson: crítica à inteligência; realidade da duração; relações entre matéria e memória; intuição e sua importância pedagógica**

Nesta seção, buscaremos explicar sobre as linhas gerais do pensamento de Henri Bergson (1859-1941) e mais adiante perscrutar sobre como o filósofo poderá alicerçar reflexões acerca de uma educação legitimamente inclusiva: contexto a promover encontros de consciências libertas de grilhões lógicos e utilitários.

A obra *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* enuncia uma crítica visceral ao materialismo científico do século 19 (Bergson, 1978), representado, entre outros ramos da ciência, pela psicofisiologia da época, que, concebendo a consciência como produto das trocas físico-químicas do cérebro, ignorava a movente, qualitativa e íntima natureza do real configurado na *duração* – memória, experiência temporal genuína, imagens/fatos que se fundem, não perfilados e alinhados (como o são na concepção cronológica), aquilo que efetivamente acontece aos seres dotados de existência e vida, lançados no devir. Alertamos que tal perspectiva apresenta uma concepção sobre o tempo que em nada coincide com a tradição consolidada em Newton; para Bergson, *Cronos* seria uma criação da inteligência que o espacializou. As noções kantianas de tempo, espaço e mesmo a linguagem são, para o filósofo francês, invenções do entendimento que nos afastam de um encontro íntimo com as coisas. O intelecto, cuja fundação residiria nas funções pragmáticas de manutenção da vida, assumira papéis que não lhe cabiam, promovendo recortes, caricaturas, abstrações da realidade; pior do que isso, colonizando regiões da experiência muito caras ao espírito, o que vem explicar o alto preço que pagam todos aqueles resistentes a tal projeto: crianças, indígenas, artistas, deficientes, entre tantos indivíduos a não se enquadrarem nos delineamentos daquilo que seriam as feições do sujeito ocidental moderno, que se cristalizou branco, adulto, masculino, heterossexual, cristão, produtor de riqueza e de conhecimento científico.

Na perspectiva de Bergson, é preciso, portanto, desmontar toda hierarquia categorial de conceitos rígidos, artefatos lógicos (especialização, categorização, homogeneização, numeração, classificação, associação simbólica etc.) que obstruem a experiência direta com a *realidade dada na duração*. Eis a necessidade de nos situarmos na mobilidade do real, seguindo sua incessante mudança, a partir de uma apreensão intuitiva, rompendo com as grades do entendimento, desembocando em conceitos fluidos que seguem o movimento de seus objetos. Eis o que perdemos há muito: um contexto de pura novidade e diferença, qualitativo, no qual o que nos passa se funde ao que foi e ao que vem... encontro íntimo com as coisas. Vale ressaltar que tal experiência se revela potente na infância, protagonista do movente, mas que, à medida que vamos nos adestrando, instrumentalizando, o afã utilitarista e logocêntrico tende a nos afastar dessas estranhas paisagens, vivências com o que ainda não estaria codificado.

Pensarmos a realidade liberta dos grilhões do entendimento intelectual, situamos no contexto da *intuição – instinto que se desprende da obscuridade, iluminado pela consciência*, dotando-se de prerrogativas sequer imaginadas pela razão: encaminhar-nos aos mistérios da vida (Bergson, 1979). Para o autor, tais segredos não podem ser encontrados pela inteligência, posto estar aprisionada aos mecanismos da representação, que enuncia incontáveis sistemas descritivos acerca do universo material e correspondentes operações físicas; quando se dispõe a destringir e compreender o que caracteriza a vida, fornece-nos apenas leituras inerciais, estéreis, o que haveria de morto no vivo, incapazes de penetrar neste, posto que buscam imobilizar o movente. Isso nos faz pensar nos perversos testes ABC (Mello, 2012)<sup>1</sup> e o quanto promoviam de fixidez (e ilusão) acerca de nossa subjetividade, grotescas caricaturas que geraram tantas aberrações pedagógicas.

Bergson, ao refletir sobre as lembranças, lança um questionamento sobre aquelas evocadas puramente pela imaginação, sem qualquer compromisso com a utilidade e a manutenção da vida: que finalidade teriam? A que vêm essas imagens? Do ponto de vista pragmático, seriam inúteis. Aqui, afirmamos a dádiva de vivermos experiências de desimportância, absoluta inutilidade, como cantou o poeta das miudezas, Manoel de Barros (1974, p. 17):

As coisas que não pretendem, como por exemplo, pedras que cheiram água, homens que atravessam períodos de árvore, se prestam para poesia.

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia.

Convém buscarmos, como aqui se propõe, a ruptura com a finalidade utilitária presente em tudo o que fazemos e em como agimos; haveremos então de “servir para a poesia”, senão pelo menos resgatarmos planos de existência mais dignificantes e um novo presente. Então venha a nós a pequenice do bolinho de areia, servido

<sup>1</sup> Nos anos de 1930, por influência da psicometria, instituições educativas passaram a medir a capacidade intelectual dos alunos, utilizando-se de testes psicológicos e avaliações de rendimento, os famosos “testes ABC”; um flagelo que até hoje influencia rotinas de certas escolas, especialmente na iniciativa privada, que, para satisfação da clientela, forma turmas a partir de exames classificatórios.

pela criança que surgiu voando em seu dragão de vassoura! Como é difícil quebrar certas algemas. Urge nossa sustentação vital... as prestações do automóvel e o financiamento residencial vencem ao quinto dia útil do mês.

Na perspectiva do movente, nova ontologia para a infância, torna-se abjeto pensarmos em deficiência, posto que todo ente se apresenta singular, único, gerando indeterminação, lançado na diferença. É bem verdadeiro que os mecanismos mantenedores da ordem consciente operam no sentido de regular as imagens do sonho, de modo a organizá-las sempre que possível em hábito, para sobrevivermos com menos riscos. Então podemos enunciar que as subjetividades de artistas, crianças, loucos, xamãs tendem a promover menos interdições das lembranças-imagens do que as lembranças-hábitos. Há uma rigorosa diferença entre ambas. As primeiras, em sua espontaneidade, seriam vistas pelos trilhos positivistas como perturbação do sistema nervoso e mesmo do equilíbrio sensorio-motor; as segundas seriam imagens retidas pela consciência, protegendo-nos do acaso, da tragédia e do caos.

Haveria, portanto, um *modus operandi* consciente no sentido de se capturarem conteúdos fugidios, fugazes, e com eles construirmos mecanismos estáveis para os substituir. Eis a covardia da inteligência a nos proteger do insólito devir: contexto onto-gnosiológico que nos impele a defender propostas educativas menos afeitas ao universo enciclopédico, epistêmico e consensual. Um saber ávido por processos criativos, livre de sistematizações, uma vez que a inteligência (para a filosofia bergsoniana) nada cria. "Cultivemos mais na criança um saber 'infantil' e guardemo-nos de abafar sob uma acumulação de galhos e folhas secas, produtos de vegetações antigas, a planta nova que só quer crescer" (Bergson, 1974, p. 155). A aprendizagem simbólico-transmissivista jamais poderá ser tão eficiente quanto aquela que insere o estudante na própria materialidade do que é estudado, e isso se viabiliza por caminhos intuitivos, estéticos, inusitados. Não importa tanto o que é dito sobre a coisa, mas o uso que ela permite realizar, suas relações qualitativas, noviças, pois "só se compreende, só se conhece o que se pode em alguma medida reinventar" (Bergson, 1974, p. 155).

Portanto, é a uma educação menos preocupada com conceitos do que com as próprias coisas que o pensamento bergsoniano se inclina. Trata-se de uma crítica à socialização da verdade, esta que faz girar em torno de si os valores estáticos que condicionam o desenvolvimento humano, enaltecendo práticas adultas, ditando os ritmos do sistema social. Quando projetadas aos campos da educação, da ciência e da filosofia, elas incorrem em castrações e adestramentos, no primeiro caso; em erros grosseiros e simplificações, nos outros dois.

### ***Poliedros mágicos: uma instalação artística itinerante***

Nossas abordagens a seguir dizem respeito a uma experiência de extensão universitária voltada para o brincar; em seguida, retomaremos proposições bergsonianas, desta feita alinhadas à ludicidade no contexto educativo. Cremos com

isso contribuir para as reflexões pedagógicas, sobretudo ratificando a necessidade de a aprendizagem ser empírica, intuitiva e menos intelectualista, viabilizando o protagonismo das crianças como atores sociais.

Em 2014, a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia de uma universidade mato-grossense construiu uma instalação artística e lúdica denominada *Poliedros mágicos* (Figura 1). Trata-se de 50 peças de compensado de 10 milímetros (mm), sólidos geométricos – cubos de 30 centímetros (cm) e 50 cm de aresta, paralelepípedos de 120 cm x 50 cm x 20 cm e 100 cm x 40 cm x 10 cm –, que receberam as cores branca, azul celeste, cinza, bege e laranja. Por sua natureza mutante, a instalação tem servido à intensa criação infantil, ao movimento (quando crianças saltam de cima dos “prédios”, ou bebês empurrando cubos maiores do que eles), à dramatização, à criação de zonas circunscritas (ambientes móveis), ao brincar livre, entre vários outros aspectos da ludicidade. A intervenção artística, por seu caráter itinerante, tem promovido o encontro da universidade com a comunidade, em especial as instituições de educação infantil da rede pública municipal, atendendo semestralmente cerca de 1.000 crianças.

Dezenas de depoimentos infantis e adultos têm sido apresentados, narrando os positivos impactos do brinquedo nas rotinas educacionais. Diversos recursos avaliativos, tais como desenhos, áudios, fotos, vídeos etc., registraram processos sobremaneira criativos nas interações, narrativas, aprendizagens de diversas naturezas, sempre partindo da iniciativa infantil em construir objetos/cenários tridimensionais. Destacamos o desempenho e o apreço das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) pela intervenção artística, conforme diversos relatos docentes.

O manuseio das peças tridimensionais, pela natureza a um só tempo qualitativa e geométrica destas, portanto, de significado aberto, poderá produzir conceitos, endereçar surpresas ao que Deleuze caracterizou como o meio em que o pensamento se move, em velocidade infinita. O autor os considera arquipélagos, “superfícies ou volumes absolutos” no plano de imanência – imagem do pensamento (Deleuze; Guattari, 1992, p. 51).

Por serem formações cubistas abertas, os objetos da instalação concebem uma relação com a inteligência que se reduz completamente ao plano da experiência e da resignificação indefinida, criando lentes não formalizantes entre a percepção e o real, pois são volumes potencialmente subversivos que vislumbram o plano imanente. Aqui nos vale afirmar o vigor qualitativo daquilo que não se captura pelo que olhamos com as crianças, quando brincamos junto delas. Os poliedros poderão sinalizar nessa direção, regiões de experiência não loteadas pelos discursos pedagógicos, reino do inefável e do inútil.





**Figura 1 – Construtores em ação**

Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Eis nossos atores sociais, protagonizando composições, ocasião em que, por um lado, resgatam mobílias do vivido que os situam histórica e culturalmente; por outro, lançam-lhes novos significados, de modo a configurarem uma estranha realidade, resultante das tensões que experimentam em sociedade, na aventura da existência. Revelam-nos o *homo faber* em ação, conforme descrevera Bergson (1974), pequenos braços no esforço lúdico de protagonizarem uma construção. Se se trata de um mercadinho, sala de televisão ou “casa do escuro”, será somente abrindo mão de nossa lógica adultocêntrica, desenvolvimentista e conteudista que adentraremos os ambientes daquela brincadeira.

Se nem sempre nos parece razoável vivermos contextos e expressões em duração, que teriam nos caminhos da intuição tal possibilidade, que possamos pelo menos resgatar no cotidiano educativo o protagonismo do *homo faber*, posto que, de algum modo, quando somos criativos, testemunhamos a consciência dando voz aos lampejos intuitivos. Silenciemos o *homo loquax*, quando possível, e aquele epistemologismo estéril, máxima conquista da modernidade, que instaurou regimes de poder legitimados pelo grande ordenamento do discurso e suas instituições (Foucault, 2012).

## Conclusões

Reparemos nas crianças todas, sem as classificações das ciências educativas e psicológicas que, inclusive, diagnosticam os transtornos de toda ordem e incapacitam a criança com alguma deficiência; melhor do que isso, lancemo-nos na aventura de manipular sólidos, líquidos, gases e por que não o fogo? Quem sabe até para queimarmos alguns planos de aula (termo a ser evitado na educação infantil) e relatórios que há séculos cauterizam potências subjetivas, inventivas por natureza. O faz de conta, tão pouco valorizado na colonização do brincar pela pedagogia, possa finalmente ser resgatado. Então viveremos com os pequenos magos emoções estéticas de diversas naturezas. Vislumbraremos chances de nos libertar da lógica identitária, que decreta a fixidez dos signos da linguagem. Veremos que a rigidez destes é que possibilita o longo processo de abstração simbólica do *homo loquax*, o indivíduo que diz muito sobre tudo, mas que pouco sabe, sente e menos vive (Bergson, 1974).

Se abirmos mão da condição de mando que tem caracterizado a relação do adulto com as crianças (Jenks, 2002), quem sabe na horizontalidade de novas interações (precisamos sentar no chão), será factível pularmos na piscina de bolinhas multicores, vivenciarmos mundos prenhes de novos sentidos, em que os entulhos conteudistas das grades curriculares não esmaguem acontecimentos. E tudo o que fizermos juntos dos atores infantis poderá se tornar narrativas que dignifiquem a vida escolar. Sabemos que isso não é fácil; como educadores, herdamos camisas de força logocêntricas. A garatuja desordenada que uma menina faça em nosso braço com uma caneta, na perspectiva que ora apresentamos, adquirirá importância nova, dispensando totalmente a decifração; a pergunta: “o que você desenhou?” não será mais bem-vinda, apenas a história que ela quiser contar, podendo ser outra, minutos depois.

Desse modo, buscaremos regiões novas de experiência, quem sabe tangenciarmos sentidos anteriores às cristalizadas codificações racionais, concebendo uma nova ontologia da infância, mundo movente, que não separa, nem seleciona; pelo contrário, mistura e funde, para ver no que vai dar. Na duração, todos somos diferentes, vibramos em frequências infinitas, que se atravessam e expandem consciências para além dos espaços lógicos.

Como pré-signos, os sólidos geométricos apresentam uma notável mobilidade e instabilidade nas mãos das crianças, não se parafusando como as palavras no idioma; em certa medida, insurgem-se contra o arbítrio do entendimento, encaminhando sensações/conceitos que marcham rumo ao dinamismo dos objetos da vida. Presenciar a alegria delas interagindo com a instalação Poliedros mágicos faz-nos crer que uma proposta pedagógica voltada para a infância deve ser capitaneada pela intuição, bem como pela clareza de que à inteligência cabe ordenar ações sobre o real e o vivido, não se confinando nas malhas da linguagem e seus incontáveis antropomorfismos. Cabe também à educação romper com a legitimação dessas moedas, que desde sempre pouco lastro apresentam no vivido. Trata-se de uma história jamais escrita, mas que tem, no contexto escolar da infância, condições reais de efetivação.

---

## Referências bibliográficas

- BARROS, M. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1974.
- BERGSON, H. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BERGSON, H. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70, 1978.
- BERGSON, H. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- CARNEIRO, R. U. C. *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil*. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2001. p. 19-46. (Coleção Infância e Adolescência no Contemporâneo).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- JAMES, A.; PROUT, A. (Ed.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1997.
- JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, Portugal, n. 17, p. 185-216, 2002.
- MACHADO, K. S. *A prática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- MELLO, D. T. Testes ABC, Escola Nova e método analítico global de alfabetização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012.
- NIETZSCHE, F. W. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PROUT, A.; JAMES, A.; JENKS, C. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1990.

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? *Revista Ciência e Cultura*, Campinas, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, jul. 1976.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

---

Carmem Lúcia Sussel Mariano, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora associada da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) no curso de graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vice-líder do grupo de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC).

sussel@uol.com.br

Marlon Dantas Trevisan, doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), é professor associado do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Sua produção se volta às investigações sobre Filosofia, Educação e Infância.

marloneanela@uol.com.br

138

Recebido em 14 de agosto de 2020

Aprovado em 15 de setembro de 2020

# O poder do faz de conta e a experiência narrativa das crianças: inspirações da obra de Vivian Gussin Paley

Gilka Girardello

139

---

## Resumo

Ensaio sobre a obra da educadora estadunidense Vivian Gussin Paley (1929-2019), reconhecida internacionalmente por seus diversos livros dedicados à brincadeira, à fantasia e à criação narrativa em ambientes de educação infantil. Por meio de comentários sobre seus livros e palestras, são apresentadas reflexões a respeito de algumas das principais contribuições dessa autora para uma educação de crianças pequenas que valorize a imaginação e a liberdade do faz de conta, entendidos como aspectos imprescindíveis para sua formação como sujeitos. Entre os diversos temas associados a esse horizonte geral, destaca-se a sua metodologia para promover a criação de histórias significativas por parte das próprias crianças e o caráter dialógico da textura narrativa que se busca criar, em um entremeio das histórias inventadas pelas crianças com as histórias inventadas pela professora especificamente para aquele contexto, apostando na construção de comunidades em um sentido profundo. Conclui-se identificando, nas obras analisadas, as dimensões que vemos como mais potentes inspirações para o trabalho cotidiano na educação infantil no Brasil.

Palavras-chave: educação infantil; narração de histórias; Vivian Gussin Paley.

---

## **Abstract**

### ***The power of make-believe and young children's experience with narratives: inspirations from the work of Vivian Gussin Paley***

*This essay discusses some aspects of the work by the U.S. educator Vivian Gussin Paley (1929-2019), internationally renowned for her various books dedicated to play, fantasy and narrative creation in early childhood education environments. Through commentaries on her books and talks, this article presents some of Paley's main contributions to an education of young children that values their imagination and freedom to make-believe, understood as essential to develop their subjectivity. Among the many themes associated to this general idea, there is a focus on Paley's methodology developed to the creation of meaningful stories by the children themselves and the dialogic aspect of the narrative desired, in an interplay of children and teacher's stories, written for that specific context, with the aim of building a profound sense of community. The conclusion sums up the dimensions of the author's work that are seen as the most potent inspirations for the education of early childhood in our country.*

*Keywords: early childhood education; storytelling; Vivian Gussin Paley.*

---

## **Resumen**

### ***El poder de la fantasía y la experiencia narrativa de los niños: inspiraciones de la obra de Vivian Gussin Paley***

*Ensayo sobre la obra de la educadora estadounidense Vivian Gussin Paley (1929-2019), reconocida internacionalmente por sus diversos libros dedicados al juego, a la fantasía y a la creación narrativa en ambientes de educación infantil. Por medio de comentarios sobre sus libros y conferencias, se presentan reflexiones sobre algunas de las principales aportaciones de esta autora para una educación de niños pequeños que valore la imaginación y la libertad de la fantasía, aspectos entendidos como esenciales para su formación como sujetos. Entre los diversos temas asociados a este horizonte general, se destaca su metodología para promover la creación de historias significativas por parte de los propios niños y el carácter dialógico de la textura narrativa que se busca crear, en medio de los cuentos inventados por los niños con los cuentos inventados por la profesora específicamente para ese contexto, apostando por la construcción de comunidades en un sentido profundo. Se concluye identificando, en los trabajos analizados, las dimensiones que vemos como las inspiraciones más potentes para el trabajo diario en la educación infantil en Brasil.*

*Palabras clave: educación infantil; narración; Vivian Gussin Paley.*

---

A primeira vez que escutei o nome de Vivian Gussin Paley foi em 1998, na voz de um professor e contador de histórias em Exeter, na Inglaterra, meu parceiro em uma temporada de pesquisa naquela região. Anotei o nome do livro que ele indicou, porque vi em seu olho um brilho especial ao falar daquela autora, e eu confiava muito na sensibilidade poético-pedagógica dele. Alguns anos depois, finalmente, comprei o livro, cujo encanto começava já no título que anunciava uma história: *O menino que era um helicóptero* – em inglês; *The boy who would be a helicopter* (Paley, 1991). Seu subtítulo era mais pragmático: *os usos do contar histórias na sala de aula*. A primeira leitura do livro já me fez entender por que várias outras pessoas, depois de meu colega inglês, me falaram sobre essa autora sempre com o tom cúmplice e entusiasmado de quem entrega um presente, conta um segredo ou entrega a chave de uma porta iniciática. Este artigo tem por objetivo e nasce dessa mesma busca por compartilhar algo precioso com outras professoras de crianças que compreendem, como compreendia Vivian Paley, o poder do faz de conta e do laço narrativo que une adultos e crianças em uma mesma comunidade de sentido.

Em seus muitos livros, Vivian Paley compartilhou o que aprendeu em quase 40 anos como professora de educação infantil, especialmente no jardim de infância (*kindergarten*) no laboratório da Universidade de Chicago. Até seu falecimento, em 2019, aos 90 anos de idade, foi uma grande ativista em defesa da brincadeira livre das crianças. Sua obra é admirada por autores reconhecidos no campo dos estudos da infância, como Jerome Bruner (2001, p. 80), que qualifica como “surpreendente” o estudo feito por ela sobre a exclusão entre crianças na educação infantil, e William Corsaro (2011, p. 94) que, em seu livro *Sociologia da infância*, salienta a atenção dada por Paley à cultura de pares na escola, comentando que ela, “como professora reflexiva que é, aprendeu com as crianças que a integridade da fantasia deve ser preservada”. Também para o educador Kieran Egan (1997, p. 50), a obra da autora mostra como “a atenção sensível ao pensamento das crianças deixa claro que ele inclui rotineiramente especulações metafísicas e reflexões filosóficas do tipo mais altamente abstrato”.

Entre as muitas qualidades que imprimem um poder inspirador ao trabalho de Vivian Paley, está a atenção minuciosa e detalhista às histórias inventadas e encenadas pelas crianças durante suas brincadeiras de faz de conta. Seus textos e suas palestras são povoados por tais relatos, transcritos de seu diário de campo. Para Paley, os pequenos dramas criados pelas crianças, seus diálogos e seus personagens merecem a mesma atenção que damos, por exemplo, às obras de Shakespeare: “Um dia no *kindergarten* era para mim como o capítulo de um romance”<sup>1</sup> (Paley, 2010, p. 3). Certa vez, um colega sugeriu uma designação para esse trabalho de fina escuta e atenção: “Tenho um nome para nós. Somos anedotistas. O dicionário diz que anedotista é alguém que coleciona e conta pequenas histórias. É claro que nossas histórias são todas sobre crianças pequenas, mas acho que esse nome cabe”. E ela respondeu: “Os anedotistas perguntam *por quê?* Se sim, concordo em ser chamada de anedotista” (Paley, 2010, p. 3).

<sup>1</sup> As traduções de textos originalmente em inglês são nossas.

Essa reflexividade autocrítica percorre o trabalho da autora do início ao fim, dando-lhe um cunho filosófico. Sua escrita é muito mais poético-literária do que acadêmica, e até por isso se torna difícil falar sobre ela sem compartilhar transcrições de seus textos, traduções de passagens em que a voz sensível da autora se faz ouvir, como tentarei fazer neste artigo. Ainda assim, pode-se perceber toda a riqueza de referências e estudos teóricos nas camadas mais profundas das suas obras, como sugere Souza (2018), ao identificar em um dos livros da autora reverberações de conceitos como o diálogo socrático e a experiência na acepção de Dewey.

