



ProEx
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



(INTER) CONEXÕES DA
ARTE CONTEMPORÂNEA
COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Margarete Sacht Góes (Org.)

(INTER) CONEXÕES DA
ARTE CONTEMPORÂNEA
COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil

Margarete Sacht Góes (Org.)

(INTER) CONEXÕES DA
ARTE CONTEMPORÂNEA
COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Margarete Sacht Góes (Org.)

Diagramação
Danielly Tintori Nascimento
Milena Espinoza Murtua
Margarete Sacht Góes

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Góes, Margarete Sacht, 1967-
G598i (Inter) conexões da arte contemporânea com crianças e
formação de professoras/es [recurso eletrônico] / Margarete
Sacht Góes. - Dados eletrônicos. – Vitória, ES : Digital ProEx,
2024.
377 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-652767-95
Também publicado em formato impresso.

1. Arte. 2. Arte e crianças. 3. Educação. 4. Educação infantil.
5. Professores - Formação. I. Título.

CDU: 372.3:7.036



Inspiração:
Obra "Família de Gatos" (2003), de
Adelmir Martins
Foto: Margarete Sacht Góes, 2022

Sumário

Prólogo Mirian Celeste Martins

Apresentação Margarete Sacht Góes

Parte I

ARTE – CORPO – MUNDO

O ensino da Arte Contemporânea com crianças pequenas e suas (inter)conexões

Experiências sobre a experiência: histórias do ensinar e aprender artes na formação de professores artistas 16

Daniele de Sá Alves

Descobertas, encantamentos e aprendimentos: dupla escuta na educação musical da infância 27

Sandra Mara da Cunha

Devir criança e as temporalidades infinitas. Artistagens para inventar desertos, transviar mundos, descomparar lugares com arte e infâncias e... 37

Angélica D'Ávila Taschetto

A poética do desenho no contexto educativo da infância 49

Solange Gabre

Aproximações entre a brincadeira dramática da criança pequena e a arte teatral 60

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil-Gepaei: contribuições, Impactos e Perspectivas para a formação de estudantes e professoras/es 72

Danielly Tintori Nascimento

Queila do Nascimento Lucas Louzada

Feminismo latino-americano: diálogos possíveis entre as crianças e Frida Kahlo.... 91

Beatriz Borges Graça Silva Mury Bonfim

Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos

Sophia Thompson Lugao Ronchetti

Vitória Souza Ramos

Reflexões e provocações sobre a docência artística na Educação Infantil111

Julliana de Oliveira Amorim

Margarete Sacht Góes

Sumário

Parte 2

ARTE – IMAGENS – NARRATIVAS

Experiências e afetos do/no ensino da Arte Contemporânea na(s) infância(s)

Artistar docências na Universidade: Entre itinerários formativos e experimentações artísticas

127

Lutiere Dalla Valle

As recepções e percepções das crianças em Contações de história e oficinas literárias traduzidas e contextualizadas para diferentes culturas

145

Tamires Maria Lima Gonçalves Santos

Ana Maria Mampaso Martínez

Marisol Benito Rey

Palavras (en)cruzadas nas infâncias

158

Mara Pereira

Quando arte contemporânea e infância se encontram na formação docente

163

Luciana Gruppelli Loponte

Tathiana Jaeger de Moraes

Infâncias e a criação de novos imaginários no MAM Rio

181

Renata Sampaio

Shion L

Formação docente para o trabalho com imagens: Cultura Visual produzindo noções de infâncias

195

João Paulo Balisnei

João Pedro Zanin Ferreira da Silva

Maria Fernanda Serrilho de Abreu Paulino

Biblioteca Comunitária Alecrim: antídoto para racistas

216

Lizaia Caroline Ladislau

Margarete Sacht Góes

Diálogos no/do GEPAEI: Narrativas docentes sobre a Arte contemporânea na/da Educação Infantil