Vivian Paley tinha na mais alta conta o trabalho de observação e registro da brincadeira infantil, que ela buscava animar e promover nas jovens estagiárias e professoras em início de carreira. Em uma palestra proferida em Chicago, em 2015, e disponível em vídeo *on-line*, ela diz que toda professora de crianças pequenas deveria acrescentar a seu currículo profissional o item “pesquisadora de narrativas”, entendendo que a atenção curiosa e investigativa para a brincadeira dramática que entretetece as culturas infantis é o melhor caminho para conhecer as crianças. Ela conta ainda que, no começo de sua carreira, não sabia bem por onde começar o trabalho de cada dia e que seus problemas “eram mais logísticos do que filosóficos”: deveria iniciar lendo um livro? Ou propor uma roda em que as crianças contassem o que tinham feito no dia anterior? Ainda por cima, ela se preocupava por não ter aprendido o nome de cada aluno. Porém, logo percebeu que começar o dia deixando as crianças brincarem livremente, enquanto as observava, era a melhor forma de fazer com que elas se envolvessem entre si, “pois mesmo antes de saberem os nomes umas das outras, as crianças estavam prontas a entrar nos sonhos umas das outras”. E havia um bônus para a professora: “Ao aprender os nomes dos personagens de seu faz de conta, aprendi os nomes verdadeiros das crianças. E aprendi a conhecê-las, ao observar o que os outros aprendiam com elas” (Paley, 2015).

Tal foi o respeitoso encantamento que a brincadeira narrativa das crianças lhe despertou que Vivian Paley foi aos poucos desenvolvendo uma metodologia profunda e rigorosa para fazer emergirem histórias inventadas pelas crianças. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma metodologia singela, baseada na escuta sensível e dialógica, e em um olhar por meio do qual a professora dá à criança “o maior presente” que ela poderia receber: “fazê-la entender que você a respeita, e o quanto ela é necessária para você” (Paley, 2008).

No processo, as crianças “ditam” individualmente à professora a história que desejam contar e que é fielmente anotada, palavra por palavra. Podemos ver, nos poucos e breves registros em vídeo desse processo de “ditado”, disponíveis *on-line*, que a professora Vivian tomava muito cuidado para se certificar, junto à criança, de que estava anotando a história corretamente. A professora e cada criança narradora sentam-se a uma mesa redonda, a “mesa das histórias”:

[...] sobre essa mesa havia diversos materiais, como giz de cera, canetinhas, papéis, tesouras e colas, e assim, enquanto uma criança estava narrando sua história, e a professora a registrava no papel, as outras crianças podiam fazer atividades manuais enquanto ouviam as narrativas. A descrição desta mesa é exemplo de uma rotina em que convivem liberdade e autonomia, onde não é preciso que todos realizem a mesma atividade ao mesmo tempo, e onde existe espaço para escolha e criação. (Girardello; Souza, 2020, p. 38-39).



Depois, cada história é encenada coletivamente pelo grupo de crianças, sob a delicada e democrática condução da professora. O processo é assim sintetizado por Patrícia Cooper (2005, p. 229): “O ‘currículo narrativo’ de Paley consiste em duas atividades interdependentes. Na primeira, uma criança dita sua história para a professora. Na segunda, a história é dramatizada pela turma”. Nenhuma criança é forçada a contar histórias, nem a participar da posterior encenação. Em um livro dedicado à exploração da abordagem teórico-metodológica de Vivian Paley, a professora de teatro-educação, Trisha Lee, a descreve assim:

Na teoria, a abordagem das histórias-helicóptero é simples. O(a) professor(a)-escriva senta-se com a criança, escuta sua história, e a escreve palavra por palavra. Quando a história termina, a criança decide que personagens ela gostaria de encenar, e depois o/a escriva escuta a história da próxima criança da lista. Mais adiante, no mesmo dia, a turma se reúne, para assistir e participar da encenação das histórias de seus colegas. Um palco simples é demarcado no chão, e a sala se transforma em um teatro.

À medida que as crianças se preparam para atuar nas histórias, a sala é tomada pelo silêncio de um público em expectativa, esperando para ver o que vai acontecer quando a cortina subir. A primeira frase da primeira história é lida, o teatro começa, e as crianças se revezam, saindo de seus lugares em torno do palco, para se tornarem princesas ou super-heróis, helicópteros ou dragões, múmias ou bebês. Quando a narrativa termina, as crianças que ficaram sentadas aplaudem em agradecimento, e o palco fica vazio, pronto para a chegada do próximo conto e do próximo elenco. (Lee, 2004, p. 5).

As narrativas das crianças, assim, desenrolam-se segundo rituais que vão sendo construídos lentamente, dentro da cultura lúdica e da comunidade que vai se formando em cada turma, auxiliada também pela partilha das histórias. Aqui é preciso destacar o valor que Vivian Paley dá ao *tempo*: o tempo ampliado para as crianças brincarem, o tempo lento da contemplação do professor. Nos textos e nas palestras mais recentes da autora, essa ênfase reivindicatória de mais tempo e menos pressão de relógios, prazos e grades no cotidiano da educação infantil assumiu um tom cada vez mais ativista. Ela traça um histórico da depreciação da brincadeira na educação, situando as décadas finais do século 20 como um período em que “as formas e os sons das letras” passaram a ganhar mais espaço do que “as formas e sons dos personagens” do faz de conta infantil.

O problema não eram tanto as atividades “acadêmicas” que estávamos introduzindo, mas o *tempo* subtraído à brincadeira de fantasia das crianças. [...] Por não escutarmos com suficiente cuidado a brincadeira das crianças, não percebemos o quanto elas precisam de tempo para que possam criar os cenários e desenvolver as habilidades necessárias a seus dramas sempre em movimento. (Paley, 2005, p. 46).

O zelo com o tempo da brincadeira é um dos temas recorrentes na reflexão da autora, que se alinha à tradição de estudiosos da imaginação infantil, como Georges Jean (1990, p. 16), para quem a escola precisa permitir à criança a lentidão e a paciência necessária à “fulguração” das descobertas; ou como Maxine Greene (1995, p. 140), para quem a imaginação infantil precisa de tempo para que possa “olhar através das janelas do real”. No pensamento pedagógico de Vivian Paley, esse

tempo é inseparável da entrega e do foco no brincar que tanto a maravilhavam, e é indispensável a eles:

Quando minha própria turma alcançava algo semelhante ao estado de “fluxo” descrito pelo psicólogo Mihály Csíkszentmihályi, aquele estado de intensa concentração [...], as crianças diziam que aquele era “um dia de nada”. Era, para todos, o melhor tipo de dia.

Por que um “dia de nada”? – perguntei, da primeira vez que ouvi aquela expressão. “Porque não tem nada acontecendo”, [responderam]. “Vocês querem dizer que não tem nada interrompendo a brincadeira de vocês, que a gente não tem que ir em nenhum lugar e que ninguém vem nos visitar?” “Isso. É só tudo normal, e é só a gente”. (Paley, 2010, p. 9).

A defesa incondicional da brincadeira livre como espaço de elaboração subjetiva necessária à saúde e à felicidade das crianças é, assim, um dos grandes temas que percorrem as obras da estudiosa. No livro *A child's work* (Paley, 2005), por exemplo, ela conta que o diretor de um jardim de infância, pouco depois dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, em Nova Iorque, veio lhe dizer que estava com receio de encorajar a brincadeira de fantasia das crianças, com receio de que elas não estivessem preparadas, ou preocupado com o que elas poderiam manifestar, já que havia muita tensão no ar; ele achava mais seguro e confiável trabalhar apenas com lições e projetos predefinidos. Vivian Paley, entretanto, viu-se obrigada a discordar:

144

Não há uma atividade para a qual as crianças estejam mais preparadas do que a brincadeira de fantasia. Nada é mais confiável e livre de riscos, e os perigos são só de faz de conta. O perigo que estamos correndo é o de deslegitimar a melhor e mais antiga ferramenta de aprendizagem do ser humano. (Paley, 2005, p. 8).

Para dar força a seu argumento, ela conta o caso de um grupo de crianças do *kindergarten* que elaborou suas ansiedades por meio da brincadeira de fantasia, após os ataques às Torres Gêmeas. Tudo começou quando um menino indiano chamado Vijay, recém-chegado à escola e que nunca tinha brincado com os colegas, aproximou-se da “mesa das histórias” onde a professora ficava disponível para anotar os relatos que as crianças vinham espontaneamente lhe ditar. Ele disse: “Eu tenho uma história”. Começou: “Tinha um avião”, contando a seguir que uma vez foi ao aeroporto buscar seu avô que chegava da Índia e que o avião caiu no aeroporto e em cima do prédio alto do hotel onde o avô iria ficar. Que foi preciso “consertar” o avião e as pessoas, mas que o prédio pegou fogo.

A professora perguntou solenemente: “Quem você vai ser quando a gente encenar a sua história?” Nessa turma, a história ditada é só a metade do caminho. Para cumprir seu destino, ela é dramatizada em um palquinho de faz de conta, com a ajuda das crianças como atores e público, e da professora como narradora e diretora. “O avião”, responde Vijay. (...) [A professora] precisa de mais informações: “A gente vai ver eles arrumando o avião? E as pessoas também?”. “Sim”, diz Vijay, e pergunta: “Como que se fala ‘os arrumadores’?”. “Mecânicos?” – sugere a professora. Ele faz que sim com a cabeça e acrescenta: “E um médico pras pessoas. E bombeiros. Mas um barulhão, não”. (Paley, 2005, p. 5).

Enquanto isso, ao lado, outro menino escutava a conversa, brincando com um bonequinho de super-herói, e perguntou a Vijay: “Você precisa de um dinossauro na sua história?”. Esse outro menino “já tinha mais prática no canto dos brinquedos, onde questões e explicações eram trabalhadas dramaticamente todos os dias” (Paley, 2005, p. 6). Assim, quando chegou sua vez de ditar sua história, o menino aproveitou o tema do colega e o expandiu, contando que as pessoas caíram do avião em cima da cabeça de um dinossauro, e que este as jogou na água, “porque elas sabiam nadar”, e aí todo mundo foi dormir “usando suas jaquetas como almofadas”. Na hora da dramatização, as crianças correram para buscar suas jaquetas para usá-las na cena. Isso, segundo a autora, deflagrou uma longa e importante conversa sobre os eventos do 11 de setembro, que estavam pulsando nas brincadeiras de fantasia das crianças: “Os adultos podem falar frequentemente daquele tempo terrível, e haverá muitos *replays* na televisão, mas as crianças precisam ser capazes de imaginarem a si próprias nadando para a salvação, usando suas jaquetas como assentos flutuantes” (Paley, 2005, p. 7). Por vários dias, ela relata, aviões e jaquetas povoaram as cenas inventadas pelas crianças, até que uma semana depois, finalmente, Vijay integrou-se, ele próprio, à cultura do cantinho dos brinquedos, e os aviões em queda puderam enfim ser deixados de lado.

Do mesmo modo que identifica imenso significado nas narrativas da brincadeira infantil, Vivian Paley considera a narrativa como a melhor forma de apresentar seu próprio pensamento pedagógico. Por isso, apresento algumas das inúmeras pequenas histórias contadas por ela em seus livros, entendendo que esta seja talvez a maneira de ser mais fiel a suas ideias. Prossigo com o caso do menino Frederico, assim relatado pela autora:

Uma vez um menino de 3 anos, chamado Frederico, em uma de minhas turmas, me disse que a história que ele queria contar tinha uma palavra só: *Frederico*.

– Mas o que você faz na história? – perguntei.

– Nada – ele disse.

– Quem sabe você poderia ir à escola?

– Não.

– Só *Frederico*?

E eu perguntei às outras crianças sobre a história do Frederico: “Tem alguma coisa diferente na história dele?”

– É que ele é o Frederico – disse a Laura, uma menina de 4 anos.

– Mas vocês viram que a história tem uma palavra só? – eu insisti.

Foi aí que o João, de 5 anos, me explicou:

– Não é uma palavra. É uma pessoa.

Claro, uma pessoa é uma história. Todo mundo na sala já tinha entendido, eu é que demorei um pouco mais. (Paley, 2005, p. 50).

Essa pequena história encerra importantes lições: em primeiro lugar, o valor de cada vida humana, e, conseqüentemente, o valor da história vivida por cada um,

tão bem percebido pelas crianças. Também merece destaque, no caso de Frederico, a posição igualitária da professora, que se coloca como aprendiz curiosa daquilo que as crianças têm a ensinar-lhe.

Outra preocupação central da obra de Vivian Paley tem a ver com a inclusão: o poder da brincadeira de faz de conta para ajudar todas as crianças a serem acolhidas na cultura e na comunidade de pares. O acolhimento à diferença é o tema do livro mais conhecido da autora, o já citado *The boy who would be a helicopter* (Paley, 1991).<sup>2</sup> Nele, o principal fio narrativo é a história de Jason, um menino “diferente”, que não conseguia se integrar às brincadeiras de papéis dos coleguinhas. Ele não sabia como sair de seu único personagem, o de um helicóptero, cujo “bater de hélices” acabava sempre interrompendo e estragando os cenários e roteiros de fantasia que se desenvolviam na sala, o que deixava os colegas frustrados e impacientes, dificultando ainda mais sua integração. A princípio, a professora Vivian achava que Jason usava o enredo monotemático do helicóptero para evitar as relações de amizade, mas aos poucos concluiu que “mesmo uma criança que permanece dentro de um helicóptero pode ser alcançada, se ela perceber que nós lhe oferecemos uma plateia legítima para sua fantasia” (Paley, 1991, p. 34).

Apostando na brincadeira de faz de conta para a construção de pontes entre ela e as crianças, e entre as próprias crianças, Paley (1991, p. 35) defende que “no contar e no encenar histórias, todas as ideias precisam ser ouvidas, consideradas, comparadas, interpretadas e atuadas”. Assim, ela começou delicadamente a ajudar as crianças a abrir espaço ao helicóptero de Jason na encenação de suas histórias, e elas foram colocando “helipontos” nas paisagens imaginadas, acolhendo, cada uma a seu modo, a fantasia do menino. Quase sempre partiam das próprias crianças as melhores formas de se relacionar com ele, como a fala da menina Samantha, que disse a Jason: “Você é *de verdade* um helicóptero, mas você agora tá *fazendo de conta* que é um bebê”. Diante da aceitação dessa lógica pelo menino, a professora concluiu:

Nessa simples troca entre duas crianças pequenas, há importantes implicações para a educação em todos os níveis. As crianças são capazes de ensinar umas às outras, se tiverem permissão para interagir socialmente e ludicamente ao longo do dia. (Paley, 1991, p. 136).

A busca da inclusão por meio da brincadeira infantil é o tema central de um outro belo livro: *You can't say you can't play* (Paley, 1992), título que poderíamos traduzir como “Não vale dizer ‘você não pode brincar’”. Preocupada com o fenômeno que começou a observar entre crianças na pré-escola, em que algumas rejeitavam outras, ela ponderou:

<sup>2</sup> Este livro de Vivian Gussin Paley, especialmente os conceitos de observação, registro e brincadeira narrativa, nele desenvolvidos, são o tema da dissertação de mestrado de Roberta Consiglio de Souza (2018).

Ouvir alguém dizer que “você não pode brincar” é coisa muito séria. Machuca mais do que qualquer outra coisa que acontece na escola. [...]. Todo mundo conhece os sons da rejeição: Você não brinca; você não senta do meu lado; pare de vir atrás de nós; eu não quero brincar com você; vá embora. Esses seriam insultos imperdoáveis se ouvidos em uma reunião de professores, mas nossas respostas a eles na sala das crianças são vacilantes. (Paley, 1992, p. 14).

Para responder de modo mais firme às discriminações entre as crianças, a professora começou o ano propondo e discutindo longamente uma nova regra na sala, que foi escrita em um cartaz: “Não vale dizer ‘você não pode brincar’”; mas não ficou nisso, ela recorreu também a seu apreço pela narrativa como espaço de elaboração ética e estética das questões vividas pelas crianças. “Felizmente”, diz ela, “a espécie humana não vive apenas de debates. Existe uma rota alternativa, menos direta, mas em geral mais capaz de chegar à alma de uma controvérsia. São as histórias, o quadro de referência preferido das crianças” (Paley, 1992, p. 4).

Assim, a própria professora começou a inventar uma série de histórias para contar a suas crianças, lidando simbolicamente com temas como rejeição, exclusão e acolhimento: “Desta vez, eu é que vou ser a contadora de histórias, inventando um personagem chamado Magpie,<sup>3</sup> um pássaro que habita um reino distante, onde resgata aqueles que estão sozinhos ou amedrontados, e lhes conta histórias para animá-los” (Paley, 1992, p. 4). Visto que o efeito terapêutico da partilha narrativa age também sobre quem narra, ela completa: “Acabei conhecendo Magpie muito bem, porque eu fui a primeira que ele salvou”. As histórias protagonizadas pelo pássaro Magpie, contadas pela professora e transcritas integralmente no livro, juntamente com os diálogos que elas suscitaram entre as crianças, são metalinguísticas e se baseiam em casos vividos pelas crianças da turma, especialmente os sentimentos negativos que afloravam no seu convívio social, como se pode perceber neste trecho de uma delas:

[A bruxinha] Beatrix, que estava atrás da árvore, ouviu as meninas [brincando] e ficou com inveja. “Eu odeio elas”, disse ela ao pássaro, que ficou preocupado: “Mas, Beatrix, elas não fizeram nada de ruim com você”. “Fizeram, sim”, disse a menina com raiva. “Elas se amam e brincam de faz de conta juntas, e eu só tenho você de amigo, não é a mesma coisa”. (Paley, 1992, p. 70).

Outro exemplo é a seguinte passagem de uma das histórias da série Magpie, em que outro personagem – um menino solitário chamado Raymond – conversa com o pássaro, que é seu único amigo:

Raymond ficou surpreso ao saber que Magpie era contador de histórias. “Que tipo de histórias você conta?”, ele perguntou. “Histórias de verdade, sobre coisas reais?”. Magpie afoufou suas penas e olhou para Raymond: “Isso você pode decidir por si mesmo. Acho que hoje vou contar a de um dragão-bebê.” Raymond não conseguiu esconder seu prazer: “Você pegou essa ideia de mim?”. “Sim, peguei. Vou tomar um pouco mais de chá pra minhas ideias se ligarem uma na outra”. E logo depois Magpie começou a contar. (Paley, 1992, p. 70).

<sup>3</sup> Nome de um pássaro da família dos corvos.

Nesse exemplo, podemos ver como a professora permite que as crianças compreendam o processo de criação de uma história, e o quanto ele resulta de um diálogo com o contexto social e cultural, com as coisas que acontecem em nossa vida. Ela permite que as crianças sintam também que sua professora está inventando a história *para elas*, em um jogo de cumplicidade e respeito, levando em conta as ansiedades e os problemas reais com que a turma está lidando, e oferecendo imagens simbólicas para que possam elaborá-los coletivamente. Dessa forma, a escuta cotidiana e as anotações sistemáticas das histórias das crianças mostram o quanto estão distantes de uma eventual postura “extrativista” e unilateral da professora, já que também ela se expõe, compartilhando com as crianças o que inventou para elas. Vivian Paley compartilha também conosco, seus leitores, o quanto esse trabalho delicado e dialógico de autoria envolve lidar com nossas inseguranças de adulto. Um exemplo disso é a confissão que ela faz, após relatar conversas suas com as crianças, em que elas fazem alusões aos temas e personagens da longa história em capítulos inventada pela professora: “Sempre que uma criança se refere às histórias de Magpie, me sinto enormemente grata. Deve ser assim que as crianças se sentem quando nós falamos sobre as histórias delas” (Paley, 1992, p. 84).

Concluo esta reflexão esperando ter ajudado a despertar a curiosidade de outros professores de crianças em relação ao trabalho de Vivian Gussin Paley, ainda que tenha apenas tocado em alguns de seus aspectos. Espero também ter deixado visíveis algumas das ideias que me parecem especialmente inspiradoras na obra da autora:

- sua defesa incondicional da brincadeira livre da criança pequena, e de que a educação infantil garanta a ela tempo necessário para que o exercício primordial da fantasia possa exercer seus poderes;
- a noção do quanto o faz de conta das crianças – a brincadeira narrativa que lhes traz tanto prazer e sentido – precisa ser tratado com a atenção minuciosa e sistemática que merece em qualquer projeto pedagógico;
- o cuidado com que a autora procura fazer vicejar a autoria narrativa, tanto das crianças quanto de suas professoras; e, por fim,
- o valor do diálogo igualitário por meio das histórias que entretencem a cultura de cada uma das salas onde se educam crianças, para que elas sejam espaços de uma vibrante imaginação ético-estética, capaz de ampliar desde cedo o acolhimento às diferenças e o combate à exclusão.

## Referências bibliográficas

---

BRUNER, J. *A cultura da Educação*. Tradução de Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COOPER, P. M. Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's 'storytelling curriculum'. *Journal of Early Childhood Literacy*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 229-251, Dec. 2005.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EGAN, Kieran. *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press, 1997.

GIRARDELLO, G. E. P.; SOUZA, R. C. A brincadeira narrativa como eixo do trabalho docente: inspirações a partir de Vivian Paley. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 31-46, jan./jul. 2020.

GREENE, M. *Releasing the imagination: essays on Education, the Arts and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

JEAN, G. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LEE, T. *Princesses, dragons and helicopter stories: storytelling and story acting in the early years*. New York: Routledge, 2004.

PALEY, V. G. *The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

PALEY, V. G. *The boy on the beach: building community through play*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

PALEY, V. G. *A child's work: the importance of fantasy play*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

PALEY, V. G. *How can we study the narrative of play, when the children are given so little time to play?* Talk, Chicago, Mar. 2015. Available in: <<https://youtu.be/fbGZfDLphVs>>. Access in: 1 Mar. 2021.

PALEY, V. G. *Conversations with young children: fantasy, friendship, fairness and other urgent topics on every child's mind*. Talk at Wonderplay Conference 2008, New York, Nov. 2008. Available in: <<https://youtu.be/wWxYRkmHNXM>>. Access in: 1 Mar. 2021.

PALEY, V. G. *You can't say you can't play*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

SOUZA, R. C. de. *Brincando com histórias: um estudo sobre Vivian Gussin Paley e seu "menino helicóptero"*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

---

Gilka Girardello é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (CNPq/UFSC).

gilkagirardello@gmail.com

Recebido em 14 de agosto de 2020

Aprovado em 24 de novembro de 2020



# Coros infantis comunitários em instituições educativas e seu papel no desenvolvimento artístico, pessoal e social das crianças envolvidas

Irene Cortesão Costa

Isabel Menezes

151

---

## Resumo

O objetivo do canto coral, aliás, da educação musical, é contribuir para o crescimento pessoal e para a capacidade de fruição da música, desenvolvendo a musicalidade nas crianças. Para isso, é necessário que o professor promova desafios musicais significativos para elas, assim como a capacidade de realizá-los. Sendo o canto coral uma atividade musical, mas também corporal, transforma o corpo, em especial a voz, em um instrumento musical. Como prática de acesso simples, exige poucos recursos além do material humano, sendo capaz de mover emoções, imaginação e afetos dos que cantam e dos ouvintes. Na prática coral infantil em escolas, a componente lúdica como fundamental, portanto, os profissionais devem procurar qualidade pedagógica e didática, indo ao encontro dos gostos e das práticas musicais das crianças, não descurando a imaginação e a criatividade. Defende-se que a educação vocal esteja nas mãos de profissionais que privilegiem a atenção pessoal e o apoio emocional e promovam a capacidade nas crianças de definir uma linha de conduta de abertura à diferença, de curiosidade, de permanente descoberta e crescimento.

Palavras-chave: canto coral; educação infantil; educação musical; integração escola-comunidade.

---

## **Abstract**

### **Community children choirs in education institutions and its role in the artistic, personal, and social development of the children in its ranks**

*Choral singing, just as musical education, aims to contribute to the personal growth and enjoyment of music, developing musicality in children. Thus, teachers must pose significant-enough musical challenges to children, just as they need to give children the ability to respond to such challenges. Since choral singing is both a musical and bodily activity, it transforms the body, especially the voice, into a musical instrument. As an accessible practice, it requires few resources beyond human material, being able to touch emotions, imagination and affections of singers and listeners. While dealing with children choirs in schools, the playful component is key; therefore, it is up to professionals to seek pedagogical and didactic quality, meeting the tastes and musical practices, not neglecting imagination and creativity. It is advocated that vocal education should be in the hands of professionals who privilege personal attention, emotional support and that promote the ability in children to define a line of conduct of openness to difference, curiosity, permanent discovery and growth.*

*Keywords: childhood education; choral singing; musical education; school-community integration.*

---

152

## **Resumen**

### **Coros comunitarios de niños en instituciones educativas y su papel en el desarrollo artístico, personal y social de los niños involucrados**

*El objetivo del canto coral, a propósito, de la educación musical, es contribuir al crecimiento personal y a la capacidad de disfrutar de la música, desarrollando la musicalidad en los niños. Para ello, es necesario que el profesor promueva retos musicales significativos para ellos, así como la capacidad para ejecutarlos. El canto coral es una actividad musical, pero también corporal, transforma el cuerpo, especialmente la voz, en un instrumento musical. Como práctica de simple acceso, requiere pocos recursos más allá del material humano, pudiendo mover las emociones, la imaginación y los afectos de quienes cantan y escuchan. En la práctica del coro infantil en las escuelas, el componente lúdico es fundamental, por ello, los profesionales deben buscar la calidad pedagógica y didáctica, atendiendo a los gustos y prácticas musicales de los niños, sin descuidar la imaginación y la creatividad. Se defiende que la educación vocal está en manos de profesionales que privilegian la atención personal y el apoyo emocional y promueven la capacidad en los niños de definir una línea de conducta abierta a la diferencia, de curiosidad, de permanente descubrimiento y crecimiento.*

*Palabras clave: canto coral; educación infantil; educación musical; integración escuela-comunidad.*

---

Nascido no meio de sons, marcado por eles durante a vida fetal e durante todo o seu desenvolvimento, o ser humano é por princípio um ser musical. (Nunes, 1993, p. 22)

## A música como atividade humana

Quer seja olhada por alguns como “inútil”, quer seja considerada como essencial para a vida humana, a presença da música nas teorias da evolução contemporâneas está profundamente ligada à definição ocidental da singularidade humana, sendo frequentemente vista como “prova” da continuidade evolutiva e/ou da descontinuidade entre seres humanos e outros animais, e como um elo perdido entre comunicação animal e linguagem humana. Como afirma Turino (2008, p. 1 – tradução nossa):

Os sons musicais são um poderoso recurso humano, muitas vezes o centro das nossas mais profundas ocasiões e experiências sociais. Em todo o mundo, as pessoas nas sociedades utilizam música para criar e expressar as suas vidas emocionais, para cobrir o abismo entre si e o divino, para conquistar os amantes, para celebrar casamentos, para sustentar amizades e comunidades, para inspirar movimentos políticos de massa e para ajudar bebês a adormecer. A música está na base de uma enorme indústria e pode ser o caminho para o dinheiro e fama. É uma constante da vida quotidiana, flutuando através do consultório do dentista como um papel de parede sônico.<sup>1</sup>

Este estatuto ambíguo da música é também visível na sua associação com as emoções, com o corpo e com o imediato, em oposição ao caráter racional e cognitivo da linguagem (Tolbert, 2001). Por exemplo, Roland Barthes (1978) concede um significado à música que transcende a capacidade de representação da linguagem. Para Schafer (2012, p. 227), a linguagem:

[...] é a comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras. A música é a comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros. *Ergo*: linguagem é som como sentido. Música é som como som. (...) para que a língua funcione como música, é necessário, primeiramente, fazê-la soar e então fazer desses sons algo festivo e importante. À medida que o som ganha vida, o sentido definha e morre.

A importância da música para a vida e a sua permanência em todas as culturas permitem, assim, de acordo com Asprilla (2015), concebê-la como um contexto favorável para o desenvolvimento pessoal e social e, também, para a aprendizagem.

---

<sup>1</sup> *Musical sounds are a powerful human resource, often the centre of our deepest social occasions and experiences. Around the world, people in societies use music to create and express their emotional lives, to bridge the gap between themselves and the divine, to win over lovers, to celebrate marriages, to sustain friendships and communities, to inspire political movements of dough and to help babies fall asleep. Music is at the base of a huge industry and can be the path to money and fame. It's a constant in everyday life, floating through the dentist's office like a sonic wallpaper.* (Turino, 2008, p.1).

## A voz humana como instrumento musical

Em praticamente todas as culturas existe alguma forma de canto. As vocalizações primitivas provavelmente eram compostas de suspiros, gritos, grunhidos e uivos, mas mesmo essas declarações vocais podem ter, eventualmente, incluído algumas intenções artísticas. Titze (1991, p. 232 – tradução nossa) afirma que, dada essa prevalência de formas vocais de expressão musical, é possível comparar a capacidade e a versatilidade da voz humana com instrumentos projetados e fabricados pelo homem:

Se, historicamente, terá sido uma insatisfação com as limitações inerentes à voz humana que levou à invenção de muitos outros instrumentos musicais, ou se os instrumentos criados pelo homem foram inventados apenas para complementar ou simular esse instrumento biológico?<sup>2</sup>

A voz é inata e acessível a todos os seres humanos que não apresentem problemas vocais ou auditivos. Cantar é uma atividade psicomotora, que desenvolve competências sociais, contribuindo para um desenvolvimento global através da descoberta da voz como instrumento, com capacidades expressivas e comunicativas desde a primeira infância. Neste sentido, como defendem Carminatti e Krug (2010), a voz parece ser um instrumento interessante de educação musical de crianças, adolescentes e adultos, uma atividade socialmente democrática, pois pode ser realizada por pessoas de diferentes idades e contextos e com características muito diversas. Por outro lado, cantar é também uma atividade que desenvolve competências emocionais, pois, como sublinham Ruiz e Vieira (2017, p. 3):

[...] aprender (e ensinar) a cantar não resulta apenas da ativação dos músculos e de sons numa perspectiva tecnicista. Antes deverá assentar num processo de aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor, transformando-o num veículo de transmissão de emoções e pensamentos, promovendo valores estéticos, com sentido cultural e poético.

A voz do canto é, assim, um instrumento musical natural, particularmente interessante no que diz respeito às suas possibilidades emocionais e comunicativas, que aparece em diversos contextos culturais, sociais e musicais, tanto de modo solo quanto acompanhado por outras vozes e por outros instrumentos.

## O canto coral

No que diz respeito ao canto coral, este é geralmente de uma atividade positiva e prazerosa para as pessoas envolvidas em uma grande variedade de coros, uma vez que, segundo Rao (2005) e Shiobara (2014), proporciona uma sensação de libertação e autoconsciência. Isso porque, como afirma Spencer (2015 – tradução nossa):

---

<sup>2</sup> *One might ask if, historically, it was a dissatisfaction with the inherent limitations of the human voice that led to the invention of many other musical instruments, or whether the man-made instruments were invented merely to complement or simulate this biological instrument?* (Titze, 1991, p. 232).

[...] todos os sons vocais são produzidos pela ação de certos músculos. Estes músculos, juntamente com os do corpo em geral, são estimulados a contrair-se pelos sentimentos de prazer e de dor. E, portanto, é natural pensar que os sentimentos se demonstram através dos sons, bem como dos movimentos.<sup>3</sup>

Adicionalmente, a experiência de participação em um coro implica aprender a relacionar-se com o outro e a aceitarem-se mutuamente (Amato, 2007). A música pode contribuir para melhorar a qualidade de vida através do desenvolvimento da consciência emocional, de pertença, de significado e de coerência com a comunidade (Bailey; Davidson, 2003). Neste sentido, a participação no canto coral pode, portanto, trazer aprimoramentos em nível emocional, social e cognitivo.

A ligação com o público é também, segundo Tonnejck, Kinébanian e Josephsson (2008), um aspecto importante da experiência de cantar, pois parece proporcionar o desenvolvimento de sentido para a vida e a esperança para o futuro. Aceitando que a música pode contribuir para a formação de comunidades, pela força da sua capacidade de comunicar-se com os ouvintes e com os participantes nos processos musicais, essa capacidade de comunicação será ainda maior quando a atividade musical utiliza a voz e é feita de forma coletiva.

### **Os coros comunitários**

Também, nesta linha, Langston e Barrett (2008) defendem que os coros e as organizações similares se revelam como fortes recursos comunitários, cruciais na criação de capital social que poderá beneficiar toda a população. São coros que incorporam características de uma forte articulação comunitária, autonomia individual e laços de comunhão e contribuem para aumentar significativamente as possibilidades de criação de capital social, ligando pessoas de interesses e contextos semelhantes para gerar um ambiente de cooperação mútua, de amizade e de boa vontade (Boal-Palheiros, 2014).

Considera-se, neste contexto, o conceito de capital social como fundamental na análise dos processos de interseção entre as pessoas, o bem-estar e a comunidade (Menezes, 2007). Trata-se de um conceito com origem na Sociologia e na Ciência Política e que, de acordo com Coleman (1988, p. 98), é definido pela sua própria função: a de facilitar a ação de atores pessoas ou atores corporativos dentro de uma estrutura, através da confiança interpessoal generalizada, isto é, da crença de que, em geral, as "outras pessoas" são dignas de confiança; e das normas de reciprocidade, ou seja, a crença na justiça procedimental que envolve a valorização da cooperação como estratégia para gerir problemas e conflitos, independentemente das atitudes face aos outros ou das estruturas de autoridade (Menezes, 2007).

Os coros podem, também, contribuir para aumentar o desejo de participar em mais e diversas atividades sociais, no sentido de conhecer melhor os novos

<sup>3</sup> [...] all vocal sounds are produced by the action of certain muscles. These muscles, along with those of the body in general, are stimulated to contract by feelings of pleasure and pain. And therefore, it is natural to think that feelings are demonstrated through sounds, as well as movements. (Spencer, 2015).

membros e descobrir mais sobre seus companheiros/membros. Estas atividades criam um ambiente de comunhão que se vai progressivamente desenvolvendo, pois cantar em corais proporciona um tipo de prazer que provém do trabalho em conjunto, das conquistas que, em grupo, se vão conseguindo fazer. Isto porque, mesmo que apenas temporariamente, cria-se uma identidade coletiva, formada através de um propósito unificado e valores compartilhados. As pessoas cantam juntas sem distinções de posição social e culturais e, como já se referiu, o sentido de fazer parte de um grupo é reforçado com as apresentações públicas (Rao, 1993; Boal-Palheiros, 2017). Fazer música em conjunto também pode contribuir para ajudar as pessoas a expressar-se, a empoderar-se, a criar atitudes positivas, a construir autoconfiança, a desenvolver competências e abrir caminhos para novas oportunidades (Langston; Barrett, 2008, p. 82).

### **O papel dos coros no desenvolvimento pessoal e comunitário**

Analisando a dimensão comunitária do canto coral, é possível perceber o canto como um fenômeno cultural, social e histórico, que promove comunicação e expressão do ser humano e da sua cultura, um fenômeno psíquico, integrador, que envolve processos cognitivos (Carminatti; Krug, 2010). Através do seu significado emocional, o canto coral comunitário e inclusivo “estabelece o que tem sido denominado de ‘entrelaçamentos audíveis’, o que pode ser traduzido como circunscrições específicas audíveis e visíveis, e imaginações de saudade, de pertença e exclusão” (Shelemay, 2011, p. 13). O indivíduo passa, assim, a vislumbrar novas dimensões sociais e estéticas. Essa ideia é também explicitada por Rao (2005, p. 8 – tradução nossa), quando afirma:

Qual a relação entre o desenvolvimento da inteligência pessoal, o discernimento ético e a responsabilidade moral e o canto? Na nossa opinião, quase tudo. Os coros comunitários implicam olhar o canto como uma forma de consciência, claramente uma competência de vida relacionada com a inteligência pessoal. Através da respiração consciente, de uma série de exercícios simples e sistemáticos de respiração, incentiva-se o cantor a seguir sua inspiração e expiração por períodos de três a oito minutos. Desta forma, aprofunda-se a consciência do aluno de si mesmo e dos outros, continuamente.<sup>4</sup>

A aprendizagem colaborativa da música reforça os processos de socialização (Shiobara, 2014). O coro permite um significativo desenvolvimento e tomada de consciência, por parte dos elementos que o compõem, do papel que cada um deles desempenha, na qualidade de agente que participa de uma instituição que visa a uma função sociocultural e artística (Corvelo, 2013). Um dos aspectos mais importantes reside, assim, no facto<sup>5</sup> de cumprir uma função educacional e social

<sup>4</sup> *What does the development of personal intelligence, ethical discernment and moral responsibility have to do with singing? In our view, just about everything. Circle of Sound addresses singing as a form of awareness, clearly a life skill related to personal intelligence. Through conscious breathing, a simple and systematic series of breathing exercises that encourage the singer to follow his breath in and out for a period of three to eight minutes, the student's awareness of herself and others continually deepens. (Rao, 2005, p. 8),*

<sup>5</sup> Mantida a grafia da língua portuguesa usada em Portugal. No Brasil, usa-se “fato”.

integradora, pois, como defende Lopes-Graça (1978, p. 240 *apud* Covelo, 2013, p. 15):

[...] o eu individual, encontrando-se, tem a revelação dos outros eus, e, reconhecendo-se neles, a eles se solda, refazendo a unidade primordial e formando um eu coletivo que, sendo a sublimação dos eus individuais, é, ao mesmo tempo que sua exaltação, sua proteção contra os perigos, tanto interiores como exteriores, que ameaçam a sua integridade e conservação.

Na atividade de canto coral, não importa se o indivíduo é igual ou diferente – econômica, social e intelectualmente – do outro, pois, naquele momento, todos se encontram numa mesma condição de aprendizes (Carminatti; Krug, 2010). Neste sentido, a prática coral comunitária pode contribuir para a quebra do processo de interiorização da exclusão, uma vez que permite realizar um trabalho real de informação, de quebra de procedimentos enraizados, de estímulo à vida cultural, de descobertas de possibilidades criativas, de esclarecimento e de dignificação do ser real, que está ao nosso lado (Amato, 2009).

Considera-se agora interessante refletir sobre se e de que forma estas características e efeitos dos coros comunitários se verificam quando neles estão envolvidas crianças.

### **A voz como recurso da aprendizagem musical**

Para muitos pedagogos do passado e professores destacados do presente, a voz era e continua a ser o principal recurso da aprendizagem musical. Por exemplo, para o grande impulsionador da(s) pedagogia(s) ativa(s), Johann Heinrich Pestalozzi, aprender a cantar marcava o início da aprendizagem musical (Cardoso, 2011). Para Maurice Martenot, Justine Ward, Edgar Willems, Zoltán Kodály, R. Murray Schafer e John Paynter, personalidades que exerceram uma influência clara sobre o curso da aprendizagem musical do século 20, cantar desempenhava o papel central desta (Frega, 1997; Cardoso, 2011). Para Emile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff, também eles destacados pedagogos, o uso da voz era igualmente muito importante na sua concepção<sup>6</sup> de iniciação musical (Frega, 1997; Cardoso, 2011). Mais recentemente, na segunda metade do século 20, na concepção da sua Teoria da Aprendizagem Musical, Edwin Gordon deu um lugar de destaque à utilização da voz, quer por parte dos educadores, quer por parte dos alunos (Cardoso, 2011).

Cada vez mais se assiste ao facto de bons músicos se interessarem por trabalhar com crianças, não como exercício pedagógico (embora este seja um aspeto<sup>7</sup> fundamental), mas como iniciadores de um potencialmente único e precioso instrumento de trabalho artístico. A forma imediata como as crianças respondem à música e a fazer música serve como inspiração contínua, como defendido por Bartle (2003, p. 4 – tradução nossa):

<sup>6</sup> No Brasil, usa-se “concepção”.

<sup>7</sup> No Brasil, usa-se “aspecto”.

A par com uma relação parental eficaz, ensinar crianças é talvez o trabalho mais importante no mundo. Ensinar as crianças a cantar, e a cantar bem num coro de qualidade, é um trabalho muito mais abrangente do que simplesmente ensinar a cantar. Nós moldamos vidas. Nós ensinamos valores. Nós desenvolvemos gostos. Inspiramos e cultivamos talentos e criatividade. Cada um de nós deve esforçar-se continuamente para melhorar os nossos saberes, o nosso ofício, e o nosso conhecimento sobre fazer música boa. Além disso, devemos sempre estar atentos à forma como interagimos e trabalhamos com as pessoas – uma tarefa tão importante, mas negligenciada –, no sentido de responder a essa formidável responsabilidade.<sup>8</sup>

As crianças cantam porque *tem de ser* (Campbell, 2007) e, embora também sejam atraídas pela música instrumental, pelo som da bateria, do piano, de instrumentos de sopro, de cordas e de percussão, o canto desenvolve-se cedo e permanece durante toda a sua infância. A voz do canto é um instrumento musical natural. Muitos educadores dessa área, como Kodály, acreditam que todas as crianças têm, desde que nascem, o direito de aprender a expressar-se musicalmente pela voz, cantando. Isso porque cantar abre um acesso direto à música sem as dificuldades técnicas de um instrumento. Implica uma participação ativa, sendo, portanto, a maneira mais rápida de aprender, de interiorizar a música, de desenvolver competências de musicalidade e de compreensão exata do ritmo e da melodia (Houlahan; Tacka, 2015). “As cantigas literalmente permitem que as crianças tenham a ‘sua própria voz’ e que aprendam desde a intimidade do seu berço que cantar é não só pessoal, mas também um meio de interação social”<sup>9</sup> (Campbell, 2007, p. 892 – tradução nossa).

### Os coros infantis comunitários nas escolas

Um dos exemplos importantes de música coral comunitária, pela própria definição do seu público-alvo, são os coros infantis nas escolas quando estas estão situadas em zonas desfavorecidas e fortemente enraizadas nas comunidades a que pertencem. Já em 1931, Fenandez afirmava:

Sobre o canto coral nas escolas, creio desnecessário insistir nas inúmeras vantagens, aliás de todos sabidas, do estudo do canto coletivo. Fisicamente educa, desenvolvendo a harmonia plástica do corpo e o gesto respiratório profundo e higiênico. Moralmente educa, desenvolvendo a harmonia do espírito e o sentimento da fraternidade, principalmente no canto polifônico em que as diversas vozes, obedecendo sempre ao ritmo e a harmonia do conjunto, muito se assemelham à vida das sociedades organizadas, nas quais cada um de nós terá que desenvolver dentro da sua esfera a atividade no sentido da ordem, da disciplina, da harmonia e do progresso.

<sup>8</sup> *Next to effective parenting, teaching children is perhaps the most important job in the world. Teaching children to sing, and to sing well in a fine choir, is work that embraces far more than the actual singing. We mold lives. We teach values. We develop tastes. We inspire and nurture talent and creativity. Each of us must continually strive to improve our skills, our craft, and our knowledge of great music making. In addition, we must ever be mindful of the way in which we interact and work with people – such an important, yet neglected, task – in order to meet this formidable responsibility.* (Bartle, 2003, p. 4).

<sup>9</sup> *Songs quite literally allows children “their own voice,” and they learn from the intimacy of their crib that singing is not only personal but also a means of social interaction.* (Campbell, 2007, p. 892).



Existem muitas maneiras de se trabalhar música com crianças em idade escolar. Há a prática e o ensino de instrumentos, há a possibilidade de lecionar aulas de música realizadas dentro de uma sala de aula e há também a prática do canto. Todas elas são válidas se bem trabalhadas, mas a prática do canto tem algumas características que a tornam única.

Criar um coro é uma atividade aparentemente fácil. São necessários somente espaço para ensaios, pessoas interessadas, profissional habilitado a regê-lo, um instrumentista com um instrumento harmônico ou, na ausência deste, algum tipo de recurso de equipamento de áudio, podendo ser uma caixa amplificadora de som para se usar uma faixa de áudio. Porém, se, por um lado, o canto coral infantil parece ser uma atividade simples, por outro, ela exige elevadas competências didático-musicais do professor, para que os ensaios e toda a prática possam ser de facto uma ferramenta metodológica eficiente para ensinar a música como uma forma de linguagem e expressão artística (Amato, 2007).

A maioria dos coros infantis comunitários em escolas envolvem grupos de crianças muito heterogêneos (Rao, 1980), uma vez que se trata de uma atividade que pode abranger todas as crianças, desde que não apresentem algum tipo de problema vocal ou auditivo (Hedden, 2012). Algumas delas têm dificuldades de aprendizagem e, como acontece em grupos que envolvem crianças pequenas, muitas entram para o coro como o que Rao (1980) chama de “cantores incertos”, isto é, independentemente de terem ou não alguma experiência musical, de serem ou não dotados musicalmente e das suas origens socioculturais, uma vez que a inclusão nesses coros é uma das condições necessárias. Isto não significa que não exista uma necessidade clara de que as sessões de coro sejam de alta qualidade, quer no nível musical, quer no nível pedagógico.

No contexto escolar, tal como acontece em projetos de intervenção artística na comunidade, levanta-se a questão sobre se se deverá cuidar mais da qualidade dos produtos, da qualidade dos processos, ou de procurar um equilíbrio entre os dois aspetos. Noutras palavras, o que deverá ser considerado como mais importante: o produto artístico para apresentar ao público ou o resultado do processo educativo? Talvez a resposta esteja em repensar os limites que formam a ilusão de escolha entre os objetivos musicais e pedagógicos. Em vez disso, deve-se procurar remover esses limites artificiais para que tanto o desempenho artístico como os princípios pedagógicos se possam articular de forma artística e educacionalmente significativas, aliás.

Podemos, (...), considerar a seguinte pergunta: são os objetivos do desempenho musical coral congruentes com o objetivo de oferecer educação musical para todos os alunos? Ou, pondo a questão de forma mais direta, teremos nós caído na nossa própria armadilha elevando os padrões do desempenho coral escolar ao ponto onde estes excluem mais estudantes do que incluem? (Freer, 2011, p.13 – tradução nossa).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> *We might therefore consider the following question: are the goals of choral music performance congruent with the goals of providing music education to all students? Or, asked more pointedly, have we lapsed into a self-imposed trap by elevating our standards of school-based choral performance to the point where they exclude more students than they include?* (Freer, 2011, p. 13).