227

Jaqueline Nascimento de Oliveira Teles

Lizaia Caroline Ladislau

Sophia Thompson Lugão Ronchetti

Margarete Sacht Góes

Sumário

Parte 3

ARTE – INFÂNCIA(S) – DOCÊNCIA(S)

Entre vivências e experiências das crianças e docentes do/no mundo

Ensino de arte contemporânea na Educação Infantil: Um olhar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica 247

Maria Cristina Da Rosa Fonseca da Silva

Priscila Anversa

Flora Bazzo Schmidt

Leitura na Educação Infantil: Entre o lúdico e o onírico 267

Fabiano de Oliveira Moraes

Docência em questão: Infâncias e brincadeiras na Educação Infantil 277

Iguatemi Santos Rangel

Mira-Sá Iauaretê: Mitologias Indígenas como contributo pluriepistêmico na Educação das Infâncias 291

Marina Rodrigues Miranda

Gerda Margit Schutz-Foerste

Rafaella Capela Leão

Arte do Jongo: Territorialidades instituintes no enfrentamento ao racismo 309

Patrícia Rufino

Entre vivências e experiências das crianças Campesinas 326

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Por que e para quem formação estética, artístico-cultural e corporal? 333

Virgínia Miranda Pereira

Cartografias Afetivas: Enfrentamentos para tornar-se professor/a da/na Educação Infantil 350

Margarete Sacht Góes



Inspiração:

Trabalhar cansa (2019), de André

Arçari (land art)

Foto: Margarete Sacht Góes, 2019

ARTE CONTEMPORÂNEA

Prólogo

(Inter) conectando...

Mirian Celeste Martins



Inter(conectando)... e... e... e....

Aprendi que o artista não vê apenas. Ele tem visões. A visão vem acompanhada de loucuras, de coisinhas à toa, de fantasias, de peraltagens. Eu vejo pouco. Uso mais ter visões. Nas visões vêm as imagens, todas as transfigurações. O poeta humaniza as coisas, o tempo, o vento. (Manoel de Barros)

Como mestres-aprendizes também temos visões, pois precisamos “transver” o mundo, como nos ensina Manoel de Barros. Visões alimentadas por tantos artistas e poetas, por tantas crianças que nos dão ver o mundo de um outro lugar, por tantos docentes como nós, que nos mostram ângulos inusitados que alimentam a vida cotidiana nas escolas, nos museus, nas bibliotecas, nos pátios e parques...

É deste livro, agora em suas mãos, que trago a citação. É deste livro, que trago as imagens, os artistas, os temas, a beleza que tive a honra de ler em primeira mão. Um livro que descortina paisagens pedagógicas, com seus encantamentos, suas inquietações, suas estratégias e desafios.

A cartografia que abre este prólogo espera dar a ver a riqueza de imagens, de artistas citados, de temas abordados. Um convite para mergulhos teóricos, para ver a vida cotidiana escolar em marcha, para aproveitar *insights* que certamente virão nas visões de ações poéticopedagógicas que possivelmente alimentarão futuras ações, pois muitas ideias brotam da experiência de outros, assim como a emoção de outros nos a faz reviver em nós.

Assim, parabeno o GEPAEI por seus cinco anos de trabalho. Ao mesmo tempo consolida as experiências docentes vividas e provoca reflexões sobre o vivido para o grupo e nos oferece rizomas de potencialidades. Parabeno Margarete Sacht Góes pela liderança do GEPAEI, pelo trabalho na Galeria da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo comprometimento com o futuro da formação inicial docente, com e em artes/culturas.

A arte contemporânea é campo de interconexões, interações, instaurações de espaços, tempos, materialidades que nos movem e inquietam. A experiência pautada no fazer está presente nas ações aqui reveladas e exigem o cuidado da compreensão sobre os processos de criação vividos pelos artistas, pelas crianças e futuros pedagogos para além do experimento. Assim também, a leitura das produções e a mediação que está nos bastidores, pode puxar outros fios teóricos e processuais. Interconexões que seguem...