Tradicionalmente, cantar em corais era pensado como sendo uma atividade exclusiva, limitada às crianças que possuíam um talento natural, extracurricular oferecida aos estudantes altamente motivados, que normalmente acontecia fora dos horários escolares. Atualmente, muitos professores e pedagogos musicais (Rao, 1993; Campbell, 2007; Houlahan; Tacka, 2015) acreditam que todas as crianças têm uma capacidade natural de fazer música e de demonstrar a sua musicalidade através dessa produção de música. As crianças, no contexto escolar, frequentam as sessões do coro como tratando-se de uma das partes da sua vida, fluindo entre as diferentes atividades e os contextos de aprendizagem:

Soprando e bufando, rindo e brincando, passando do ensaio de coro para a prática de desporto, da natação, para grupos de escoteiros<sup>11</sup> ou de apoio ao estudo. Estas crianças (...) representam tudo o que é real no processo de aprendizagem. Representam uma característica única da educação (...) a aproximação de diferentes níveis e habilidades, potencialidades e origens para formar um instrumento excelente corporativamente refinado; um exemplo claro do que Dewey definiu como "educação comum". (Rao, 1980, p. 5 – tradução nossa).<sup>12</sup>

### **O canto coral e o desenvolvimento artístico musical, pessoal e social das crianças**

O objetivo geral do canto coral, bem como da educação musical, é contribuir para o crescimento pessoal, para o desenvolvimento da capacidade de fruição da música, aprimorando a musicalidade nas crianças. Para tanto, é necessário que o professor consiga, por um lado, propor desafios musicais significativos para as crianças e, por outro, desenvolver nelas a capacidade de os realizar (Amato, 2007). No canto coral, o desafio musical centra-se no repertório<sup>13</sup> que é proposto. Como Rao afirma, a inteligência musical não é a inteligência matemática e, por isso, o trabalho realizado deve ser situado e contextualizado. As crianças desenvolvem a sua musicalidade e aprendem a pensar-em-ação, resolvendo problemas musicais reais que surgem nos ensaios e quando cantam. Procurar que a atividade musical seja autêntica, porque é contextualizada, é a forma de buscar que as crianças tenham acesso a uma prática musical legítima, que ocorre fora das escolas, no mundo real (Rao, 1993, p. 46). Neste sentido, torna-se clara a necessidade de flexibilização do repertório e da adoção de estratégias de intervenção de acordo com cada contexto comunitário em que as escolas se inserem.

O repertório deverá, assim, ser organizado conforme as referências culturais, os interesses e os conhecimentos musicais prévios dos elementos do coro, procurando

<sup>11</sup> No Brasil, usa-se "escoteiros".

<sup>12</sup> *Huffing and puffing, laughing and joking, moving from chorus rehearsal to sport, swimming, scouting groups or cheerleading, these children between the ages of 6 and 10 represent everything that is real about the process learning. They represent a unique feature of American education - the approximation of different levels and skills, potentials and backgrounds to form an excellent, corporately refined instrument; a clear example of what Dewey defined as "common education".* (Rao, 1980, p. 5).

<sup>13</sup> No Brasil, usa-se "repertório".

uma adaptação às especificidades do grupo, através da adoção de estratégias diferenciadas, tornando possível a utilização dos conhecimentos musicais das crianças para motivá-las a avançar e ampliá-los, não descurando o facto de que uma parte do repertório poderá ser escolhida pelo diretor da área com vista ao desenvolvimento musical e estético pretendido (Corvelo, 2013). Isso porque, como sublinha Rao, a capacidade do aluno de enfrentar um desafio musical é determinada pelo desenvolvimento da sua musicalidade.

É essencial conseguir um equilíbrio entre os desafios fornecidos pelo repertório coral e o *know-how* ou a musicalidade necessária para realizar com sucesso. Combinando a musicalidade dos alunos, ou *know-how*, com um nível adequado de desafio musical, impulsionam-se os alunos a atingir níveis mais elevados de aprendizagem musical e um prazer musical mais intenso. Desta forma, o repertório, o desenvolvimento da musicalidade e a oportunidade para a fruição musical e o autocrescimento formam a base do currículo. (Rao, 1993, p. 46 – tradução nossa).<sup>14</sup>

Para que a prática coral seja uma atividade significativa e completa – promovendo a sensibilidade artística (Skelton, 2007), a sociabilidade entre os membros e a capacidade de trabalhar cooperativamente, a capacidade de autoexpressão e de formação de sentido crítico, entre inúmeras outras contribuições para o desenvolvimento do ser humano (Amato, 2007) –, é necessário que os profissionais que atuam com coros comunitários infantis em escolas estejam profundamente comprometidos no processo de desenvolvimento das crianças. A integridade pedagógica tem de acompanhar sempre a competência musical, pois crianças que não forem bem ensinadas, não vão cantar bem (Rao, 1980). É fundamental que os professores de música tenham consciência de que as crianças têm uma profunda capacidade de cantar artisticamente, com uma técnica excelente, e que esse potencial pode ser realizado de forma segura e eficaz (Skelton, 2007). Os profissionais envolvidos deverão procurar promover diferentes competências musicais fundamentais nos participantes, como percepção<sup>15</sup> musical, boa respiração, expressividade, escuta ativa, concentração e sentido rítmico, assim como ensinar conceitos musicais, entre outras formas de musicalização (Amato, 2007). Deverão também ser profissionais com uma formação que lhes permita conseguir, através da utilização de metodologias e materiais apropriados, a preservação da saúde vocal e a promoção da qualidade artística do coro (Smith; Sataloff, 2013).

Considerando que os aspetos técnicos são de importância clara, observa-se que, no contexto da prática coral infantil nas escolas, a componente lúdica é também fundamental (Amato, 2007). Desta forma, os profissionais deverão primar pela

---

<sup>14</sup> *It is essential to have a balance between the challenges provided by the choral repertoire and the know-how or musicianship required to perform successfully. Matching students' musicianship, or know-how, with an appropriate level of musical challenge propels students to higher levels of musical learning and more intense musical enjoyment. In a performance approach to music education, the repertoire, the development of musicianship, and the opportunity for enjoyment and self-growth form the basis of the curriculum.* (Rao, 1993, p. 46).

<sup>15</sup> No Brasil, usa-se "percepção".

excelência e qualidade da pedagogia e didática infantil, não descurando a imaginação e a criatividade nos exercícios mais técnicos, de modo que a sua apreensão não seja aborrecida e monótona (Rodrigues; Marinho, 2018). A educação vocal deve, necessariamente, estar nas mãos de profissionais que privilegiem a atenção pessoal, o apoio emocional e os cuidados que promovam o discernimento ético dos alunos, a sua capacidade de definir uma linha de conduta de abertura à diferença, de curiosidade, de permanente descoberta e crescimento.

### **Considerações finais: efeitos da participação em coros comunitários em escolas nas crianças**

De acordo com tudo o que foi afirmado neste texto, a experiência de participar em coros comunitários em escolas surge como uma atividade musical com efeitos importantes nas crianças participantes. Estes efeitos podem ser divididos no que Koopman (2007) denomina de efeitos musicais e os chamados não musicais ou “intrapessoais” – quer pessoais, quer sociais (Finnäs, 1989). De facto, como já foi defendido e como estudos sobre os efeitos da música coral comunitária em escolas apontam (Cortesão Costa, 2020), estas experiências podem promover ambos os tipos. Estas atividades – sobretudo quando se trata de experiências de que as crianças gostam, se envolvem e se divertem – permitem fazer aprendizagens musicais como a melhoria da postura e da qualidade vocal, o desenvolvimento da capacidade de memória, da coordenação motora e da participação espontânea no trabalho musical com qualidade/descoberta da música (Finnäs, 1989; Dakon; Cloete, 2018) e o interesse em desenvolver competências na área, assim como permitem um alargamento da sua cultura musical, desenvolvendo também capacidades de fruição da música (Swanwick; Lawson, 1999).

No entanto, também se reconhecem nas crianças diversos efeitos não musicais da participação em coros comunitários em escolas. No que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal, pode contribuir para uma melhoria da capacidade de concentração, da autoconfiança, da postura, da capacidade de trabalho, da responsabilidade e do sucesso académico (Moura, 2013), bem como para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Seixas, 2014). Também, como Arslan (2014) Finnäs, (1989) e Dakon e Cloete (2018) referem, esse tipo de experiências musicais permite às crianças, pela alegria e prazer que sentem no trabalho musical, desenvolver capacidades de disciplina e responsabilidade por meio do compromisso estabelecido.

Ainda se podem reconhecer significativos efeitos no nível do desenvolvimento sociocultural das crianças. No contexto de escolas com forte enraizamento nas comunidades, este tipo de atividade coral cumpre uma função educacional e social integradora importante (Corvelo, 2013). Pode, como já anteriormente se referiu, contribuir para aumentar as possibilidades de criação de capital social, ligando pessoas de interesses e contextos semelhantes para criar um ambiente de cooperação mútua, de amizade e de boa vontade (Boal-Palheiros, 2014). Fazer música em conjunto

pode também contribuir para ajudar as crianças a expressar-se, a empoderar-se, a criar atitudes positivas, a construir autoconfiança, a desenvolver competências, abrindo caminhos para novas oportunidades (Langston; Barrett, 2008). Neste sentido, a atividade coral nas escolas pode contribuir para a integração das crianças na comunidade, pela contextualização do trabalho conseguida através de apresentações às comunidades, tornando-o mais significativo para as crianças (Calvi; Souza; Santini, 2009), promovendo oportunidades para que estas possam aprender música independentemente das informações que receberam ou não no seu ambiente sociocultural (Bourdieu, 2010).

Neste sentido, parece de facto poder considerar-se os coros infantis comunitários em escolas como uma atividade musical privilegiada, que permite e promove o desenvolvimento de diversas competências nas crianças envolvidas, tanto artísticas/musicais, pessoais, como também, e sobretudo, sociais.

### Referências bibliográficas

---

AMATO, R. de C. F. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/264/244>>.

AMATO, R. de C. F. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295/273>>

ARSLAN, A. A study into the effects of art education on children at the socialisation process. *Procedia: Social and Behavioral Sciences [online]*, v. 116, 4114-4118, Feb. 2014.

ASPRILLA, L. I. Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula*, Salamanca, v. 21, p. 63-83, 2015.

BAILEY, B. A.; DAVIDSON, J. W. Amateur group singing as a therapeutic instrument. *Nordic Journal of Music Therapy [online]*, 12, n. 1, p. 18-32, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08098130309478070>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BARTHES, R. *Image-music-text*. Great Britain: Macmillan, 1978.

BARTLE, J. A. *Sound advice: becoming a better children's choir conductor*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

BOAL-PALHEIROS, G. Som da Rua, um projecto musical de intervenção social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PEDAGOGIA SOCIAL, 27., 2014, Porto. *Anais...* Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2014. p. 378-385.

BOAL-PALHEIROS, G. Singing against loneliness: songs of a homeless choir in Porto. *Music and Arts in Action*, London, v. 6, n. 1, p. 63-79, Jan. 2017.

BOURDIEU, P. *A distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. Coimbra: Edições 70, 2010.

CALVI, J.; SOUZA, R.; SANTINI, R. A organização do consumo de música na internet através da classificação do gosto cultural: estudo de caso do sistema de recomendação last.fm. In: CONGRESO ISKO-ESPANÁ, 9., 2009, Valencia. *Actas...* Valencia: International Society for Knowledge Organization, 2009. p. 663-675. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2924551>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CAMPBELL, P. Musical meaning in children's cultures. In: BRESLER, L. *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007. p. 881-897.

CARDOSO, F. A improvisação vocal como ferramenta para as aulas de Educação Musical. *Revista de educação musical*, Lisboa, v. 137, n. 5, p. 26-34, out. 2011.

CARMINATTI, J. S.; KRUG, J. da S. A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamiento psicológico*, Cali, Colombia, v. 7, n. 14, p. 81-96, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3265166.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

164

COLEMAN, J. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 94, p. S95-S120, July 1988. Suplement. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/228943>> Acesso em: 12 abr. 2021.

CORTESÃO COSTA, I. *Processos e resultados percebidos sobre a participação em projetos de música coral comunitária com crianças: "...e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!"*. 2020. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/126170>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CORVELO, J. G. *O coro como veículo de socialização e educação musical: o caso do Coro Comunitário de Amarante*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12173/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DAKON, J. M.; CLOETE, E. The Violet experience: social interaction through eclectic music learning practices. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 35, n. 1, p. 57-72, 2018.

FERNANDEZ, O. O canto coral nas escolas. *Ilustração Musical: Revista Mensal de Cultura e Informações Musicais*, Rio de Janeiro, p. 67-68, mar. 1931. Disponível em: <<https://lorenzofernandez.org/o-canto-coral/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FINNÄS, L. How can musical preferences be modified?: a research review. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, University of Illinois, Urbana-Champaign, n. 102, p. 1-58, 1989.

FREER, P. K. The performance-pedagogy paradox in choral music teaching. *Philosophy of Music Education Review*, New York, v. 19, n. 2, p. 164-178, 2011. Disponível em: <10.2979/philmusieducrevi.19.2.164>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FREGA, A. L. *Metodología comparada de la educación musical*. 1994. 355 f. Tesis (Doctorado en Música) – Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Buenos Aires, 1994. Disponível em: <<http://www.analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/libros/102-metodologia-comparada-de-la-educacion-musical>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

HEDDEN, D. An overview of existing research about children's singing and the implications for teaching children to sing. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 30, n. 2, p. 52-62, Feb. 2012.

HOULAHAN, M.; TACKA, P. *Kodály today: a cognitive approach to elementary music education*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

KOOPMAN, C. Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education [online]*, v. 25, n. 2, p. 151-163, Aug. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0255761407079951>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LANGSTON, T. W.; BARRETT, M. S. Capitalizing on community music: a case study of the manifestation of social capital in a community choir. *Research Studies in Music Education*, Victoria, AU, v. 30, n. 2, p. 118-138, 2008.

MENEZES, I. *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: Legis, 2007.

MOURA, M. L. de. *Projectos artístico-musicais: o contributo do ensino não formal para o desempenho académico e para a consideração das competências musicais no segundo ciclo do Ensino Básico*. 2013. 273 p. Tese (Doutoramento em Música) – Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.14/12583>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

NUNES, M. *O mito no rádio: a voz e os signos de renovação periódica*. São Paulo: Annablume, 1993.

RAO, D. The children's chorus: instrument of artistic excellence. *The Choral Journal*, New York, v. 20, n. 7, p. 5-6, Mar. 1980.

RAO, D. Children's choirs: a revolution from within: Doreen Rao looks at choral singing as an opportunity for elementary students to develop musicianship, participate in culture, and realize the benefits of self-esteem. *Music Educators Journal*, v. 80, n. 3, p. 44-48, Nov. 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3398675>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RAO, D. Singing in the twenty-first century... singing a better world. In: THE PHENOMENON OF SINGING INTERNATIONAL SYMPOSIUM, 5., 2005, Newfoundland and Labrador. *Proceedings...* Newfoundland and Labrador: Memorial University of Newfoundland, 2005. p. 248-256. Disponível em: <<https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/610/446>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RODRIGUES, H.; MARINHO, T. Caracterização do panorama coral infantil e juvenil do distrito de Lisboa no ano de 2017. *Music for and by Children Journal*, Aveiro, v. 1, n. 1, Oct. 2017. p. 1-18.

RUIZ, J.; VIEIRA, M. H. Cantem, como se estivessem num prado verde, com ar fresco no rosto...: imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde, online*, n. 7, p. 3- 17, 2017. Suplemento 1. Volume Especial: Estudos da Criança. Disponível em: <<https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2017/2017-VolumeEspecial-Estudos-da-Crianca1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 2012.

SEIXAS, A. M. da C. V. *Cantar em coro: estudo de caso de uma área do Norte Litoral de Portugal*. 2013. 297 p. Tese (Doutoramento em Música) – Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.14/14904>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

166

SHELEMAY, K. K. Musical communities: Rethinking the collective in music. *Journal of the American Musicological Society*, California, v. 64, n. 2, p. 349-390, 2011.

SHIOBARA, M. Collaborative learning in community music activity: enhancing musical and personal lives. In: COHEN, M. L. (Ed.). *CMA XIV: listening to the world: experiencing and connecting the knowledge from community music*. Salvador, Brasil: International Society for Music Education (ISME), 2014. p. 11-15. Disponível em: <[https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/CMA%20XIV\\_Full\\_Proceedings\\_FINAL\\_MC.pdf](https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/CMA%20XIV_Full_Proceedings_FINAL_MC.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SKELTON, K. D. The child's voice: a closer look at pedagogy and science. *Journal of Singing*, [online], v. 63, n. 5, p. 537-544, May/June 2007.

SMITH, B.; SATALOFF, R. T. *Choral pedagogy and the older singer*. San Diego: Plural Publishing, 2013.

SPENCER, H. The origin and function of music. In: SHEPHERD, J.; DEVINE, K. (Ed.). *The routledge reader on the sociology of music*. New York: Routledge, 2015. p. 27-33.

SWANWICK, K.; LAWSON, D. "Authentic" music and its effect on the attitudes and musical development of secondary school students. *Music Education Research*, [online], v. 1, n. 1, p. 47-60, 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1461380990010105>>. Acesso em: 12 abr. 2021.



TITZE, I. R. The human voice as a biological musical instrument. In: SUNDBERG, J.; NORD, L.; CARLSON, R. *Music, language, speech and brain*. London: Springer, 1991. p. 232-242

TOLBERT, E. The enigma of music, the voice of reason: "music, language", and becoming human. *New Literary History*, [online], v. 32, n. 3, p. 451-465, 2001.

TONNEIJCK, H.; KINÉBANIAN, A.; JOSEPHSSON, S. An exploration of choir singing: achieving wholeness through challenge. *Journal of Occupational Science* [online], v. 15, n. 3, p. 173-180, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14427591.2008.9686627>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

TURINO, T. *Music as social life: the politics of participation*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

---

Irene Cortesão Costa, doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, é professora adjunta na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, responsável pelas unidades curriculares de expressão musical dos cursos de educação básica e social. Supervisora de estágios profissionais na área da educação de infância.

irenecortesao@esepf.pt

Isabel Menezes, licenciada e doutorada em Psicologia pela Universidade do Porto, onde é professora catedrática no Departamento de Ciências da Educação. Leciona nas áreas de Metodologias de Investigação e de Intervenção Educativas, Educação para a Cidadania e Psicologia Política.

imenezes@fpce.up.pt

Recebido em 1 de agosto de 2020

Aprovado em 2 de novembro de 2020



Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

# espaço aberto



# Crianças negras em imagens de Debret para a *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*

Ione da Silva Jovino

171

O campo da história da infância tem indicado que as diferentes abordagens dos estudos se relacionam de forma muito direta com o tipo de fonte utilizada. Vão desde o estudo das mentalidades de determinadas épocas, passando pela investigação do modo como construções culturais sobre a infância têm impacto na vida das crianças, podendo também se interessar pela vida cotidiana das crianças e pela morte delas.

Na pesquisa *Crianças negras em imagens do século XIX* (Jovino, 2010), trabalhou-se com as modalidades e possibilidades de existência de uma infância negra, lida a partir da historiografia da escravidão, para procurar nela a infância escravizada que aparece nas obras do pintor Jean Baptiste Debret,<sup>1</sup> produzidas entre 1816 e 1834, período em que ele esteve no Brasil. Ao mesmo tempo, pretendeu-se visibilizar maneiras pelas quais as crianças negras eram dadas a ver por meio das imagens da primeira metade do século 19.

Os dados do tráfico negreiro mostram que a preferência sempre foi pela compra e venda de homens adultos. Nos espaços urbanos, as mulheres negras escravizadas exerciam as funções de mucamas, criadas pessoais de famílias abastadas ou morigeradas e amas de leite. Eram também costureiras, recrutadas para a fiação de algodão e a feitura de rendas, lavadeiras e engomadeiras, vendedoras, ganhadeiras.

---

<sup>1</sup> Jean Baptiste Debret integrou a missão artística francesa que chegou ao Brasil, no Rio de Janeiro, em 1816, para a oficialização da fundação da Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios. Retornou à França em 1834 e em 1839 publicou *Voyage pittoresque et historique au Brésil*.

Essas mulheres circulavam com crianças pequenas presas às costas, como fartamente registrado pelos gravuristas e, posteriormente, por fotógrafos. Eram acompanhadas por moleques que serviam como carregadores de instrumentos e apetrechos, os quais também atuavam como pequenos vendedores.

Sobre o tema do brincar, no espaço das ruas, algumas crianças poderiam experimentar sensações, produzir e fruir na interação com os pares e mesmo com os adultos. Distanciadas por limitações, proibições ou obrigações, sozinhas ou como acompanhantes de diversas mulheres no trabalho urbano do dia a dia, ou ainda em datas especiais, as crianças negras, inclusive as escravizadas, poderiam ter algum espaço em suas vidas para os folguedos infantis.

A prancha *Cena de carnaval*<sup>2</sup> é uma das poucas que trazem um modo e momento de brincar de crianças negras. Nela vê-se um menino que pode gozar os prazeres da festa e um outro, pequeno vendedor, realizando um trabalho.



**Figura 1 – Jean Baptiste Debret. *Cena de Carnaval*. Aquarela sobre papel (18 x 23 cm). Rio de Janeiro, 1823**

Fonte: Debret (1989, p. 135).

Eis a descrição de Debret para a cena:

A negra sacrifica tudo ao equilíbrio de seu cesto, já repleto de provisões que traz para seus senhores, enquanto o moleque, de seringa de lata na mão, joga um jacto de água que a inunda e provoca um último acidente nessa catástrofe carnavalesca. Sentada a porta da venda, uma negra mais velha ainda, vendedora de limões e de polvilho [...] segura dinheiro dos limões pagos adiantado, que um negrinho, tatuado voluntariamente, com barro amarelo, escolhe como campeão

<sup>2</sup> Lima (2007, p. 133) aponta que as cenas pintadas por Debret "são, na realidade, imagens literárias que muito devem à sua formação artística, responsável por sua habilidade em observar, registrar e compor".

entusiasta das lutas em perspectiva. Perto deste e da porta pequena da venda, outro negro, orgulhoso da linha vermelha traçada na testa, adquire um pacote de polvilho a um pequeno vendedor de nove a dez anos. (Debret, 1989, p. 136).

A cena pintada e mesmo sua descrição incrédula do sentido da ludicidade ali presente nos dão a ver, sobretudo, um momento de resistência e elaboração de um prazer miúdo colhido entre os afazeres.

Uma cena específica de diversão é mostrada na gravura *Meninos brincando de soldado*, também chamada de *O primeiro ímpeto da virtude guerreira*. Oliveira e Cury (2011, p. 162) destacam que essa prancha não consta na edição francesa do livro *Voyage pittoresque*, e isso chama a atenção das autoras que, inicialmente, a descrevem como uma

insólita cena de lazer infantil se destaca também por apresentar um momento lúdico ainda pouco analisado pela História Cultural no Brasil, mesmo em se tratando do século XIX: a interação entre crianças brancas e afrodescendentes numa "inocente" brincadeira de meninos, reproduzindo quase que automaticamente as hierarquias cotidianas vigentes na sociedade escravista.



**Figura 2 – Jean Baptiste Debret. *Meninos brincando de soldado*.  
Aquarela sobre papel (15,2 x 21,5 cm). 1827**

Fonte: <https://arteeartistas.com.br/carnaval-jean-baptiste-debret-origem/>

À moda de uma tropa, em torno de dez meninos são conduzidos por um menino-general branco, mais bem vestido e o único calçado, com o cavalo de pau e chapéu mais enfeitado e com uma espada empunhada. É possível notar que existem mais dois meninos brancos, ambos descalços, todavia, mais bem vestidos que os meninos negros. Todos os que estão no fundo parecem mais maltrapilhos que os da frente, e, no canto à direita, pode-se perceber um menino bem pequeno (Jovino,

2015) que, segundo Oliveira e Cury (2011, p. 164), “mal aguenta o pedaço de bambu que segura sobre a cabeça com a mão direita, ao modo de uma espada”.