Enfim, agradeço a oportunidade de estar aqui entre tantos docentes-artistas que nos presenteiam. Fizeram brotar visões. Abriram frestas frescas para encontros com aprendizes.

Mirian Celeste Martins



Inspiração:
Gravetos armados (2011), de Antonio
Augusto Bueno (land art)
Foto: Daniele Lourenço da Silva, 2022

Apresentação

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI) tem início no 2º semestre do ano de 2019 com a participação de estudantes de graduação de Artes Visuais, Artes Plásticas e Pedagogia, egressas/os, estudantes de pós-graduação e professoras e professores da Educação Básica.

Ele surge, dentro do Centro de Educação, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o objetivo de fomentar a pesquisa no campo do ensino das Artes Visuais na/para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, realizando estudos e pesquisas com e sobre crianças, além de produzir materiais educativos e teóricos na perspectiva de contribuir com a formação inicial e continuada de professoras/es desses segmentos da Educação Básica.

Para além dos estudos, pesquisas e produções de materiais educativos, o GEPAEI, que é vinculado ao CNPq, realiza atividades de extensão voltadas para a formação de professoras/es de diferentes áreas de formação — que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental — e oficinas de Arte envolvendo famílias, crianças e docentes.

Nesse contexto, o Projeto de extensão “(Inter)Conexões da Arte Contemporânea com crianças e formação de professoras/es”, registrado no Portal de Projetos PROEX/UFES, sob o nº 2780, que tem por objetivo promover experiências estéticas e estéticas a partir do ensino da Arte para crianças, além de desenvolver ações de formação continuada em Arte para professoras/es licenciadas/os em Artes Visuais e em Pedagogia que atuam na Educação Infantil, estudantes, egressos e comunidade em geral com interesse em dialogar sobre o ensino da Arte para crianças pequenas e bem pequenas, surge, no ano de 2021, a ideia de organizarmos um evento para comemorarmos o 2º ano de existência do GEPAEI.

Assim, organizamos o 1º Colóquio cuja temática "ARTE – CORPO – MUNDO: O ensino da Arte Contemporânea com crianças pequenas e suas (inter)conexões" teve como objetivo ampliar as discussões sobre o ensino da Arte Contemporânea e suas (inter)conexões com as crianças e a docência.

Ao analisarmos os contextos formativos para as/os docentes da Educação Infantil, observamos que havia, e ainda há, demanda represada em termos de espaços e tempos de formação e o Colóquio se constituiu, então, como possibilidade de discutirmos a potência das linguagens artísticas como produtoras de sentidos ao possibilitarem diferentes modos de ver, estar, interferir no mundo e de compreender os sujeitos a partir de suas singularidades e de seus contextos histórico-culturais, ou seja, da vida.

A possibilidade de aproximar o ensino da Arte Contemporânea das/os docentes licenciadas/os em Artes Visuais e Pedagogia que atuam na Educação Infantil nos anima, pois compreendemos que essas formações reverberam nas atividades e projetos que são propostos para os bebês, as crianças pequenas e bem pequenas. Ademais, esse movimento corrobora para a interlocução entre docentes de diferentes Universidades, o que potencializa a formação dos públicos, visto que envolve professoras/es da Educação Básica.

Desse modo, no ano de 2022, lançamos a 2ª edição do Colóquio, cuja temática "ARTE – IMAGENS – NARRATIVAS: Experiências e afetos do/no ensino da Arte Contemporânea na(s) infância(s)" teve por objetivo refletir sobre o uso das imagens da arte e da cultura visual como dispositivos de mediação que engendram diferentes narrativas e experiências para se pensar as infâncias nos contextos da vida e dos sujeitos que dela fazem parte no campo dos afetos.