Ao fundo, um vale, uma casa grande e “por trás do grupo de meninos, no segundo plano da cena, um indistinto grupo de homens adultos, todos negros, agitam objetos que podem ser ferramentas de trabalho ou armas, sobre suas cabeças” (Oliveira; Cury, 2011, p. 165). Ampliando um pouco a imagem, observa-se que há também mulheres no referido grupo.

A cena lúdica dos meninos em sua brincadeira contém elementos que merecem ser observados com atenção:

Em primeiro lugar, o jovem “sinhozinho-general” tem sua posição de liderança e privilégio destacada não só por suas roupas, já que é o único realmente fantasiado no grupo, com galões nos ombros, casaquinha de corte militar e que, detalhe bem significativo, tem os pés calçados. Além disso, seu espadim de brinquedo é o único a ter uma empunhadura, o que pode nos deixar supor ser o único manufaturado, de fabrico semi-industrial, dentre todas as armas de brinquedo que os meninos trazem consigo. Até mesmo o graveto que ele usa como cavalinho imaginário tem detalhes que a montaria de seus dois subordinados imediatos não apresenta: nele foram deixadas folhagens ao modo de uma garbosa crina, orelhas e longa cauda do cavalinho (Oliveira; Cury, 2011, p. 164).

Para Oliveira e Cury (2011, p. 165), a cena pode ser ainda mais esmiuçada, possibilitando que vejamos não só aspectos da vida daqueles meninos de começos dos oitocentos, como também da sociedade em que viviam:

174

[...] a brincadeira em questão exclui completamente as meninas. A elas cabia a reprodução lúdica dos fazeres femininos, eminentemente domésticos e, portanto, de modo algum praticáveis ao ar livre. Fruir das descobertas inerentes ao contato com a natureza, desse modo, era prerrogativa eminentemente masculina, mesmo no universo infantil. Além disso, as hierarquias sociais e simbólicas do Brasil Imperial estão ali, claramente assinaladas, sob o véu e a bruma da inocência infantil: o branco, militar, oficial graduado, senhor de escravos, proprietário rural, lidera um séquito de subordinados, que reproduzem não só as etnias presentes em seu mundo de convivência imediata, ou seja, o branco pobre, o mestiço forro, a escravaria, como também a posição social que cada um deles devia ocupar, mesmo em se tratando de uma brincadeira de crianças.

O habitus e a estrutura da sociedade escravista estão tão arraigados em tais meninos que eles reproduzem em seu mundo lúdico as divisões e fronteiras sociais que veem cotidianamente nas relações sociais e de trabalho de seus pais, parentes e outros conhecidos adultos.

As crianças não aparecem com muita frequência nos documentos preservados em arquivos, então Peter Burke (2004) assevera que, para escrever a história delas, foi necessário encontrar outras fontes – testemunhos literários, diários, cartas, literatura de ficção, literatura de viagens, pinturas, fotografias e outras imagens. No caso do cotidiano das crianças, incluindo o brincar, poucos são os materiais em que veremos tais representações.





**Figura 3 – Jean Baptiste Debret. *Queima de Judas*. Aquarela sobre papel (23,5 x 17 cm). 1823**

Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/burning-of-judas-jean-baptiste-debret/IwH12eJnpZS3xA?hl=pt-br>

Na Figura 3, aparece o ritual que Debret descreve como “o enforcamento solene do Judas no Sábado de Aleluia”, o qual aparece no *Dicionário do folclore brasileiro* (Cascardo, 2012), a partir da cena de Debret, apontado como um costume do Rio de Janeiro no século 19. As crianças, mesmo que as consideremos inseridas em práticas do catolicismo, possivelmente desconhecem a história do traidor, do vilão transformado em alegoria, enforcado e queimado em praça pública, para deleite dos adultos, e os pedaços dele viram brinquedos para as crianças.

No lado direito da pintura, pode-se ver que

a roda formada pelas crianças confere um movimento extraordinário à imagem, todas descalças, seguram nas mãos pedaços de madeira; a posição dos braços levantados indica a ação sobre a bota do Judas (localizada ao centro da roda), é possível notar ainda as palhas que preenchem o calçado. (Tutui, 2014, p. 239).

Até aqui, o brincar aparece no espaço da rua e quase sempre as crianças se divertem entre as atividades que os adultos realizam. Roselene Gurski (2012, p. 72) declara que “o brincar seria um dispositivo de criação presente quando algumas condições da infância são mantidas”. É pertinente reiterar que estas imagens são vistas como importantes formas de evidência histórica. Burke (2004, p. 18) aponta que isso seria um princípio da área, como uma regra que certos artistas em algumas culturas têm seguido “para representar o que, e somente o que, uma testemunha ocular poderia ter visto de um ponto específico num dado momento”.



**Figura 4 – Jean Baptiste Debret. *Enterro do filho de um rei negro*. Litografia aquarelada à mão. Prancha 16 do volume 2 da *Voyage...* (1834-1839)**

Fonte: <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47df-7b7b-a3d9-e040-e00a18064a99>

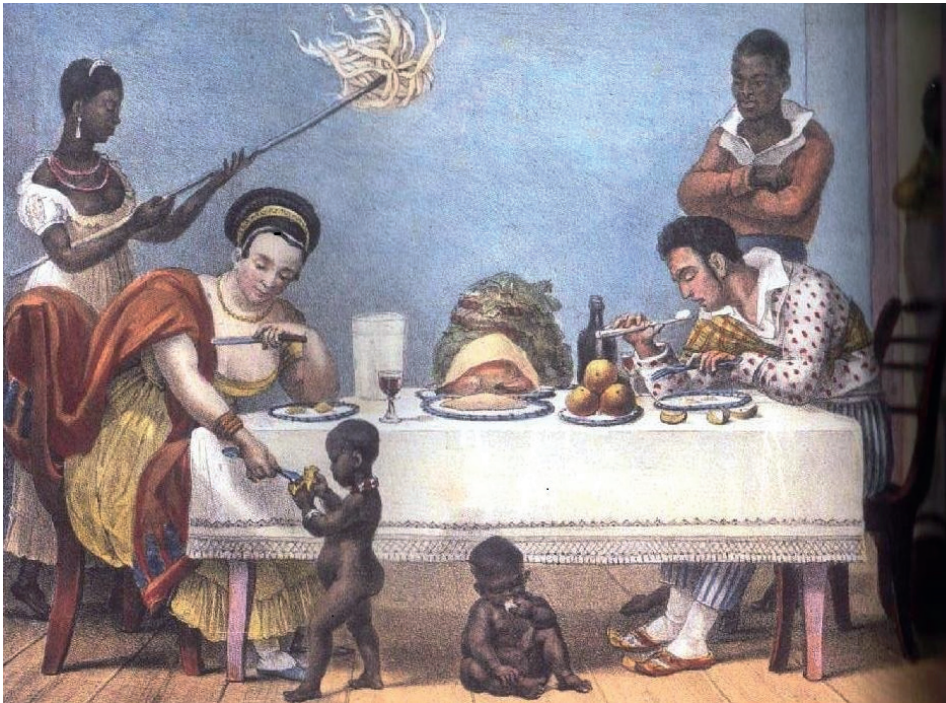
Na Figura 4, a cena é um rito fúnebre, mas Debret não faz menção à presença de crianças ao descrever essa prancha; todavia, há duas crianças pequenas nos cantos, em primeiro plano.

Na parte esquerda, uma criança é segurada pela mão por uma mulher negra, que pelas vestes e corpo encurvado aparenta ser mais velha. A criança faz movimento em direção ao manto que cobre a rede em que o morto é carregado ou em direção aos mastros e bandeiras. Percebemos esse interesse como um indicativo de que, ao ser solta, a criança poderia brincar com aquilo que lhe chama a atenção pela cor, pela agitação.

A descrição de Debret deixa transparecer certa indignação pelos sons produzidos por integrantes do cortejo, a que ele denomina “espetáculo turbulento”. Pressupomos que justamente os sons mobilizam as duas crianças que aparecem no primeiro plano. No canto direito, isso fica mais evidente com a criança que segue e quase baila comandada pelo “negro fogueteiro”, acompanhando a movimentação dos volteadores.

Outro traço, perverso, que só poderia existir num contexto em que pessoas são subjugadas e inferiorizadas pela cor e, nesse caso, pela idade, é o fato de que as crianças escravizadas, sobretudo as pequenas, serviam como brinquedos e objeto de diversão da elite escravocrata oitocentista. Para as crianças brancas também havia uma consequência: o aprendizado da crueldade que é ter alguém sob sua posse.

Na descrição da cena do jantar da família brasileira no Rio de Janeiro, Debret menciona o papel das crianças escravas nas famílias dos seus donos até serem destinadas ao trabalho.



**Figura 5 – Jean Baptiste Debret. *Um jantar no Brasil*. Aquarela sobre papel (16 x 22 cm). Rio de Janeiro, 1827**

Fonte: Debret (1989, p. 59).

No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o tête-à-tête de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos, que substituem os doguezinhos, hoje quase completamente desaparecidos na Europa. Esses mulecotes, mimados até a idade de cinco ou seis anos, são em seguida entregues à tirania dos outros escravos, que os domam a chicotadas e os habituam, assim, a compartilhar com eles das fadigas e dissabores do trabalho. Essas pobres crianças, revoltadas por não mais receberem das mãos carinhosas de suas donas manjares suculentos e doces, procuram compensar a falta roubando as frutas do jardim ou disputando aos animais domésticos os restos de comida que sua gulodice, repentinamente contrariada, leva a saborear com verdadeira sofreguidão. (Debret, 1989, p. 60).

Entretanto, o mimo e a má-educação não seriam representados da mesma maneira para sinhozinhos e pequenos escravos. O carinho aqui pode ser visto como parte da diversão dos adultos com as crias pequenas, à moda do que faziam com animais de estimação.

A leitura da cena intitulada *Uma senhora brasileira em seu lar* não seria a mesma sem a descrição de Debret. Os comentários possivelmente girariam em torno da presença do moleque realizando serviço doméstico de servir, ou da repetida cena das crianças pequenas sendo parte da situação de trabalho das mulheres adultas, isso se olhássemos apenas as pessoas negras na imagem.



**Figura 6 – Jean Baptiste Debret. *Uma senhora brasileira em seu lar*. Litografia aquarelada à mão (16 x 22 cm). 1823**

Fonte: Debret (1989, p. 52).

178

Avança do mesmo lado um moleque, com um enorme copo de água. [...]. Os dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam, no quarto da dona da casa, dos privilégios do pequeno macaco, experimentam suas forças na esteira da criada. Esta pequena população nascente, fruto da escravidão, torna-se ao nascer, um objeto de especulação lucrativa para o proprietário e é considerado no inventário um imóvel.<sup>3</sup> (Debret, 1989, p. 53).

Todavia, Debret repete aqui a fórmula de comparação direta das crianças pequenas com animais domésticos ou de estimação, como o pequeno macaco preso ao móvel no qual a senhora está sentada. Trata-se de “um pequeno mico-leão, preso por sua corrente” e “serve de inocente distração a sua dona” (Debret, 1989, p. 53). Ao seu lado, encontra-se o que Debret chamou de gongá, o cesto “destinado a conter os trabalhos de costura, entreaberto, deixa à mostra a extremidade do chicote enorme feito inteiramente de couro, instrumento de castigo com o qual os senhores ameaçam seus escravos a toda hora” (Debret, 1989, p. 53).

Mesmo dentro da dureza da escravidão, há indícios de uma possível singularidade da infância negra, marcada pela reverberação dos modos negro-africanos de conceber a infância e sua educação. Uma forma de cuidar que não aparta a criança da rotina dos adultos, pelo contrário, ao incorporá-la ao cotidiano cria a possibilidade, muitas vezes única, de interagir com ela e resguardá-la. Engendra uma comunidade em torno dela para que não se perca, não se machuque, ao mesmo tempo que é educada. Perto da mãe ou de outros adultos (ou de crianças maiores),

<sup>3</sup> Na verdade, era um bem semovente, referido na lei como “coisa animada”.

ela aprende formas de resistir, de falar, de cantar, de calar, de brincar, de trabalhar, de sobreviver (Jovino, 2010).

Ainda que tenhamos visto poucas cenas sobre o brincar e que nos registros escritos este esteja circunscrito praticamente às crianças pequenas que podiam contar com “certa boa vontade” e “bondade” de senhora e senhores, a bibliografia não deixa dúvidas quanto à quantidade de trabalhos que as crianças realizavam, em especial no caso dos meninos, para fora das residências: como o de mensageiros, acompanhantes, auxiliares no transporte dos tabuleiros, tripés, trouxas de roupas, utensílios e tantos outros, “torna possível entrever uma infância-moleque, que é mediadora, brincante, desafiadora, mesmo que seja encolhida”, que acabe cedo a meninice (Jovino, 2010, p. 121).

É importante ponderar que esse espaço-tempo entre realizar pequenos ou leves trabalhos e o do ser aprendiz acontece entre 6 e 12 anos, quando a força de trabalho das crianças será explorada ao máximo (Jovino, 2010).

### Referências bibliográficas

---

BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: Edusc, 2004.

CASCUDO, L. C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

DEBRET, J. B. *Viagem pictoresca e histórica ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1989. Tomo II.

JOVINO, I. S. *Crianças negras em imagens do século XIX*. 133f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14095>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

JOVINO, I. S. Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 189-225, ago. 2015.

LIMA, V. A. E. Voyage pittoresque et historique au Brèsil: considerações sobre uma obra. In: LIMA, V. A. E. J. B. *Debret, historiador e pintor: a viagem pittoresca e histórica ao Brasil (1816-1839)*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

OLIVEIRA, C. M. S.; CURY, C. E. Lazer e leitura nas imagens de Debret: o cotidiano do Brasil oitocentista pelo olhar de um neoclássico. *Portuguese Studies Review*, Peterborough, v. 18, n. 1, p. 151-177, 2011 Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/221675152\\_Lazer\\_e\\_leitura\\_nas\\_imagens\\_de\\_Debret\\_o\\_cotidiano\\_do\\_Brasil\\_oitocentista\\_pelo\\_olhar\\_de\\_um\\_neoclassico/download](https://www.researchgate.net/publication/221675152_Lazer_e_leitura_nas_imagens_de_Debret_o_cotidiano_do_Brasil_oitocentista_pelo_olhar_de_um_neoclassico/download)>. Acesso em: 15 abr. 2021.

TUTUI, M. P. *As representações da festa em Debret: um destaque ao Dia d'Entrudo e à Marimba*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2014.

---

Ione da Silva Jovino, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

ionejovino@gmail.com

Recebido em 22 de agosto de 2020

Aprovado em 19 de janeiro de 2021

# As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo

Suely Amaral Mello

entrevistada por

Suzana Marcolino

181

Suzana Marcolino: Suely, a ideia das linguagens é recente e surge para explicar ou enfatizar que as crianças não se utilizam apenas da palavra para se expressarem, mas do movimento, dos gestos, do desenho etc. Quando e como você entrou em contato com essa ideia?

Suely Mello: A ideia das múltiplas linguagens, das cem linguagens, encontra-se no poema de Loris Malaguzzi, que nos chegou nos anos 90. Antes disso, no entanto, quando iniciei meu trabalho com a educação infantil, no final dos anos 70, já discutíamos essa ideia, sem nomeá-la. Na equipe que coordenou a implantação do Plano Municipal de Educação (PME) de Piracicaba, no estado de São Paulo, entre 1978 e 1983, não tínhamos senão um livro que orientasse a implantação de uma creche – era assim que nos referíamos à educação das crianças de 0 a 6 anos atendidas em período integral. Editado em Portugal, orientava sobre a estrutura material, como o tamanho do liquidificador para atender 50 crianças, a quantidade de panelas, a quantidade de berços. Sobre como fazer num projeto que acolhia bebês e que estava ligado pela primeira vez a uma secretaria municipal de educação, e não a uma secretaria de promoção social, não tínhamos referências práticas.

Procuramos visitar algumas creches de fábricas, previstas em lei para todo empregador que empregasse mais de 40 mulheres, mas descobrimos que existiam apenas no papel, não de fato. Algumas tinham um espaço físico

destinado a atender crianças, sem crianças. Para pensar esse fazer na educação de 0 a 6 anos, começamos a utilizar como referências as leituras em Marx e Gramsci que fazíamos no mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Parte da equipe que coordenou a implantação desse plano municipal estava vinculada à Universidade. Tivemos que olhar para as crianças com os óculos das teorias explicativas da sociedade. Isso nos levou a vê-las para além de sua aparência: a buscar o lugar de onde vinham, sua origem de classe, suas condições de vida, sua condição familiar... Fazíamos um exercício sugerido por Marx para compreender os fenômenos sociais: promover a ascensão do abstrato ao concreto e, ao voltar esse olhar para cada criança, fomos percebendo que os momentos de cuidado eram momentos essenciais de comunicação dos adultos com os bebês e as crianças pequeninas.

À medida que focávamos os bebês, víamos o quanto eles expressavam alegria, medo e necessidades, que o faziam por meio do choro, do choramingo, mas também pela agitação de braços e pernas, pelo olhar, pelos movimentos de sobrancelhas, pelos gritinhos, balbucios. Entre as nossas leituras e a nossa experiência prática nos Centros Polivalentes de Educação e Cultura (Cepec), onde as creches funcionavam, percebemos a necessidade de aguçar o olhar para os bebês e as crianças pequeninhas para captar as mensagens que eles estavam sempre nos comunicando com seus gestos, suas ações, seus olhares, seus deslocamentos, suas vocalizações. Ao longo desse processo, descobrimos não apenas a indissociabilidade entre cuidado e educação, mas também o papel da educação continuada dos profissionais que atuavam nos programas educacionais.

No desenvolvimento contínuo de formação dos profissionais das creches – que contava não apenas com mulheres no atendimento dos pequeninhos –, fomos apurando, coletivamente, o olhar para os momentos de cuidado, em que percebíamos que a comunicação entre adulto e criança tinha seu momento privilegiado. Para o grupo, foi crescendo a concepção de criança como alguém capaz de estabelecer relações com as pessoas que se aproximavam dela, de estabelecer relações com objetos do entorno e, ainda, de estabelecer relações consigo mesma. Passamos a observar as crianças para conhecê-las. Instituímos um caderno para cada educador(a) registrar o que aprendia e percebia sobre as crianças, especialmente as mais pequeninhas. Esses registros serviam de base para as reuniões de formação. Passamos a enxergar, cada vez mais, as capacidades dos bebês. Sem saber, respondíamos a um desafio que Vygotsky fazia à psicologia décadas antes: buscar as positivities do desenvolvimento humano na infância em lugar de olhar para aquilo que falta à criança, quando comparada aos adultos.

Foi simbólico conhecer, anos depois, uma sequência de fotografias de um registro em uma escola da infância de Reggio Emilia, em que uma criança de



uns oito meses expressava sua capacidade de elaborar teorias explicativas sobre as coisas. Enquanto olhava as páginas de uma revista ao lado da educadora, a criança se detém em uma página com muitos relógios. Com o olhar e um movimento de sobrancelha, ela faz uma pergunta para a educadora. A educadora mostra seu próprio relógio de pulso e o leva ao ouvido da criança, para que ouça o tic-tac (houve um tempo em que os relógios, ao funcionar, faziam tic-tac!). Ato contínuo, a criança coloca seu ouvido na revista expressando sua hipótese: “estes também devem fazer tic-tac”. Havíamos testemunhado tantas dessas situações em que bebês e crianças nos surpreendiam ao expressar suas capacidades de estabelecer relações entre fatos, de elaborar teorias explicativas de fenômenos, tanto antes da aquisição da fala quanto depois. Haviam nos faltado recursos naquele momento e experiência acumulada que nos levasse ao registro fotográfico.

Importante destacar que, quando falo em elaboração de teorias pelos bebês, falo como metáfora. Essas explicações não necessariamente correspondem ao real e não é isso que importa nesse caso. O que importa é que, com essas relações, mais tarde expressas verbalmente, as crianças manifestam o exercício de seu pensamento, o levantamento de hipóteses com que procuram explicar os fenômenos. Essa percepção por parte dos adultos, desse movimento explicativo do real pelas crianças, entendo ser um marco essencial em direção a uma nova concepção de criança, que pode ser o estopim de novas relações entre adultos para potencializarem o conhecimento do mundo e o desenvolvimento infantil. O preconceito em relação às possibilidades das crianças pequenas, especialmente, cria obstáculos ao seu desenvolvimento, pois, se não acreditamos que a criança seja capaz de assimilar algo, não lhe proporcionamos o acesso. Esse preconceito chega a ser uma incoerência, pois, há um movimento, infelizmente, muito presente ainda na escola de educação infantil de antecipação da escrita – ainda que sob a forma de treino, essa antecipação explicita uma crença de que as crianças são capazes de aprender.

Suzana Marcolino: Quais mudanças no trabalho com as crianças foram inspiradas por essas impressões sobre a questão das linguagens das crianças?

Suely Mello: As primeiras coisas que pensamos e discutimos em equipe, ainda no processo de implantação do Plano Municipal de Educação de Piracicaba, foram a quantidade de mensagens perdidas dos bebês e das crianças pequeninhas e o quanto essa tentativa de relação das crianças, não encontrando no adulto um interlocutor, podia impactar seu desenvolvimento. Mesmo antes de conhecer as ideias de Vygotsky, que eu só comecei a estudar nos anos 1990, mas por conta das leituras de Marx e Gramsci, já entendíamos que as condições materiais de vida e educação configurariam a personalidade das crianças. Por isso, desde então, passei a olhar para as relações que os adultos estabelecem com as crianças pequenas e, muitas vezes, fico penalizada. Às vezes vejo uma

relação superprotetora por parte dos adultos, outras vezes, uma relação ríspida, outras vezes, um abandono... e, quase sempre, uma ausência de comunicação entre o adulto e a criança: interrupções bruscas nas ações das crianças, abordagens desrespeitosas ao tocar e se dirigir ao bebê, atitudes invasivas nos momentos de higiene.

Em geral, na creche, vejo as necessidades físicas atendidas, mesmo que, em algumas situações, isso aconteça depois de muita espera pelos bebês, mas as necessidades de afeto, de comunicação, de relação parecem acontecer sem intenção por parte do adulto. O bebê manifesta claramente sua necessidade de comunicação: nem sempre seu choro está diretamente conectado com necessidades biológicas, muitas vezes, basta que alguém se aproxime e se curve sobre ele para que o choro cesse... Isso significa que algum tipo de necessidade foi satisfeito: a necessidade de comunicação. Essa é uma das primeiras manifestações do bebê como ser ativo. No entanto, isso nem sempre é percebido pelos adultos. Há ainda muito do senso comum orientando essa relação que deveria se sustentar no conhecimento desse complexo processo de humanização, especialmente intenso no início da vida. Na ausência de uma formação teórica que oriente um pensar e agir, que respeite as crianças como sujeitos ativos em processo de conhecer o mundo, de atribuir valor ao que conhecem, de aprender e de se desenvolver, é comum encontrar, na creche, mitos que afirmam que crianças pequenininhas não podem ser acolhidas no colo porque se acostumam.

Na verdade, enquanto os adultos conservarem uma concepção de criança como pouco capaz, não há como percebê-la como um sujeito ativo que vive, desde bebê, uma aventura em seu processo de conhecer o mundo e de formar, nesse mesmo processo, uma imagem de si e dos outros, a partir de como é tratada pelos outros, a partir do lugar que ocupa nas relações que vive. Ao mesmo tempo, ao perceber o bebê como um ser comunicativo, pude adotar um olhar que passou a se orientar pelo desejo de me comunicar com ele e isso passou a ser um prazer – desses pequenos prazeres que dão alegria. Desde então, sempre que encontro um bebê, procuro estabelecer um olho no olho com ele e, de um modo geral, vejo seu rosto se iluminar e fixar-se em mim. Os bebês parecem sempre ávidos por contato.