Compreender a Arte Contemporânea como uma metodologia de trabalho para docentes que atuam na Educação Infantil tem se tornado premente haja vista que as atividades e projetos que são propostos para as crianças pequenas e bem pequenas, ainda, transitam entre um ensino tradicional e modernista. Assim, a temática proposta, especificamente para o segundo Colóquio, nos convoca a refletir sobre como as imagens da arte e da cultura visual transcendem as nossas vidas na contemporaneidade e, nesse ínterim, as ações docentes são fundamentais para instigar as crianças a se posicionarem criticamente diante delas e com elas.

A 3ª edição do Colóquio do GEPAEI, "ARTE – INFÂNCIA(S) – DOCÊNCIA(S): Entre vivências e experiências das crianças e docentes do/no mundo", no ano de 2023, partiu da pergunta "Por que e para quem formação estética-cultural?" para pensar os corpos infantis e o ensino da Arte Contemporânea objetivando refletir sobre a formação estético-cultural de professoras/es e suas docências no ensino da Arte com as crianças e suas infâncias.

Para esse evento, a reflexão foi pensar o ensino da Arte na Educação Infantil, a partir de um trabalho colaborativo entre professoras/es e crianças, e refletir sobre a formação inicial e continuada na qual atividades de ensino se voltam para a docência nos diferentes territórios: quilombola, campesino e indígena.

Foram três eventos profícuos nos quais questões teórico-conceituais-metodológicas sobre o ensino da Arte incidiram sobre os modos como compreendemos a docência, a arte e as infâncias na contemporaneidade. As reflexões questionaram o ensino da Arte modelar e engessado que oprime os corpos infantis, aniquilando a criatividade e inventividade das crianças e docentes, propondo, então, pensar as práticas artísticas como práticas educativas em que nos apropriamos da produção da Arte Contemporânea como metodologia de trabalho com/para as infâncias.

Nessa perspectiva, propomos possibilidades de pensar os materiais educativos, as materialidades, as referências artísticas, as imagens, a leitura delas, bem como temas que transpassam o cotidiano das crianças e professoras/es como as questões de identidade, gênero, raça, classe, diversidade e diferenças que exercem e reiteram discursos hegemônicos e interesses ideológicos culturais e comerciais que conformam, prescrevem e invisibilizam modos de ser, estar e agir no mundo.

Poderíamos continuar discorrendo sobre as inúmeras problematizações e reflexões e, certamente, reverberações que ocorreram no ensino da Arte nas salas de atividades de Educação Infantil a partir dos três Colóquios realizados pelo GEPAEI, mas paramos por aqui a fim de tratarmos de outra potência para o ensino da Arte na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: a sistematização do livro “(Inter)Conexões da Arte Contemporânea com crianças e formação de professoras/es”, pois, nele, as/os palestrantes que participaram dos Colóquios dão continuidade às suas reflexões por meio da escrita de textos.

Em diálogo com as discussões engendradas com as autoras e autores dos Colóquios e, a partir do ensino da Arte Contemporânea, pretendemos, com esta publicação, dar visibilidade às pesquisas realizadas pelas/os integrantes do Grupo de Pesquisa no que concerne à Arte e Educação de crianças, além de celebrar, por meio dela, os cinco anos de existência do GEPAEI/UFES.

Interconectando as pesquisas e discussões, este livro está organizado em três partes com títulos homônimos aos três Colóquios realizados. Elas são compostas pelos textos das/os palestrantes dos Colóquios e alguns textos do Grupo de Pesquisa, a saber:

Parte 1: “ARTE – CORPO – MUNDO: O ensino da Arte Contemporânea com crianças pequenas e suas (inter)conexões”;

Parte 2: “ARTE – IMAGENS – NARRATIVAS: Experiências e afetos do/no ensino da Arte Contemporânea na(s) infância(s)”;

Parte 3: “ARTE – INFÂNCIA(S) – DOCÊNCIA(S): Entre vivências e experiências das crianças e docentes do/no mundo”.

Desejamos que a leitura desses textos traga outros modos possíveis de ver, fazer e sentir a potência do ensino da Arte e da Educação para as crianças cujos pontos de inflexão caminhem para a produção de sentidos outros do que temos vivenciado com as infâncias, reverberando na formação humana e na democratização da Arte.

Margarete Sacht Góes

Maio/2024



Inspiração:
Obras de Geovanni Lima e Uýra Sodoma
Foto: Margarete Sacht Góes, 2022

(INTER) CONEXÕES DA

ARTE CONTEMPORÂNEA

COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES



ARTE – CORPO – MUNDO

**O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA
COM CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS
(INTER)CONEXÕES**

Parte 1

Experiências sobre a experiência: histórias do ensinar e aprender artes na formação de professores artistas

Daniele de Sá Alves

Nesta escrita, são partilhadas duas experiências de formação docente para a educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental nos cursos de pedagogia, tendo a arte como área de conhecimento. Assim, este registro reflexivo intitulado "Experiências sobre experiência" compartilha processos reais que transitam entre a sala de aula e o espaço expositivo como territórios férteis para experiência artística e também pedagógica. O sentido reside em possibilitar que a articulação entre teoria e prática se desenvolva e reverbere na constituição docente a partir de vivências, investigações, reflexões e experimentações possíveis [e inventadas] no percurso formativo de uma professora artista que forma outros professores e artistas e também entre os próprios estudantes em formação.

1 Professora, eu não sei desenhar!

No primeiro dia de aula das turmas da disciplina "artes na educação infantil" componente da grade curricular da graduação de pedagogia da UFMG, depois de uma rápida apresentação, meu primeiro pedido para a turma foi para que cada pessoa fizesse o desenho de uma casa e de uma árvore em uma pequena folha de papel. Diante do meu pedido, a manifestação recorrente da maioria dos estudantes foi "- Professora, eu não sei desenhar!". Sem dar muita atenção a esta declaração, insisti para que fizessem do jeito que fosse possível, mas que fizessem. Após alguns minutos de prazo, todos foram convidados a colar seus desenhos no quadro com um pedaço de fita crepe. Com esta primeira produção individual da disciplina, formamos uma composição de desenhos de casas e árvores. Quando os desenhos da turma já estão colados no mesmo suporte, todos foram convidados a se levantarem das suas carteiras e apreciarem a composição coletiva recém acabada de ser produzida. E agora, o que temos no quadro? O que vemos aí? Foi aberta a palavra para os estudantes contarem sobre suas percepções daquele conjunto de desenhos de casas e árvores. Além de um ou outro traço divergente, no geral, havia um grande conjunto de desenhos de casas e árvores muitíssimo parecidas, a casa feita de um quadrado com um triângulo em cima e a árvore um contorno comum de basicamente três traços curvos. Esta constatação surgiu com facilidade dos depoimentos da turma que estava apreciando a

composição. Uma pergunta: vocês olharam o desenho do colega antes de fazer seu próprio desenho? Negativa coletiva! Outra pergunta: quem, desta classe, mora ou já morou em uma casa com este formato ou estrutura? Um ou outro depoimento de uma memória de uma casinha na roça dos tempos dos avós, mas, no geral, nenhuma habitação urbana da classe coincidiu com o projeto apresentado. Quantas vezes cada pessoa já mudou de residência? A maioria respondeu que já havia se mudado várias vezes, o que demonstrou que, no geral, possuíam alguma ideia plural do que poderia ser o entendimento sobre uma casa. Da mesma forma, fizemos um exercício rápido sobre as espécies de árvores existentes na natureza que era conhecida pela turma: amoreira, coqueiro, palmeira, mangueira, abacateiro, araucária, embaúba, cajueiro, amendoeira, Castanheira, Angelim, Angico, Aroeira, Carvalho, Figueira, Goiabeira, Ipê, Jacarandá, Jatobá, Juazeiro, Mulungu, Copaíba, Paineira, Pau-ferro, Peroba, Pitangueira, Sucupira, entre muitas outras mais. Com toda essa diversidade, qual será a espécie desta árvore tão repetida nos desenhos dos graduandos, igualmente encontradas nos desenhos infantis? Silêncio. "-Talvez uma macieira?" surgiu a resposta tímida de uma estudante. E retorno a pergunta para a turma: "-Levante a mão, por favor, quem conhece de perto, ao vivo, uma árvore macieira?". Somente uma colega se manifestou. E assim, sem que fosse pedido qualquer justificativa, elas surgiram aos montes: "-Foi assim que aprendi", "-É assim que ensino meu filho", "-Faço assim desde criança", "-Assim é mais fácil", "-Ficou assim porque tínhamos pouco tempo". "-Nem pensei muito, fiz e entreguei".