Suzana Marcolino: Quais autores e experiências pedagógicas contribuíram para o entendimento do significado da comunicação, principalmente dos bebês?

Suely Mello: Conhecer outros autores e outras experiências de educação foi fundamental para que eu compreendesse o significado da comunicação para bebês e crianças. Vygotsky organizou, para mim, o aprendizado que havia iniciado olhando para as situações práticas, que observava no trabalho e que buscávamos refletir com as leituras de caráter mais geral que tínhamos e com

as que começamos a fazer. Wallon foi autor importante num momento anterior, mas foi Vygotsky que ampliou essa compreensão, que não era, para mim, tão clara sobre o desenvolvimento humano e nem tratava diretamente de crianças pequenininhas. Vygotsky e os autores que seguiram e desenvolveram seus aportes teóricos demonstraram que as crianças aprendem desde que nascem. E, porque aprendem, formam e desenvolvem as qualidades humanas com as quais convivem nas interações sociais que estabelecem e por meio das quais aprendem a usar e a usufruir do conjunto das produções materiais e imateriais humanas que vem se acumulando ao longo da história – a cultura.

Nesse momento, eu já fazia o doutorado e nos organizamos em um grupo de estudos, na UFSCar, para compreender as implicações pedagógicas do que líamos nesses autores, sempre com a preocupação de transpor essa teoria psicológica sobre o desenvolvimento humano para as práticas pedagógicas, buscando compor uma teoria pedagógica que orientasse nossas ações como professores universitários. Em minha dissertação de mestrado, sob a orientação da professora Betty Oliveira, havia refletido sobre as relações entre teoria e prática, buscando compreender o que fundamentava o dito popular, que tanto desmerece a teoria, ao afirmar que “a teoria, na prática, é outra”. Descobri que, quando não temos elementos mediadores que concretizem uma teoria sob a forma de prática, o que se tem, de fato, não é uma teoria, mas um discurso sobre a teoria. E, enquanto isso, sem uma teoria que a oriente, a prática orienta-se pelo senso comum. A partir daí, minha preocupação com superar o nível do discurso sempre me desafiou a buscar as formas de fazer a teoria se converter em prática, a buscar suas implicações pedagógicas.

Da UFSCar, estendemos o grupo de estudos para o Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília. Esse grupo, mais tarde, tornou-se um grupo de pesquisa com o título de “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”. Ao longo desse processo, fui aprofundando a compreensão do papel das múltiplas linguagens na pequena infância. Vygotsky afirma que a grande contradição que o bebê vive no primeiro ano de vida se caracteriza pelo fato de ele depender absolutamente do adulto para sua sobrevivência – e ter, portanto, uma máxima socialidade – e, por outro lado, não possuir uma forma de comunicação que seja imediatamente clara para o adulto. Com isso, entendemos que o bebê busca outras formas de comunicar suas necessidades e vontades e faz isso com o choro, o corpo, o olhar. É preciso um esforço, uma atenção do adulto para “ler” o que o bebê está dizendo com o olhar, para interpretar um movimento, um choro, um gesto. Esse modo de comunicação, nesse período da vida, é essencialmente emocional, um processo em que vai se criando uma relação. É um processo em que a criança vai começando a construir significados, vai atribuindo valor às suas sensações e percepções e vai, aos poucos, construindo uma imagem de si e do outro. É devido a essa relação de comunicação emocional, quando

acolhida pelo adulto, que se cria, no bebê, uma sensação de confiança e de segurança no adulto. Essa confiança possibilita que a criança explore de forma autônoma os objetos que disponibilizamos ao seu redor para provocar seu movimento.

A comunicação é chave desde o início da vida para todo o movimento das funções psíquicas, que começam a se constituir no nascimento da criança e que dependem da ação da criança sobre o mundo – visual, auditiva, tátil. Essas impressões recebidas do ambiente a afetam apenas após a satisfação de suas necessidades vitais e dependem de sua comunicação emocional com o adulto. São múltiplas as linguagens por meio das quais essa comunicação acontece e os adultos devem estar atentos a elas. Com a teoria histórico-cultural aprendemos que o processo de se tornar um ser humano adulto envolve apropriar-se da cultura e objetivar-se, isto é, expressar por meio de alguma linguagem aquilo que a criança vai aprendendo. Essa expressão dá-se ao fazer algo, ao desenhar, ao brincar de faz de conta, falando, mais tarde escrevendo ou se expressando por qualquer das tantas linguagens. Só quando se expressa aquilo que se sabe temos certeza de que sabemos, pois precisamos articular nossas experiências anteriores aos problemas que precisamos resolver.

186

A criança aprende a falar e todas as funções psíquicas se ampliam. Seja pela comunicação verbal, seja pela forma mental, a comunicação acompanha as relações da criança – com as pessoas, com os objetos, com a natureza –, pois, mesmo quando não verbalmente, sempre elaboramos mentalmente aquilo que vamos percebendo, o sentido e o valor que vamos atribuindo ao que vivemos. A abordagem histórico-cultural tem uma gama de autores que aprofundaram as teses vygotskianas e que fomos conhecendo nos congressos, nas visitas a bibliotecas – especialmente em Cuba e também na Espanha, na Argentina e por meio de publicações em inglês, uma vez que os Estados Unidos congregam um conjunto significativo de professores oriundos da Rússia e das repúblicas da antiga União Soviética. Da mesma forma, constituiu-se uma troca entre grupos de pesquisa e de estudos, que foram sendo criados no Brasil, possibilitando a expansão de leituras e discussões e, embora envolvam temas pedagógicos, entendo que estamos aprofundando o conhecimento sobre o desenvolvimento humano na infância com uma compreensão bastante significativa e que nos permite apontar implicações pedagógicas para melhorar a qualidade da educação das crianças em creches e pré-escolas.

Conhecer a abordagem Pikler ou Pikler-Loczy foi igualmente importante. Em 2000, Irene Balaguer, então na presidência da Associação de Professores Rosa Sensat, de Barcelona, apresentou-me um livro e comentou que eu deveria traduzi-lo, pois tratava-se da experiência matricial de educação de 0 a 3 anos

na Europa. Por sorte, estava já traduzido para o catalão, pois comenta o Chico Buarque, num livro delicioso chamado *Budapeste*, que o húngaro é a única língua que o diabo respeita. Eu havia feito Letras na graduação, conhecia um pouco de latim, francês, espanhol e, tendo o português como língua materna, podia ler catalão. Foi a primeira publicação brasileira sobre essa experiência húngara, que acumula mais de seis décadas de pesquisa sobre os três primeiros anos e que hoje tem forte penetração, não só no Brasil, como na América Latina, de um modo geral.

À medida que ia traduzindo esse livro, via as diretrizes pedagógicas da abordagem histórico-cultural se concretizarem em práticas com crianças de 0 a 3 anos. Para a abordagem Pikler-Lóczy, a comunicação entre adulto e bebê é a chave para o desenvolvimento harmônico. Estão aí presentes, por exemplo, as práticas de acolhimento e escuta, que são a marca da pedagogia de educação da pequena infância no norte da Itália. A percepção das “cem linguagens” igualmente caracteriza as relações do adulto com a criança e constitui a essência dessa relação na abordagem húngara. Valéria Mukhina fala da importância da iniciativa antecipadora do adulto que fala com o bebê mesmo antes que ele possa responder verbalmente. Quando a criança assume o lugar de sujeito na relação comunicativa, essa condição permite que ela vá se apropriando da linguagem verbal, como demonstraram as pesquisas realizadas por Lisina. E, como afirma Vygotsky, no convívio com as formas mais desenvolvidas da linguagem a criança se apropria dela. Ambas as condições estão presentes nas ações diárias com os bebês na abordagem Pikler. Nela, os adultos conversam com os bebês de forma respeitosa, acolhedora, envolvente em todos os momentos de cuidado, em todos os momentos face a face, que se constituem, por isso, momentos essenciais de educação. Utilizam, para isso, uma linguagem que nem infantiliza e nem subestima a capacidade da criança de estabelecer uma comunicação de ordem emocional, mas que já apresenta, como referência para o desenvolvimento da fala da criança, a forma elaborada típica da fala do adulto.

Recentemente, conheci a contribuição de Wilhelm Reich, psicanalista de formação, que também se preocupou com a qualidade da relação adulto-criança. Reich alerta para o fato de a criança ser guiada pelo princípio do prazer – interessa-se pelo que a atrai, a afeta –, e o adulto guia-se pelo princípio da razão. Nesse sentido, muitos dos desejos da criança vão de encontro às regras do mundo adulto. Encontrar um equilíbrio entre as frustrações realmente necessárias e as frustrações desnecessárias que são impostas às crianças é essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança em seu encontro com a cultura, socialmente mediado pelos adultos. Entendo que o respeito dos adultos ao tempo da infância, aos tempos e ritmos infantis seja a essência do processo de comunicação e acolhimento da criança em sua singularidade.

Suzana Marcolino: Que relação você faz entre as linguagens e a infância?

Suely Mello: Entendo as linguagens como formas de a criança estabelecer relações com alguém ou com algum elemento da natureza ou da cultura e, a partir daí, apropriar-se dessas produções humanas e da natureza. As linguagens estão em efervescência na infância e são responsáveis pelo processo de formação das qualidades humanas que, já sabemos, não são inatas, mas culturais e históricas. A infância é um tempo intenso de apropriação da cultura e de formação dessas características ou qualidades criadas ao longo da história, no mesmo processo em que fomos criando os objetos da cultura. Na pequena infância, as crianças estão ocupadíssimas reproduzindo para si, num processo ativo de construção e internalização, as qualidades humanas que o tempo histórico proporciona e as condições materiais de vida e educação possibilitam.

A criança está formando uma percepção do mundo ao redor, aprendendo as regras, as normas de conduta, a língua, a lógica de pensamento, o uso dos objetos e da imaginação, o controle de sua própria conduta, formando uma imagem de si e dos outros; aprendendo a se lembrar das coisas, a conviver, criando, para si, necessidades e prazeres que vão orientar suas escolhas presentes e futuras. Podemos dizer que ela está formando aptidões que, até pouco tempo, eram entendidas como hereditárias. Por isso, toda tentativa de abreviamento da infância é equivocada. Aliás, estudos na Biologia e na Antropologia demonstram que, ao longo da evolução humana, aconteceu um gradual retardo do desenvolvimento ontogenético, um alongamento no tempo que levamos para nos desenvolver. Esse fenômeno, chamado neotenia, permitiu ao ser humano desenvolver um cérebro sofisticado e uma inteligência superior à dos outros primatas. E isso significa que nossa capacidade cognitiva se desenvolve de forma mais lenta, à medida que temos elementos mais sofisticados para dominar em nosso processo de humanização e, justamente, devido a esse desenvolvimento mais lento, chegamos mais longe.

Desse ponto de vista, como discute Fernando Reinach em artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 2013, forçar nas crianças um desenvolvimento mais rápido equivale a tentar reverter o desenvolvimento evolutivo. Se vamos respeitá-lo, respeitemos as formas, os ritmos e os tempos como as crianças pequenas entram em contato com o mundo. Dizer não à antecipação é dizer sim às linguagens que, em cada idade, melhor favoreçam o contato da criança com o mundo. E o papel da escola e da educação é ampliar o que a criança conhece, uma vez que ela nasce num mundo pleno de produções humanas, que ela precisa pouco a pouco dominar. Então, nosso papel como educadores é apresentar o mundo para ela sem preconceito. Não se trata de apresentar o simples, o simplista, pensando que ela não é capaz de assimilar o mais elaborado. Nem se trata de apresentar as coisas que as crianças gostam. Da mesma forma que o conjunto das qualidades humanas, também as

necessidades sociais e culturais, os prazeres, são aprendidos nas relações com a cultura e com o outro.

Então, cabe à escola apresentar o mais elaborado da cultura e permitir que as crianças estabeleçam com ela as relações que seu momento do desenvolvimento – sua situação social de desenvolvimento – possibilite estabelecer. E sem cobrança de produto ou avaliação da apropriação feita, mas considerando que, quanto mais sofisticado for o que apresentamos, mais elaboradas são as funções psíquicas que a criança exercita para ir se apropriando do objeto. Falamos aqui de sensibilidade para usufruir da arte e interessar-se pela ciência, por exemplo. Tudo depende de como nós, adultos, apresentamos as coisas para as crianças. A forma que, até pouco tempo, era menosprezada em relação aos conteúdos, assume um novo *status* no processo educativo de um modo geral. A forma como o educador apresenta um objeto – seja ele imaterial, como uma peça de teatro, seja material, como uma lupa –, cria na criança muito ou nenhum interesse pelo objeto. Como dizem os autores italianos que discutem a educação infantil, a forma como apresentamos alguma coisa para as crianças precisa encantá-las. Do ponto de vista da abordagem histórico-cultural, diríamos: a forma precisa criar novas necessidades – humanizadoras e não de consumo.

As necessidades de consumo outras agências já criam e com muita competência. A forma é a linguagem que o educador usa para conectar as crianças com a cultura, num processo de triplo protagonismo. O educador é o protagonista na organização das situações educativas, as crianças são protagonistas que, por meio de sua agência, se apropriam ativamente da cultura, e a cultura é protagonista, pois é a fonte das qualidades humanas, como afirma Vygotsky. E essa é outra questão em que é importante perceber o papel da linguagem – entendida como estabelecimento de relações, como elemento da comunicação. Em cada objeto da cultura criado historicamente e socialmente, encontram-se, em repouso, as capacidades necessárias ao seu uso e fruição, criadas nesse mesmo processo. Essas capacidades adquiridas ao longo da história não se fixaram biologicamente nos seres humanos, mas nos objetos externos da cultura, dada a atividade criadora e produtiva dos seres humanos – o trabalho. Para que as novas gerações reproduzam para si essas capacidades, é preciso que entrem em contato com as produções materiais e intelectuais, presentes no momento histórico em que vivem. No entanto, essas capacidades estão postas – mas não dadas –, diretamente pelos objetos da cultura. É preciso que as novas gerações entrem em contato com esses objetos por meio de pessoas que conheçam a função social deles. Desse ponto de vista, a criança não está nunca sozinha em sua relação com o mundo de objetos que a rodeia. Sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação é condição essencial ao processo de desenvolvimento humano, é a essência do processo de educação.

Suzana Marcolino: Você acha que certas linguagens podem ser preponderantes para os bebês e outras para as crianças bem pequenas?

Suely Mello: Novamente, entendendo a linguagem como uma forma de comunicação, ou seja, o modo como a criança estabelece relações que possibilitam apropriar-se de algo e objetivar aquilo de que se apropria, a resposta é sim. Quando observamos as crianças crescendo, vamos percebendo que em cada idade há uma linguagem por meio da qual elas melhor se relacionam com o mundo ao redor e se objetivam, expressam o que vão aprendendo. E essa questão foi amplamente estudada por autores, como Elkonin, que continuaram a obra vygotskyana. Observando um bebê no primeiro ano de vida, fica evidente que sua relação com o mundo ao redor é mediada pela relação com o adulto. É o adulto que supre suas necessidades de cuidado, que aproxima o bebê dos objetos do ambiente e aproxima os objetos do bebê. É o adulto quem apresenta o mundo ao bebê. Pela mão do adulto chegam os objetos que atraem sua atenção, os que suprem suas necessidades. É o adulto que vai dando significado para os gestos, as vocalizações e os olhares e, assim, constituindo uma linguagem comum com o bebê – uma comunicação.

A forma como o adulto faz tudo isso – como se aproxima para tirá-lo do lugar onde se encontra, o tom de voz que usa, o ritmo e a qualidade dos gestos na troca ou no banho –, influencia o sentido que o bebê atribui a essas experiências. O adulto cria e também supre a necessidade de afeto, que começa a se formar na criança no momento mesmo do nascimento. Como afirma Vygotsky, no primeiro ato humano da mãe que leva o bebê ao seio, começa a se criar nele uma necessidade social... que não é biológica, não é natural, mas aprendida na relação. É a satisfação dessa necessidade – de afeto, de comunicação, de atenção – que possibilita à criança se interessar pelos objetos que o adulto usa e aproxima dela. E assim, aos poucos, à medida que se estabiliza a comunicação da criança com o adulto, que se sente segura e confiante no cuidado do adulto, ela passa a buscar suprir uma outra necessidade social, uma outra necessidade aprendida na relação com os demais: a necessidade de obter impressões, ou seja, de pegar, olhar, mexer, levar à boca. Ao mesmo tempo que vai dominando melhor as formas de chamar a atenção do adulto e fazer-se entender em suas necessidades, sua independência cresce.

A criança começa a passar mais tempo explorando os objetos, forma, textura, peso, tamanho, possibilidades de experimentação e de estabelecer relações entre dois ou mais objetos. Com isso, vai constituindo uma memória, uma percepção categorial movida pelo pensamento que, inicialmente, acontece na ação e vai, aos poucos, aglutinando os objetos por características semelhantes. Com essa livre manipulação de objetos, vai criando as bases para nomeá-los, as bases para a apropriação da fala. Importante destacar o fato de que esse



mundo dos objetos se torna significativo para a criança apenas em conexão com a comunicação. As pesquisas do Instituto Pikler demonstram que o bebê se interessa pelos objetos apenas quando tem segurança de que o adulto o acompanha, mesmo que a distância.

Com a fala, a comunicação emocional que acontece por meio das múltiplas linguagens continua – não deixa de existir, ao contrário, se amplia. A fala promove um salto no desenvolvimento de funções psicológicas superiores que já vinham se formando, como a percepção, a memória, o pensamento, o autocontrole da conduta, e também possibilita a formação de novas funções, como a imaginação e a função simbólica da consciência. O interesse pelos objetos em si vai cedendo espaço para o interesse pela função social deles. A criança não quer mais bater um objeto contra o chão para produzir um som, quer usar o objeto como percebe os adultos utilizando-o. A linguagem de objetivação da criança passa a ser outra: a brincadeira de faz de conta com papéis sociais.

Na brincadeira de papéis, ela expressa o que vai aprendendo sobre as relações sociais, os valores, os sentimentos, os fenômenos da natureza. Essas são as linguagens que têm um papel central no desenvolvimento na pequena infância, pois são as que melhor promovem a relação com o mundo ao redor e a expressão das aprendizagens que as crianças vão concretizando, o exercício das funções psíquicas que estão em formação em cada período da vida. Mas, até os 6 anos de idade, as crianças se apropriam também de outras linguagens, sempre de acordo com as vivências que lhes forem oportunizadas. O desenho, a pintura, a construção, a modelagem, a fotografia, a dança e o canto podem se tornar formas de sua expressão se elas puderem experimentar livremente materiais plásticos, sonoros, se puderem fazer uso de recursos tecnológicos e digitais, como sujeitos que produzem e não apenas consomem. Inseridas diariamente no universo midiático e no mundo da ciência e da arte, as crianças vão formando para si o desejo e o prazer de saber mais, de conhecer mais, de expressar suas vivências por meio de diferentes recursos que aprendem a usar e que estejam disponíveis no espaço intencionalmente organizado, para possibilitar a elas o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Suzana Marcolino: Então, em sua trajetória, percebo que você elaborou de forma bastante peculiar um pensamento sobre as linguagens expressivas das crianças. Como sistematiza isso?

Suely Mello: A primeira questão que me parece fundamental mencionar é que, quando tratamos do desenvolvimento humano, tratamos de processos que acontecem num sistema integrado. Então, enquanto falamos da linguagem, não podemos nos esquecer que estamos tratando da criança inteira, que filtra, por assim dizer, as experiências que vai vivendo a partir de como se sente

nas relações, do lugar que ocupa nessas relações; em poucas palavras, a partir da condição de ser sujeito ou objeto nas relações estabelecidas. Assim, pensar as condições adequadas para a apropriação e o desenvolvimento da linguagem pelas crianças envolve pensar a apropriação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas pelas crianças, que entendo ser o compromisso da educação e da escola.

Desse ponto de vista, podemos perceber a história de desenvolvimento da criança como a história do desenvolvimento do sujeito da atividade. Isso porque quem se apropria do mundo das objetivações humanas e da natureza sempre o faz na condição de sujeito que está presente física, intelectual e emocionalmente nos processos. Sem essa condição, a apropriação do mundo, a aprendizagem e o desenvolvimento humano que dela decorre ficam limitados. Os seres humanos se desenvolvem intelectualmente apenas na medida em que se tornam sujeitos – inicialmente, sujeitos de determinados tipos e formas de atividade, como acontece com os bebês, e, mais tarde, de sistemas de atividades. Isso acontece porque é a necessidade do sujeito, quando encontra o objeto que a supre, que inicia a atividade e a torna possível. E a atividade, seja do bebê, seja do adulto, nunca é uma atividade individual. Como viemos discutindo, toda atividade do bebê está conectada com o adulto e, mais tarde, com seus pares e outras pessoas – seja de forma direta, seja indireta por meio dos objetos da cultura que carregam consigo a atividade acumulada de gerações anteriores. Assim, de uma forma ou de outra, a atividade é sempre social. Essa é a forma como a criança, desde que nasce, inicia o contato e a interação com as pessoas que a rodeiam e vai se constituindo como uma personalidade.

Essa compreensão do processo de desenvolvimento humano impacta profundamente a forma como se tem organizado a cultura escolar. A atividade que constitui o sujeito como personalidade não se restringe à parte executiva dos processos pensados, decididos, planejados e controlados isoladamente desde fora da criança pelos adultos ou por adultos distantes da criança. Nas situações em que o bebê e a criança frequentam uma instituição, de um modo geral, não são eles que dominam seu agir, mas é o agir do outro que os domina. Nessas situações, a criança é levada, desde bebê, a fazer coisas que não considera suas necessidades, suas vontades. Fica para as crianças o mecanismo de funcionamento da ação, mas o elemento mais importante da atividade – o estabelecimento de objetivos que respondem às suas necessidades – é retirado delas. Se quisermos proporcionar para as crianças, desde bebês, uma educação que promova a formação de sua personalidade e inteligência, dentro das melhores possibilidades postas pela cultura produzida socialmente – formar cada criança, independentemente de sua origem de classe, para ser um dirigente, como dizia Gramsci –, temos que rever o modo como organizamos a escola da infância, e não apenas ela. Movidos(as) por referências teóricas e

práticas, mais e mais educadores(as) se empenham por respeitar as crianças, desde bebês, como sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, o método do trabalho docente passa a ser acolhimento e escuta – esta no sentido metafórico de perceber e considerar as necessidades e os desejos das crianças. Acolhimento e escuta criam as condições subjetivas para o movimento autônomo e a atividade livre com objetos. Na abordagem Pikler, as educadoras pesquisadoras perceberam que um ritmo e uma sequência – como uma coreografia que se mantém ao longo dos dias – no banho e nas trocas, além da comunicação oral e emocional, possibilitam que o bebê, aos poucos, antecipe os movimentos da educadora e assim possa participar de seu próprio cuidado. A educadora convida ao movimento e espera uma atitude, um sinal, um movimento de que a criança está presente no cuidado. Essa relação vai se ampliando e a participação da criança se faz cada vez mais presente.