Imagem 1. Composição de casas e árvores desenhadas no primeiro dia de aula de artes na turma de pedagogia. 2023.



Fonte: Acervo da autora.

Agradei a atenção da turma e convidei a se sentarem para seguirmos a conversa. Afinal, o que um exercício tão simples como este poderia nos contar sobre nossos repertórios estéticos, gráficos, poéticos e políticos? A sala, com grandes janelas de vidro transparente, tinha a vista de um grande jardim, com árvores e plantas de variadas espécies. Do meu pedido inicial, "Desenhar uma casa e uma árvore", não havia nenhum entrave, nenhuma exigência, nenhum limitador. O jardim vizinho poderia ter sido tomado como referência imediata para um registro gráfico. Stela Barbieri ensina que o ato de "desenhar é uma aprendizagem do campo dos afetos" (BARBIERI, 2021, p.49), nesse sentido, as casas também poderiam ter tido a inspiração como a que se mora ou já morou, poderiam ter sido capturadas pela memória, pelo desejo ou sonho de uma casa futura, ou ainda, vir de qualquer outra da ordem das fantasiadas ou inventadas, não importava se de tamanho grande ou pequeno, com telhado, com laje, que fosse casa de gente, de bicho ou de monstro, poderia ser apartamento, mansão, barraca, cabana, castelo, trailer... mas a casinha quadrada com telhado duas águas em formato triangular esteve presente no imaginário e no gesto da maioria da turma sobre o que vem a ser o desenho de uma casa. Muitos estudantes, professores em formação, chegam à fase adulta repetindo seus estereótipos gráficos e serão estes mesmos a serem compartilhados com suas turmas quando forem professores.

Retomando o contexto da história partilhada acima, e, diante deste primeiro diagnóstico, identificou-se o caminho artístico pedagógico necessário a ser construído com a turma para que pudessem ampliar seus repertórios e suas experiências explorando a potência de criação dos estudantes daquela turma.

Após essa aula, o semestre seguiu, muitas outras aulas, provocações, exercícios, leituras, debates, produções, criações, oportunidades outras para desenhar, pintar, modelar barro, dançar, cantar, observar a natureza, entre outros. Até que, no último registro avaliativo da última aula, dentre questões reflexivas de escrita e sistematização dos estudos e experiências vividas no decorrer do semestre, a última questão foi: "Dentre a riqueza estética e formal da mãe natureza e das cidades, considerando também a potência inventiva que habita em você, depois do nosso primeiro exercício na primeira aula do semestre, e após todo o semestre de estudos, experimentações e produções. Faça um desenho de uma árvore e de uma casa".

Imagem 2. Composição de casas e árvores desenhadas no último dia de aula de artes na turma de pedagogia. 2023.



Fonte: Acervo da autora.

No decorrer de um semestre letivo de vivências, entre estudos, debates e criações, foi possível desconstruir percepções engessadas sobre competências que transitam desde o "não sei desenhar" até a expectativa de um desenho idealizado. O que de fato buscamos considerar é o percurso entre cada ponto que pode passar pelo "vamos tentar", na possibilidade de arriscar, sem julgamentos, sem medo de errar, permitir que o corpo em movimento registre o gesto que se manifesta graficamente, percebendo que o desenho também se manifesta com o corpo, como um processo reflexivo, afetivo, de elaboração gráfica, poética, estética. Nesse sentido retomo a escrita elaborada na sequência da partilha do "I Colóquio: ARTE – CORPO – MUNDO – O ensino da Arte Contemporânea com crianças pequenas e suas (inter)conexões" para o dossiê "Estágio Supervisionado em Artes Visuais na Educação Infantil¹" onde debate-se a possibilidade da experiência de ser artista a partir de uma concepção contemporânea da figura do artista:

Esqueçamos a visão tradicional do Artista, com A maiúsculo mesmo, como aquele gênio criador, com talento nato, capaz de produzir grandes Obras Primas para os grandes Museus. Deixando essa percepção de lado é que estaremos prontos a nos aproximarmos do sentido mais contemporâneo do artista como aquele que investiga e se dispõe à experiência de criação, que se afeta e se propõe afetar por meio de provocações poéticas, estéticas e também políticas. Que tenta, se arrisca, experimenta, propõe, inventa, se integra, que pesquisa, que erra, acerta, pinta, borda, dança, recorta, escreve, canta, problematiza... que inventa a si mesmo e mesma e também o mundo.
(ALVES, 2021, p.165)

¹ Organizado pela professora Dra. Margarete Sacht Goés da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Com esta perspectiva, estudantes da pedagogia são convidados/convocados, desde o primeiro dia de aula a experimentarem, durante aquele semestre letivo, a identidade de pedagogos artistas / pedagogas artistas. Daquele encontro em diante, saímos da dimensão do "não sei..." e caminhamos, juntos, para a dimensão do exercício, do trabalho, do estudo e da abertura a novas possibilidades de inventar modos [outros] de fazer, de saber, de ensinar e de aprender, e com isso, fazer arte.

2 Arte contemporânea como experiência de formação

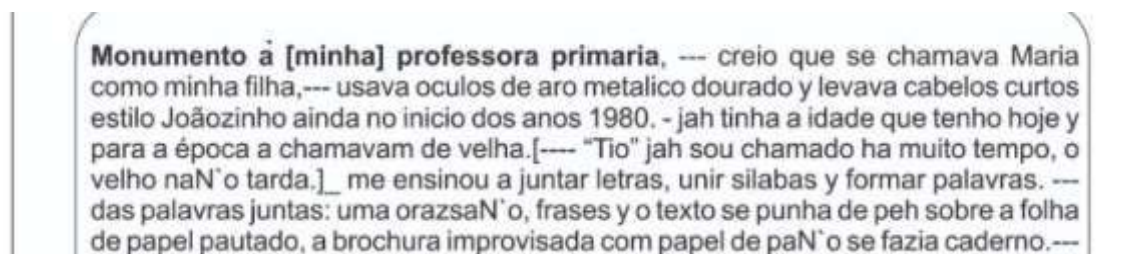
Neste segundo ato de experiências formativas é que abro espaço para partilhar outro processo vivido no percurso entre a sala de aula como atelier e o espaço expositivo como território de produção de mais experiências e reflexões potentes na construção das identidades docente e artista dos estudantes. Imbuída no propósito de que, para ensinar e aprender artes é fundamental fazer arte, estudar arte e experimentar artes em todas as suas possibilidades poéticas, estéticas e políticas (ALVES, 2019) é que desenvolvo esta escrita com uma segunda narrativa, que dá um salto em termos de produção artística em relação à primeira e foi cuidadosamente escolhida justamente por esta outra via, revelando o potencial criador de cada estudante no exercício da formação artística e pedagógica.