Outra marca importante de uma pedagogia que trata os bebês como sujeitos é o movimento autônomo livre. Sempre que acordada, a criança é colocada no chão – com os devidos cuidados de conforto e segurança –, livre para movimentar-se à medida que vai fortalecendo seu corpo a partir de seus movimentos autônomos. O princípio fundamental, aprendido pela abordagem Pikler, é o não apressamento do desenvolvimento motor. Por isso, os adultos nunca colocam a criança numa posição a que ela não possa chegar e abandonar sozinha. À medida que a criança vai ganhando novas possibilidades de movimentação, cabe aos adultos organizar o ambiente com materiais que possam servir de apoio para a criança se levantar e ensaiar os primeiros passos. A organização do espaço também é uma forma de comunicação por meio da qual o adulto diz para as crianças que suas explorações são bem-vindas e devem prosseguir.

Da mesma forma, a gestão do tempo é uma das linguagens do adulto em sua relação com as crianças. Evitar interrupções desnecessárias e respeitar os tempos das crianças informam ao bebê que o adulto confia nele e o acompanha. Com isso, vai se formando uma autoestima positiva. Acolhidos em suas necessidades biológicas e de atenção e afeto, os bebês passam um tempo na atividade exploratória de objetos dispostos ao seu redor e é possível perceber alguns estágios na evolução desse processo: olhar ao redor percebendo o ambiente, descobrir os movimentos de suas próprias mãos, segurar um objeto, segurar um objeto em cada mão. Ao adulto que observa, é possível perceber a memória em desenvolvimento, quando, por exemplo, a criança busca com os olhos o objeto experimentado no dia anterior, quando de posse de um objeto busca seu par já conhecido; é possível perceber os processos de atenção se estabilizando, a percepção categorial que se expressa na escolha de objetos com alguma característica comum. Preocupados com o desenvolvimento dos

pequenos, a observação dos adultos é parte essencial da comunicação, pois permite ampliar a disponibilidade de objetos que mais chamam a atenção da criança em determinado momento.

A escuta é, também, uma forma de linguagem. Com as crianças maiores, todo esse processo se amplia. O ser sujeito implicará participação também no planejamento e na avaliação das atividades realizadas, na organização da vida na escola, na aquisição de outras linguagens – todas, inclusive as mais elaboradas – que estiverem disponíveis para as crianças. E enquanto se amplia a capacidade de comunicação por meio de múltiplas linguagens, a criança vai constituindo para si a ideia de signo. Do gesto ao desenho, ao faz de conta e à escrita, podemos traçar uma linha única na história da constituição do signo, que leva às formas elaboradas da linguagem escrita. Por isso, é equivocada a antecipação dos processos que pretendem ensinar a escrita para as crianças pequenas, suprimindo o tempo do brincar e do registro de vivências por meio de atividades plásticas. Não entro aqui na discussão sobre as formas simplistas de apresentação da escrita, que não possibilitam sua apropriação como um instrumento cultural complexo e que acabam por obstaculizar a formação de leitores e autores. Tampouco discuto o sentido que as crianças aprendem a atribuir à linguagem escrita, quando submetidas ao treino que deixa a língua viva em segundo plano e que, igualmente, impede a fruição da cultura escrita. Destaco, apenas, que os treinos de escrita ocupam um tempo precioso das crianças, quando sua linguagem principal de relação com o mundo é o brincar e a expressão de múltiplas vivências. Por meio de múltiplas linguagens, cria um elemento essencial para o movimento da escrita: ter o que dizer e, portanto, o que escrever.

A confiança do adulto na criança é chave para a constituição das pedagogias que tratam a criança como sujeito. Essa confiança se fundamenta numa concepção de criança capaz de estabelecer relações com o entorno, com as pessoas e consigo mesma desde as primeiras semanas de vida – e de se desenvolver – emerge dos estudos e pesquisas da abordagem histórico-cultural. A certeza na capacidade das crianças é compartilhada também por Wilhelm Reich, que, incomodado com a obsessão que pais e educadores têm por ensinar, chegou a declarar: “Devemos pensar que a primitiva força vital que a compulsão por educar pretende dominar foi capaz de criar cultura. É lícito outorgar-lhe uma ampla margem de confiança. Será excessivamente ousado declarar que a vida sabe criar melhor do que ninguém as suas necessárias formas de existência?” (Reich, 1975, p. 68). Penso que temos muito ainda a aprender com os autores que têm se dedicado a compreender as crianças. E estou certa de que temos muito a aprender com elas.

Suzana Marcolino: Suely, vivemos um momento difícil por conta da pandemia da covid-19. Esse momento de crise atinge de forma específica as crianças. No

âmbito da discussão que você faz aqui na entrevista, gostaria de realizar comentários sobre a educação infantil em tempo de pandemia?

Suely Mello: Aprendi com o professor Florestan Fernandes que há uma diferença entre instrução e educação e penso que essa distinção deve nos ajudar a pensar este momento. Digo isso porque tenho visto um movimento das secretarias de educação em promover um processo de instrução remota para substituir o tempo que as crianças deveriam estar na escola de educação infantil – ou mesmo de preparar “trabalhinhos” em papel, que são enviados para as crianças em casa. Esse movimento, do meu ponto de vista, é equivocado por vários motivos. Primeiro porque ele parece se dirigir aos pais, para satisfazer uma necessidade de prestar contas do trabalho docente. Em segundo lugar, por não considerar o processo de desenvolvimento humano na infância e, mesmo, a forma como as crianças aprendem. Penso que é correto e importante que professoras/es acompanhem as famílias e as crianças nesse momento. Não podemos abandonar nossas crianças e suas famílias, mas precisamos refletir sobre a forma de acompanhamento.

Penso que é um momento ótimo para compartilhar com as famílias nossas concepções de educação e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas: compartilhar a ideia de que bebês e crianças pequenas aprendem o tempo todo, onde estiverem e com quem estiverem; que aprendem com a vida que vivem; que estão o tempo todo atribuindo sentido ao que vivem, a partir do modo como se sentem e de como são tratados. Por isso, precisamos cuidar da qualidade das relações em casa. Podemos compartilhar com as famílias os novos conhecimentos, que levam a uma concepção de criança capaz, que precisa de tempo e espaço para explorar, experimentar, brincar. Este é um tempo importante para enfrentar carinhosamente a ideia de muitas famílias de que é possível apressar o desenvolvimento da criança abreviando a infância.

Os conhecimentos que viemos acumulando sobre a pequena infância nas últimas décadas podem ser compartilhados com as famílias como forma de apoiar e ajudar a qualificar esse tempo das crianças em casa. Esse pode ser um tempo para conhecer sobre a vida dos familiares na infância, suas brincadeiras e suas histórias. Pode ser um tempo para brincar juntos em família, para as crianças de mais idade realizarem com o conjunto da família atividades de culinária, de arrumação, de cuidado de plantas ou dos objetos usados para brincar. Os familiares não são professores, não devem substituir os professores. Devem, sim, aproveitar o tempo maior que passam com seus filhos para promover seu desenvolvimento. Professoras e professores podem ajudar os adultos a entender que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem enquanto vivem e não enquanto fazem “trabalhinhos” escolares. Manter um contato com as famílias para conhecer suas necessidades em relação aos filhos nesse momento me parece um bom começo de conversa.

Da mesma forma, professoras e professores podem acompanhar as crianças mantendo um contato com elas, conhecendo suas necessidades, suas vontades, o modo como levam a vida em casa. A escola pode, nesse momento, ajudar as crianças a estabelecerem contato com os colegas da turma, facilitando a troca de telefones, por exemplo. Há múltiplas possibilidades a serem pensadas com a participação das crianças e com o conhecimento de como estão enfrentando essas “férias” prolongadas. Importante é nos lembrarmos de que atuamos na educação infantil – que, não por acaso, não se chama ensino infantil.

### Referências bibliográficas

---

FALK, Judit (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*.

Tradução Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: J. M. Editora, 2004.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. Educação infantil e política no Brasil: relato de uma experiência. *Cadernos da FFC*, Unesp, Marília, v. 4, n. 2, p. 133-146, 1995.

MELLO, S. A. Proposta pedagógica para a pré-escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 88-90, jun. 1995.

196

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, p. 83-104, jan./jun. 2007.

REICH, W. Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas. In: REICH, W.; SCHMIDT, V. *Elementos para uma pedagogia antiautoritária*. Porto: Publicações Escorpião, 1975. p. 53-68.

REINACH, F. A ontogênese e o aprender. *O Estado de São Paulo [jornal]*, 11 abr. 2013. Disponível em <<http://www.abc.org.br/2013/04/12/a-ontogenese-e-o-aprender/>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

---

Suely Amaral Mello, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp/Marília e vice-líder do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Entre 1978 e 1983, participou da primeira experiência brasileira de educação de crianças pequenas, na Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, no estado de São Paulo. Em sua trajetória, além de pensar a relação adulto e criança e a formação de professores, abordou de uma forma própria a questão das linguagens expressivas, aproximando a complexidade das formas com que elas se relacionam entre si e, mais especificamente, como as crianças se relacionam com a linguagem escrita e se constituem como escritores e leitores autônomos.

Suzana Marcolino, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora do setor de educação infantil do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogias e Culturas Infantis (GPECI).

marcolino.suzana@gmail.com

Recebido em 18 de agosto de 2020

Aprovado em 20 de setembro de 2020





reserhas



# Perspectivas teóricas e experiências educativas: a brincadeira na educação infantil

Franciele Ferreira França

SAVIO, Donatella; MORO, Catarina. *Giocare per costruire mondi: prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile*.<sup>1</sup> Milano: Franco Angeli, 2019. 222 p.

[...] precisamos deixar nossas crianças brincar. Simplesmente. Contudo, deixar brincar é: criar condições para... dar tempo para... variar espaços para... estabelecer parcerias com as crianças para... reunir as crianças para... deixar que as crianças se organizem para... ... as possibilidades são infinitas, tanto quanto as brincadeiras podem ser!

(Savio; Moro, 2019)<sup>2</sup>

É um consenso nos debates promovidos em torno da educação da infância que a brincadeira é tópico fundamental para nortear (e promover) seus princípios de qualidade. No entanto, se todos os estudos acerca do tema reconhecem, demarcam e defendem a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, encontra-se, entre os pesquisadores, uma diversidade de perspectivas teóricas a basear suas análises. Isso acontece justamente porque “a brincadeira das crianças é um tema complexo e fulcral para o debate do cotidiano educativo e da qualidade das experiências oportunizadas às crianças nas creches e pré-escolas” (Coutinho; Moro;

<sup>1</sup> Uma versão em português, a ser publicada pela Editora UFPR, com o título *Brincar para construir mundos: perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a educação infantil*, encontra-se em fase de produção.

<sup>2</sup> Para as citações, utiliza-se a tradução do italiano feita por Luiz Ernani Fritoli para a publicação brasileira.

Vieira, 2019, p. 55). Fato que, ainda que provoque alguns dissensos na área, possibilita ampliar e maturar o olhar ao considerar e cotejar outras e demais abordagens, resultando em um refinamento teórico-metodológico a servir de base para novos estudos e proposições relacionadas à educação da infância.

Provocar novas discussões ou aprofundamentos em perspectivas já consolidadas pode ser entendido como um dos objetivos da obra organizada pelas pesquisadoras Donatella Savio e Catarino Moro com o intuito de ampliar as discussões sobre a temática da brincadeira infantil, detalhando abordagens e “pondo à prova” perspectivas teóricas; os estudos que a compõem “foram pensados como um diálogo intercultural, a várias vozes e em vários planos”. Tratando de contextos brasileiros e italianos, as autoras e o autor dos textos apresentados no livro, de forma separada, expõem suas ponderações, suas perspectivas e suas experiências, na tentativa de responder a algumas das perguntas constantes sobre a brincadeira para/das crianças pequenas: qual a sua natureza, seus significados, a relação entre brincadeira e educação, entre outras. E, juntos, pensam formas de deixar as crianças brincarem, simplesmente.

Partindo da premissa que “do ponto de vista pedagógico a brincadeira infantil é um tema crucial e complexo, que estimula perguntas e aprofundamentos em diversas direções”, a obra reúne importantes pesquisadores da área, compondo um catálogo de possibilidades para se pensar formas de deixar as crianças brincarem, paramentando outros pesquisadores que queiram se aprofundar na temática, mas também profissionais da educação que atuam diretamente com as crianças na educação infantil. Ou seja, trata-se de uma valiosa contribuição para os estudos relacionados, não só à educação infantil, mas àqueles voltados à criança pequena.

Quanto à organização interna, o livro se divide em duas partes: na primeira, composta por quatro capítulos, ocorre um intenso diálogo com distintas perspectivas teóricas sobre a brincadeira; já na segunda parte, dividida em cinco capítulos, são apresentadas algumas experiências educativas, tendo a brincadeira como norteadora. Em um primeiro olhar, pode parecer uma divisão arbitrária por parte das organizadoras, entretanto, ao adentrarmos, de forma mais atenta, nas páginas de cada texto, fica evidente o eixo comum que interliga os debates – “o reconhecimento do valor da brincadeira para a criança, para o seu ‘bom’ crescimento, e, portanto, para a educação infantil”. Mais do que isso, também nos é possível perceber, ao longo da leitura, o quanto as duas partes são complementares e convergentes.

É importante destacar que, na apresentação da obra, Donatella Savio e Catarina Moro têm o cuidado em contextualizar a temática da brincadeira em seus respectivos países, indicando os principais documentos que versam sobre a educação da infância na Itália e no Brasil, salientando que, em ambas as realidades, a valorização da brincadeira é um dos critérios de referência. Sobre o contexto italiano, além de uma síntese dos princípios teóricos que orientam esses documentos, o leitor é conduzido por um breve histórico dos avanços relacionados à educação infantil e aos entendimentos sobre a brincadeira, considerada um direito assegurado das crianças, assim como o direito à instrução, à educação e aos cuidados. O mesmo é enunciado sobre o Brasil, com a ênfase de que, no cenário brasileiro, a brincadeira é

compreendida como direito fundamental e, portanto, um eixo condutor do trabalho pedagógico.

O primeiro capítulo, de autoria de Donatella Savio, começa com a afirmação de que a brincadeira é uma referência imprescindível para quem trata da educação infantil, porém é ambígua, é evasiva e levanta questões difíceis de harmonizar. Embora apresente duas abordagens que pontuam uma definição em relação à brincadeira, Savio demonstra, ao confrontá-las, que estas acabam por corroborar os pressupostos que movem sua análise. Desse modo, ao invés de definir necessariamente o que é a brincadeira, a autora trabalha com a proposição de que uma das características constitutivas desta é o seu caráter indefinido e oscilante; para tanto, o mais acertado a fazer é tentar esboçar descrições sobre a brincadeira, pois, em suas palavras, esse é um modo de delinear seus atributos. Ao definir as características mais relevantes da brincadeira, a autora tensiona o papel do educador e da instituição educativa e afirma que “é preciso dotar-se de instrumentos educativos de referência para se orientar em relação a essa realidade incerta” que permeia a brincadeira.

No segundo capítulo, Catarina Moro e Joseth Jardim abordam as contribuições de Daniil Elkonin (Psicologia Histórico-Cultural) e Manuela Ferreira (Sociologia da Infância) em relação às discussões sobre a brincadeira. As autoras, em sua narrativa, dão destaque para o que consideram mais significativo dessas duas perspectivas, enfatizando o que Elkonin e Ferreira compreendem por brincadeira e qual o seu significado para as crianças e o impacto no desenvolvimento infantil. Moro e Jardim, a partir da síntese das ideias dos dois teóricos, demarcam que o brincar se configura “como um processo complexo sobre o qual e com o qual se aprende” e que este não pode ser apropriado “como algo inato, fácil, livre de disputas, descontentamentos, embates ou renúncias” (p. 46).

Já no terceiro capítulo, Anna Bondioli nos apresenta, em seu estudo, a brincadeira em Gregory Bateson e Jerome Bruner; o primeiro antropólogo e cientista social (entre outras especialidades), o segundo, psicólogo. A autora sintetiza as principais ideias desses teóricos, aprofundando ambas as perspectivas e as intercalando com o seu entendimento sobre a brincadeira infantil, já que também é uma importante referência na área. O importante das discussões empreendidas pela autora é seu intento em traduzir esses princípios para o campo educativo, problematizando as convicções analisadas com o intuito de contribuir para o entendimento e a valorização da brincadeira nas instituições de educação infantil.

O quarto texto nos apresenta a brincadeira na abordagem de Rudolf Steiner, materializada na Pedagogia Waldorf. Jonas Bach Junior e Silvia Beatriz P. Carneiro colocam em evidência a compreensão de Steiner sobre a brincadeira infantil e afirmam que, para ele, “o brincar [...] é multifacetado”, que se trata de um processo contínuo de descobertas, uma atividade permeada pela vivência infantil nas relações sociais e nas correntes culturais nas quais a criança se insere. Os autores ressaltam que a criança está propensa ao brincar, mas que o ambiente precisa estar em consonância com a natureza multifacetada desse brincar com vistas a oferecer o maior número de recursos para o seu desabrochar. Ao longo do capítulo, Bach Junior e Carneiro procuram pontuar como o brincar na Pedagogia Waldorf é compreendido e abordado contextualmente com as crianças.

Com o quinto capítulo inicia-se a segunda parte da obra, com ênfase nas experiências educativas que têm por eixo a brincadeira infantil. Paula Cagliari constrói sua narrativa demonstrando como a brincadeira dá forma ao projeto educativo em creches e pré-escolas de Reggio Emília, não sem pontuar os princípios teóricos que fundamentam esse projeto. Não por acaso, a forma como a autora ilustra as experiências vivenciadas denota como estas convergem com o defendido por Savio (no primeiro texto da obra) acerca da junção de estudo teórico e observação sistemática (p. 30). Cagliari propõe a tese de que é imprescindível promover nos lugares educativos uma diferente relação entre brincadeira e aprendizagem, e que é, ao olhar para a criança como “pesquisadora”, que se vale da brincadeira para conhecer e se reconhecer no desenvolvimento de suas linguagens, “[...] que encontramos a conjunção entre aprendizagem e brincadeira” (p. 92) sem descaracterizar uma ou outra.

No sexto capítulo, somos conduzidos para a experiência em uma instituição de educação infantil na cidade de Pistóia, na qual seus espaços são organizados em função do brincar das crianças. Ao abordar essa temática, Donatella Giovannini expressa um princípio que orienta a organização das creches e pré-escolas da cidade italiana, e este está no reconhecimento da brincadeira como direito da criança, na compreensão de que é a partir do brincar que ela se exprime e conhece o mundo. A autora demarca que a proposta pedagógica desenvolvida está alicerçada em uma reflexão sobre a prática. Ou seja, foi amadurecida ao longo do tempo, junto a um olhar sensível para o próprio fazer, o qual não se deu sem tensionamentos, mas resultou em uma proposta que considera essencial criar condições favoráveis a possibilitar o brincar infantil.

No sétimo texto, ainda em território italiano, dessa vez em Fossano, na região do Piemonte, a narrativa expõe as experiências de três professoras que atuam em distintas instituições escolares, unidas sob a mesma abordagem educativa e metodológica, que tem a brincadeira como norteadora. Cristina Galarvena, Adreana Giuberga e Claudia Reynaudo vão mesclando situações vivenciadas nas escolas com explicações fundamentadas a respeito das escolhas e proposições. As autoras pontuam que há uma grande influência do pensamento de Dewey nessa abordagem que, portanto, tende a promover o pensamento reflexivo nas crianças, ou seja, o processo educativo ocorre em um ambiente que acolhe e incentiva o interesse e a curiosidade infantil. Além disso, enfatizam que o adulto é o responsável por preparar esse ambiente, mas, depois disso, ele deve se tornar um *atento observador*, porque, entendida como uma atividade livre e prazerosa, a brincadeira é vista como uma experiência na qual a criança se expressa.

No oitavo capítulo, Sonia Regina dos S. Teixeira e Ana Paula M. Araújo, levam-nos para uma região ribeirinha da Amazônia brasileira e somos apresentados a uma realidade em que a escola desempenha um papel essencial no brincar infantil. As autoras descrevem que era comum as casas da comunidade serem bem afastadas umas das outras, devido aos extensos terrenos em que se localizavam, o que gerava um distanciamento entre os vizinhos e, por consequência, menos interação entre as crianças, a qual ficava restrita à relação entre irmãos. Com um olhar atento para essa especificidade, e junto à teoria vigotskyana, Teixeira e Araújo voltam-se para

essa região ribeirinha com o intuito de analisar e focalizar a dialética entre imaginação e realidade nas brincadeiras de faz de conta das crianças dessa comunidade. Com base no estudo realizado, as autoras perceberam que a ação do brincar dessas crianças estava profundamente perpassada pelo fazer dos adultos, especialmente, de seus pais, porque é esse o ambiente em que estão inseridas. Com isso demonstram que a brincadeira está diretamente relacionada às correntes sociais e culturais nas quais as crianças estão inseridas, nesse caso permeadas pela cultura das comunidades ribeirinhas e pela cultura amazônica.

Por fim, fecha o livro, o texto de Sandra Eckschmidt que discute a “brincadeira de casinha” a partir de duas realidades: no estado de Santa Catarina, no Brasil, e na Cidade do Cabo, na África do Sul, em duas instituições que têm por corrente a Pedagogia Waldorf. A autora nos conta sobre o *brincar livre* na escola sob a perspectiva de Rudolf Steiner, conduzindo-nos pelo mundo da brincadeira que se descortina quando uma “casinha” é montada. Sua narrativa apresenta relevantes problematizações sobre o tema, entre as quais se destaca a de que, para que o *brincar livre* aconteça, é preciso superar a ideia de que o brincar é um meio de atingir determinados conteúdos escolares. Além disso, salienta que, quando um educador tem interesse no brincar como expressão criadora da criança, tudo é importante (p. 184). Em seu texto, também podemos encontrar uma discussão sobre o papel do adulto na brincadeira infantil, e este aparece como o responsável por criar oportunidades para que o *brincar livre* possa se desenvolver.

Ao terminar a leitura da obra, tem-se a certeza de que se trata de um rico inventário teórico-metodológico a subsidiar futuros estudos sobre a criança pequena. Ademais, as perspectivas apresentadas tendem a fomentar um refinamento nas análises já empreendidas pela área, assim como a problematizar o papel do adulto (professores, famílias, demais profissionais) e da instituição educativa no brincar infantil.

### Referência bibliográfica

---

COUTINHO, Â. S.; MORO, C.; VIEIRA, D. M. A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 52-74, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053146174>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

---

Franciele Ferreira França, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie/UFPR).

fran.f.franca@outlook.com

Recebido em 12 de agosto de 2020

Aprovado em 26 de outubro de 2020





# Contagiar-se de infância: outros prefixos para a educação

Isabela Signorelli Fernandes

Mottana, Paolo. *Piccolo manuale di controeducazione*.  
Milano: Mimesis, 2012. 120 p.

207

A defesa de outra postura em relação à cultura e à educação é apresentada na obra do autor italiano Paolo Mottana, professor de Filosofia da Educação e de Hermenêutica da Formação e das Práticas do Imaginário na Università di Milano Bicocca. O livro trata de sua teoria *contraeducativa* como compromisso para a construção de uma educação que deseja arruinar as estruturas duráveis que persistentemente sufocam sentidos e enclausuram corpos de crianças e adultas/os nos espaços de formação escolar e universitário.