No período entre novembro de 2023 e julho de 2024 a o projeto de extensão "Arte e Cultura nos espaços expositivos da FaE: Arteducação e Poéticas" da Faculdade de Educação da UFMG realizou um processo inédito em parceria com o artista contemporâneo Paulo Nazareth². Em um ato poético e político, em conjunto com a curadoria, o artista ocupou, além do Espaço Arteducação - galeria de arte de passagem da Faculdade de Educação, também o percurso que vai até o território da Biblioteca Alaíde Lisboa, desativada desde 2019 à espera de uma reforma. O espaço estava vazio desde então e ficou servindo para guardar móveis e objetos em desuso da FaE. Com a anuência e apoio da direção da unidade, o território foi transformado em um grande pavilhão de arte contemporânea com o projeto intitulado "PEDAGOGIA - Ocupação Artística Paulo Nazareth" (ALVES, 2024). Como acervo, um apanhado de obras inéditas do artista e outras realizadas por ele especificamente para a Ocupação.

² Paulo Nazareth é um artista contemporâneo andarilho performático, que busca o debate de **questões raciais, nacionais e continentais, rompendo barreiras políticas, sociais e linguísticas**. Ancorado por compromissos éticos com povos indígenas e afro-brasileiros – parte de sua ascendência –, Nazareth traça rotas de contato com o mundo, tendo como ponto de partida sua criação no alto do Morro do Palmital, em Santa Luzia - MG.

Neste contexto, com a abertura da Ocupação acontecida em novembro de 2023, a presença deste potente espaço na faculdade abriu possibilidades múltiplas de fazeres e frequência de seu território e no contato direto com as obras do artista Paulo Nazareth. No desenvolvimento da disciplina de arte para a graduação de pedagogia, foi possível explorar o espaço da Ocupação para mais experiências de formação artística e pedagógica. Entre tantas obras e exercícios desenvolvidos, o foco desta escrita será direcionado mais objetivamente para uma obra em específico, móveis antigos do próprio acervo da faculdade de educação foram materialidade e suporte para a instalação chamada "Monumento à [minha] primeira professora primária" (Paulo Nazareth, 2023). Uma grande mesa feita de madeira de lei com quatro gavetas grandes de cada lado serviu de base para uma mesa média feita de madeira com três gavetas do lado esquerdo que, por sua vez, foi a base para uma mesa um pouco menor feita de madeira com cinco pequenas gavetas do lado esquerdo. Três mesas de professoras sobrepostas formam uma alta pirâmide e constituem uma instalação artística - monumento - em homenagem às professoras primárias das escolas básicas, em especial, à professora primária do artista Paulo Nazareth.

Imagem 3. Recorte do panfleto criado pelo artista Paulo Nazareth para a instalação "Monumento à [minha] primeira professora primária" onde descreve sua professora primária e compartilha sua memória sobre ela.



Fonte: Acervo do projeto PEDAGOGIA - Ocupação Artística Paulo Nazareth. 2024.
PNAC LTDA e Espaço Arteducação - FaE/UFMG.

Com a instalação "Monumento à [minha] primeira professora primária", o artista Paulo Nazareth traz o contexto da educação para o campo da arte, e por meio de sua instalação muitos são os debates em torno deste tema e das especificidades desta etapa da educação básica, historicamente ocupada por mulheres, em sua grande maioria.

Imagem 4. Registro da instalação: "Monumento à [minha] primeira professora primária", Paulo Nazareth, 2023. A obra integra o conjunto expositivo do projeto PEDAGOGIA - Ocupação Artística Paulo Nazareth realizado pelo Espaço Arteducação da Faculdade de Educação da UFMG entre novembro de 2023 e julho de 2024.



Fonte: Acervo do Espaço Arteducação. FaE/UFMG.

Considerando a instituição em que a Ocupação está, nada mais corriqueiro para uma faculdade de educação do que mesas de professores, apesar disso, com a instalação "Monumento à [minha] primeira professora primária", Nazareth reorganiza esses objetos e propõe um novo olhar sobre estes mobiliários exaltando a figura docente. Neste contexto de destaque, valorização e de afeto da profissão professora, esta obra acabou se tornando uma parte do percurso na Ocupação onde o público também se permite retomar a memória sobre suas escolas e professoras do primário, sentimentos de saudade, carinho e também