O autor demonstra que se nomeamos o que temos feito até hoje como educação, devemos, com urgência e efetivamente, *contraeducar*, como tentativa de aprumá-la e reposicioná-la em pé. O livro é um “manual”, não porque enseja indicações precisas e caminhos metodologicamente predeterminados, mas por tocar, de fato, nossas mãos e nossos órgãos do sentido e afetar as almas ainda não completamente reduzidas, anestesiadas e violadas pela dita educação.

O próprio livro reflete a desejada postura *contraeducativa*, uma vez que apresenta em sua estrutura e forma a transmutação da ordem e das leis da escrita do livro acadêmico. Desprovido de citações, assume uma fluidez diversa, mediante uma linguagem modificada e substancial. Imagens e poemas introduzem os 16 capítulos do livro, reunidos de maneira ilógica, não sequencial e interruptiva, como a primeira entre as transformações propostas pelo autor para afrontar o fazer depressivo, desencorajador, rígido e severo da cultura escolar e acadêmica.

No primeiro capítulo, problematizam-se os lugares de acolhimento que histórica e culturalmente sequestraram e arrebataram a infância, determinando um

não ventanear, à medida que se faz objetiva, preparatória para um ideal adulto, mas em estado de infância reprimida. O autor questiona a constante vigilância e domesticação da infância, e destaca a necessidade de retirá-la dos trilhos do caminhar mecânico e adestrado, como os adultos obedientes estão acostumados a fazer.

A *contraeducação* seria a força capaz de revirar o saber, converter o fluxo dos ambientes responsáveis pelo cuidado e pela instrução, altamente regulados, tradicionalmente dimensionados por permutas de abstração, típicas de uma ortometria pedagógica calculada e disciplinada.

No segundo capítulo, o autor enfatiza as hierarquias e a sistematização do conhecimento, que assombam paredes, carteiras e textos educativos, desde os desenhos dos corredores e suas cores, até os livros pesados e gris. Lugares mortificados, tristes e carentes, de onde se evadem jovens e crianças enfraquecidos fisicamente, de imaginação negativamente condicionada, formados por conhecimentos detestáveis, eficazes apenas para a edificação do ódio a todas as formas de cultura.

Neste ponto, o autor faz menção à ordinária impaciência em relação a quem agride descaradamente a escola e que não aspira o mesmo espírito de cumplicidade, referindo-se a autores que não se curvaram a tal espírito e lutaram pela sua ressurreição, como Steiner, Illich, Schérer, Vaneigem e Naranjo.

A proposta *contraeducativa* não é desescolarizadora, mas convocatória da revisão das classes etárias, das misturas de grupos, da fisionomia de professoras/es, por meio de cenários marcados por um contínuo emaranhar de fluxos sempre férteis. Fluxos de osmose por entre aquilo que o autor caracteriza como uma antiescola, que precede e se embaraça com um “além da escola”, espaço urbano e suburbano, alinhado, animado e habitado, sem restrições, também pelas crianças em sua fértil imaginação.

No terceiro capítulo, desenham-se os imaginários e terrorismos que envolvem quaisquer possibilidades de pensar uma educação comprometida com a sexualidade. O prazer é prática oblíqua, medida e compensatória. Experiência cheia de perigos, armadilhas e danos irreversíveis. Elucida-se a imperiosa afirmação e reafirmação do prazer na perspectiva de uma prática *contraeducativa*, como cópula da vida e encontro harmonioso com os prazeres de um mundo celebrado e compreendido na perspectiva de uma (re)união de corpos e desses corpos com todas as coisas.

O quarto capítulo discute os anseios dos profetas contemporâneos, que Mottana nomeou como nostálgicos do fracasso, defensores do cansaço e da dificuldade, intolerantes com qualquer comiseração que viabilize uma conquista desacompanhada de suor ou renúncia. Ao contrário, a fadiga faz-se de paixão e por paixão. Neste capítulo o autor aborda, então, os conhecimentos vivos que deixam de palpitar no momento em que são enterrados nos caixões educativos em forma de manuais, antologias e cadernos de exercícios. Assim, recomenda a dramatização e a recitação para uma hermenêutica do corpo, a prática meditativa e devolutiva para uma hermenêutica da imagem e, finalmente, uma hermenêutica da escrita como propagação de sentido nas superfícies e nas profundidades, individualmente, em grupo e em pesquisa.

No capítulo seguinte, o autor discorre sobre os preceitos de Afrodite, nos quais se ancora a prática *contraeducativa*, que envolve a aparência, a sedução, o gosto pela imagem. Combatida pelos livros maciços, tediosos, lineares, de cor indefinida, verdadeiras vacinas contra o desejo, que, segundo o autor, inspiram-se na pior iconoclastia, feia e indesejável. Qualquer suspeita de sedução, “piscadela”, sofisticação, que possa infectar os espaços educativos, deve ser imediatamente excomungada, produzindo um verdadeiro ataque à espécie humana, por meio do retorno ao rigor ascético e à retórica prolixa.

Nesse sentido, almejam-se antiprofessores e contraeducadores, porque tomados pela postura que Mottana caracteriza como “cheia de sal e fogo”, de um brincar farto, um imaginar exuberante, de vestes preciosas, perfumes intensos, rostos sábios, olhos intensos e palavras fluentes, como quem está, também, na aventura da *gnosi*.

O sexto capítulo explica a *contraeducação* como proposta apoiada no (re) habitar da terra, aparentemente morta, mas ainda viva no imaginário. Entre outras sugestões, a nostalgia poética de Yves Bonnefoy, as pinturas de Zoran Anton Musič, as paisagens “lameentas” de Tarkovsky ou as “empoeiradas” de Gus Van Sant são algumas das possibilidades tateadas pelo autor para saborear a intimidade de uma terra sufocada.

O retorno da terra é proposto pelo autor por meio de figuras do mundo capazes de devolvê-la de forma sensual, plástica e simbólica, também como reapropriação do seu poder, desde as poéticas bachelardianas e rilkeanas até a ecosofia guattariana e fourierista.

No capítulo seguinte, retoma-se a problematização da educação na perspectiva da ideologia do lucro, da produção e do fazer, dos conhecimentos pautados em *problem solving* e nas *competências*. Discute-se a postura luxuosa do conhecer como manobra radical e decisiva que uma *contraeducação* tem o dever de realizar, com base em um cultivar generoso do conhecimento excessivo e inútil, obsoleto, utópico, exótico e radicalmente estético.

Em seguida, no oitavo capítulo, o livro expõe o que Mottana caracteriza como “matéria rebelde”, que ainda não encontrou o lugar de merecimento na educação: a matéria sonora. Distante de seu poder refratário e insurgente à razão calculista, essa matéria tem sua entrada aprovada desde que polida, corrigida, disciplinada. O autor demonstra que o problema dos poderes dominantes em relação à música é sua má educação. Neste capítulo propõem-se experiências acústicas que fazem da música um sujeito de presença inquietante, chamativa e perturbadora, pois é matéria erotizada, magmática, corpórea, capaz de tocar efetivamente a pele, instaurando um poder de matéria sobre matéria.

No capítulo nono, o autor discorre sobre as melhores intenções que animam os educadores e seus sonhos compartilhados, seus espíritos de redenção, suas vocações para refazer a vida, proteger-se da dor e do dano. A *contraeducação* constrói-se, então, na presença do mal, por saber da sua persistência, de suas implicações decisivas que incluem a dor, como o outro lado da nossa “carne triunfante”. A figura do educador apresenta-se, então, como a daquele que difunde

o vírus em vez de saná-lo e que deseja atenuar a obsessão da ordem, da autonomia e da cura, pois a dor é o elemento a ser salvo.

“Parece uma banalidade, mas crianças são a salvação” é a frase inicial do décimo capítulo, que discorre sobre a psicologização total da vida e da educação. Fala-se em disseminação cancerígena de figuras da salvação, que nos acompanham como “anjos de custódia” ou “indispensáveis próteses” que, segundo o autor, deveriam ser denunciados e combatidos. Estes, que a princípio teriam trazido algo digno à educação – mediante certa reconsideração da infância e um olhar mais aberto sobre a sexualidade –, determinaram também uma direção social de controle dos nossos comportamentos, que faz da terapia, mais do que um fato psicológico, um fato político ou ecosófico. A *contraeducação*, nesse sentido, não sucumbiria à força manipuladora de suas imagens de saúde, de seus “modelos adultos” de comunicação, suas “inteligências emotivas”, assim como às suas abordagens positivas e assertivas ao viver e ao trabalhar, pautadas em um equilíbrio psíquico que na verdade produz a aceitação das condições de vida, de trabalho e de relação, sempre agradáveis ao sistema econômico.

O décimo primeiro capítulo discute a defendida lei da excelência meritocrática, a qual se acosta à dita meritocracia do saber. Expulsos os desmotivados de baixo potencial. Banidos os depósitos de cultura pouco rentáveis. O capítulo discute o caráter absolutamente relativo, irrealizável, das duas formas de meritocracia. Os “mitos da meritocracia” – propagadores de inquietação, culpa e ameaça – deveriam ser contrapostos ao “mito da dimensão humana”, que careceria, sobretudo, ser premiado com base na valorização dos conhecimentos instigados pela idolatria e o fetiche, bem como dos elementos “fracos” do comportamento, atitudinais, imaginativos, emotivos, intuitivos, no lugar do conhecimento passivo e instrumental.

No capítulo décimo segundo, demonstra-se que o *contraeducador* não pode minimamente colocar-se de acordo com a vida ascética, desprendida dos acontecimentos do mundo, porque a renúncia do corpo devidamente cultivado e a evitação do prazer, das paixões e do instinto, estão na base daquilo que mortifica a cultura educativa.

Nesse sentido, o capítulo seguinte discorre sobre o retorno do corpo ao centro, em toda sua fenomenologia de possibilidades, apoiado na proposta de repensar o espaço e o tecido social físico da experiência jovem e infantil, na experimentação do contato corpo a corpo e corpo-matéria – em expressão, em gesto e símbolo. Desse modo, o corpo desprende-se da medição constante de resultados e desempenhos e do disciplinamento dos olhares sempre reguladores das proferidas figuras adultas de referência, capazes de autuar comportamentos, inclusive na dança, no teatro e no ginásio.

O décimo quarto capítulo discute a necessidade de tornar visível a primazia do indivíduo e a necessidade de compensação da primazia da palavra, com o retorno da imagem, do som e do corpo que são veículos significativos, mas não presumíveis, se encarcerados nas modalidades de engessamento gramatical, conceitual ou lógico, que estreitam em vez de ampliar a experiência terrestre.

O penúltimo capítulo trata de outra matéria portadora de desconfiança e baixa recomendação: a imagem. Após contextualizar a flama de produção de imagens manipulativas e propagandistas na qual estamos submersos, o autor demonstra que a proposta *contraeducativa* teria o papel de promover a cultura das imagens simbólicas e artísticas, desestabilizadoras das formas habituais de apreensão das coisas da vida, sofridas, latejantes e desejosas – não como as funestas imagens dos livros didáticos. Tal promoção se daria por meio de um mergulho diário que toca fundo justamente o problema dos poderes regulatórios em relação à imagem, a sua ambiguidade, a seu dizer e não dizer, a suas alusões, não a deixando sucumbir à “introdução verbosa”, sempre pronta a reduzi-la e didatizá-la.

O capítulo final questiona como poderia uma *contraeducação* ser encontrada em um “ortomundo”, o mundo geométrico das “ortopedagogias”, administrado pelos prazeres modestos, pelo trabalho alienado, fatigante, pela punição, pelo mérito e pela recompensa de um prazer modesto e individual.

Mottana defende que, pela *contraeducação*, o mundo converte-se em contramundo, mobilizado pelos sentidos, pelo gosto, pela imaginação e, assim, retorna à sua própria posição, deixando o atual mundo parecer torto e invertido. Nesse passo, refere-se à fala de Fourier sobre o mundo que avança a girar de acordo com um magnetismo virtuoso, uma vez que os movimentos do social, do econômico e do cultural passam a harmonizar-se com o exercício de uma “atração apaixonada”.

O livro assume o desafio de tornar-se ele mesmo instrumento de promoção de interesse cultural, uma vez que esta é a substância mínima para que aquilo que chamamos de aprendizagem aconteça. As próprias referências bibliográficas, apresentadas no posfácio em forma inusual e narrativa, descrevem algo mais, porque abrigam, ao lado das inspirações teóricas e científicas, as inspirações artísticas, poéticas, simbólicas e pessoais.

A obra, relevante em sua forma e conteúdo, traz contribuições essenciais para as discussões recentes no campo da educação, das artes, das linguagens infantis e da formação docente. Os prefixos adicionados à educação e a seus atores conferem a estes outro lugar, concreto e simbólico, capaz de desestabilizar os confins rígidos e inflexíveis que circunscrevem crianças e adultos/os dentro de campos de experiência específicos.

O autor demonstra que a *contraeducação* solicita novos cenários, ao mesmo tempo que os alastra e requer mestres que são outros, antimestres, antieducadores, possuidores de novas linguagens e contagiados pelo valor da aproximação da força sempre viva e perturbadora que são as crianças.

O livro não oferece instruções, mas incomoda, culpabiliza, sem pudor e sem desculpas. Perturba a possibilidade de conservar-se confortável diante das dinâmicas ainda não realizadas, mas absolutamente necessárias e desejáveis para que a reviravolta na educação advenha.

Ainda: o livro utiliza licenças particulares para instigar educadoras/es, professoras/es e pedagogas/os a se contagiarem de infância, por intermédio das linguagens do estupor, das metáforas, da dança, da encenação, das imagens e dos

personagens de obras literárias, como inversão emergente das ascendências profundas e disposições nefastas que insistem em encarcerá-las – as linguagens e as crianças – cada vez mais cedo.

---

Isabela Signorelli Fernandes, mestranda em Ciências Pedagógicas na Università degli Studi di Torino (Unito), Itália, é professora de creche pública nessa cidade. Participa do grupo de estudos “Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis”, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).  
isabela.signorelli.fernandes@gmail.com

Recebido em 14 de agosto de 2020

Aprovado em 2 de dezembro de 2020

# **bibliografia comentada**





# Bibliografia comentada sobre linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas

Nazareth Salutto

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. *Complexidade e relações na educação infantil*. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019. 216p.

215

O livro condensa, de modo poético, dialógico e recursivo, o tema das relações na educação infantil, considerando a complexidade do pensamento infantil, da observação das crianças no contexto educacional, do trabalho compartilhado entre educadores, da cultura da infância e do processo de autorreflexão dos docentes sobre a relação entre ciência e arte. Embora independentes, os cinco capítulos compõem uma espiral cujo vértice central gira em torno das crianças, desde bebês, e sua capacidade de pensar sem simplificação, de indagar e viver o processo de investigação do mundo. Destacam-se, ainda, o reconhecimento da(s) cultura(s) da infância, a observação intencional, a documentação pedagógica, a triangulação dos olhares e o dialogismo como estratégias metodológicas, marcadas pelo caráter ético e político no mapeamento, na análise e na compreensão dos cenários investigativos construídos para/com as crianças.

HOLM, Anne Marie. A energia criativa natural. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, jan./abr. p. 83-95, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

A análise sobre a arte e sua interface e apropriação pelas crianças, desde bebês, confirma o papel da liberdade como “criatividade natural vital” no processo

de criação, destacando que, nesse encontro com a arte, as crianças precisam de espaços e tempos para se expressarem. Mesclando fragmentos de sua própria trajetória artística, diálogos reflexivos com seus pares, registros (escritos e fotográficos) de projetos de experimentação em uma escola ateliê, a pesquisadora revela sua aposta e confiança nas crianças e na capacidade que elas têm de se engajarem na construção de seus percursos. Ao adulto caberia o papel de cocriação, e não de controle – do espaço, do corpo, dos materiais, do tempo –, que impede e/ou inibe a busca, o encontro, a realização das crianças no seu processo de criação e expressão e na alegria dele. Por fim, ela critica os espaços excessivamente arrumados e limpos (“os ambientes que oferecemos às crianças têm histórias?”), que não se constituem como guardiões das memórias.

PEREIRA, Luiz Miguel. *Teatro com bebês: enunciações e vivências – encontros da arte com a vida*. 2018. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

Pesquisa situada na área da Geografia da Infância, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, que tem no teatro com bebês sua centralidade. Por meio de uma escrita rizomática, alinhava-se uma cartografia de vida – músicas, rua, cidades, caminho, poema, mãe, pai, irmãs, desenhos de mapas políticos e afetivos –, na qual o teatro, para além de objeto de investigação, empresta suas metáforas para a trama (e o drama). Os cenários construídos nas proposições estéticas levantadas e registradas buscaram se aproximar dos gestos, da linguagem, das expressões dos bebês, tais como balbucios, gestos, olhares, fazendo convergir suas múltiplas linguagens. Tornam-se, assim, atores e plateia ao mesmo tempo, de modo a privilegiar suas enunciações. A pesquisa sustentada por essa abordagem permite confirmar o lugar dos bebês no protagonismo de sua inserção na cultura, como ato criador e tempo alargado para a experiência com o mundo.

LA CASA Incierta: arte para bebês [online], 2000. Disponível em: <<http://lacasaincierta.com/por/quienes-somos/>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

A companhia de teatro hispano-brasileira, criada em 2000 pela atriz Clarice Cardell e pelo diretor de teatro Carlos Laredo, dedica-se a criar, apresentar e disseminar espetáculos voltados para a primeira infância, movidos pelo reconhecimento do direito à cultura para bebês e para crianças bem pequenas. Tanto na concepção quanto na apresentação estética das peças teatrais, destaca-se a linguagem poética que não apenas se endereça, mas se inspira, nos gestos, nos movimentos e nas manifestações das pessoas bem pequenas. Com acesso ao acervo digital da trupe em quatro idiomas (português, espanhol, inglês e francês), no *site* estão disponibilizados trechos de nove espetáculos: *A gruta da garganta*; *Quem era*

*eu antes de ser eu; Café frágil; A caverna sonora; Se tu não tivesses nascido; Anda; O circo incerto; A geometria dos sonhos; e Pupila d'água.*

CARVALHO, Cristina; SANTOS, Maria Emília Tagliari. Bebês, museus e mediação: da dimensão estética às relações. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e89405, nov. 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000400607&lng=pt&nrn=iso&lng=pt#fn5](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400607&lng=pt&nrn=iso&lng=pt#fn5)>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Sessões do programa *No colo*, do Instituto Tomie Ohtake, iniciado em 2016, em São Paulo, são analisadas com o objetivo de compreender a inclusão de bebês nos programas educativos dos museus de arte. Investigar e tensionar as lógicas institucionais que tornam acessíveis, ou não, a imersão, a participação, a acessibilidade de bebês e crianças bem pequenas coaduna-se com uma perspectiva cidadã mais plural e democrática da sociedade e de seus cidadãos desde a mais tenra idade. Articulando os campos disciplinares da Estética, da Educação, da Neurociência e dos Estudos Culturais, tendo como principais referenciais teórico-metodológicos Lev S. Vygotsky, Veia Vecchi, Loris Malaguzzi, entre outros, e observando sessões das propostas encaminhadas pela equipe do museu, entrevistas com profissionais e famílias, as autoras relacionam a potência dos bebês, a imaginação, a criação e a cultura/educação museal. À equipe do museu, por sua vez, coube repensar, com base no público-alvo, um repertório – composto por instalações, música, oficinas – de estratégias em torno da mediação das obras e da recepção dos bebês. Se, por um lado, o que é estabelecido como função primeira de um museu pode ser fissurado em sua concepção, por outro, a presença dos bebês tensiona a se repensar espaços de cultura e sua função social, considerando as formas de percepção, relação e aprendizado das crianças de zero a três anos.

TUBENCHLAK, Diana. *No colo: encontros, descobertas e compartilhamentos*. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2016. Disponível em: <<https://www.institutotomieohtake.org.br/participe/post/no-colo-por-diana-tuberchlak>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

O programa *No colo* é um desdobramento do projeto *Manhãs de história*, do núcleo de cultura e participação do Instituto Tomie Ohtake, constituído com a intenção de acolher e incluir crianças de até 18 meses e seus cuidadores nos espaços e nas atividades culturais. As propostas dialogam com as exposições e os espaços do Instituto, mas não só. Para incluir especificidades dos bebês de colo, as oficinas envolvem outras expressões artísticas, como música, teatro e dança. A aposta da equipe na compreensão de tais singularidades se estende para todo o conjunto como modo de tornar coesos os princípios da proposta: escuta, liberdade, presença e alegria no espaço do museu.

LUNETAS: *múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias*. 2018. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

O *site* é um portal de jornalismo que reúne pesquisas acadêmicas, ensaios jornalísticos, depoimentos e entrevistas com foco nas infâncias, suas linguagens e manifestações, iniciativa do Instituto Alana. Seu quadro de colunistas conta com estudiosos e pesquisadores da área que investigam e debatem os temas sob distintos enfoques, em diferentes setores da sociedade. Os “múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias” podem ser acessados pelo recorte de etapas e idades (planejando e esperando; 0 a 2 anos; 3 a 5 anos; 6 a 8 anos; 9 a 12 anos) e/ou temas (brincar, cultura, educação, gestar e parir, mamar e comer, maternar e paternar, passear, saúde). As matérias trazem reflexões sobre as ações das crianças desde que são bebês, e o modo como impactam, ponderam, refratam o debate social no entendimento de suas manifestações na cultura.

---

Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos, doutora em Educação Brasileira pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças (Gerar).

nazarethssalutto@gmail.com

218

Recebido em 5 de agosto de 2020

Aprovado em 10 de setembro de 2020

números  
publicados



- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)

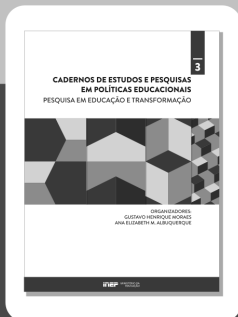
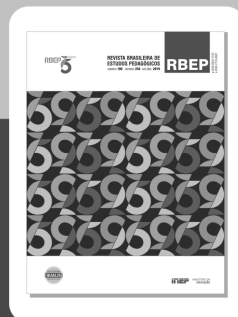
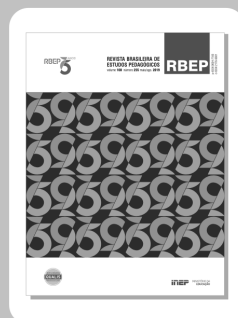
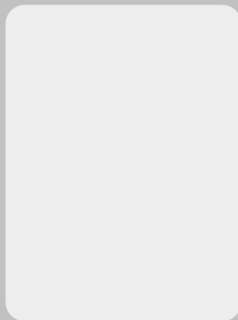
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente (2020)
- 108 - Alfabetização: práticas de avaliação (2020)
- 109 - Qualidade na/da educação (2020)

---

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>



# INEP



Conheça outras publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

## SÉRIES

**Relatos de Pesquisa:** Divulgam análises realizadas por iniciativa do Inep ou em parceria com outras instituições.

**Textos para Discussão:** Divulgam reflexões e estudos de pesquisadores e estudiosos sobre temas atuais da área de educação.

## RBEP

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tem periodicidade quadrimestral e publica artigos resultantes de estudos e pesquisas e resenhas de obras atuais que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional.

- facebook.com/Inep.oficial
- twitter.com/inep\_oficial
- youtube.com/user/inepimprensa
- instagram.com/inep\_oficial/
- flickr.com/photos/170122799@N03/

[portal.inep.gov.br/publicacoes](http://portal.inep.gov.br/publicacoes)



INEP MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO





VENDA PROIBIDA

CC BY



[emaberto.inep.gov.br](http://emaberto.inep.gov.br)

**inep**

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO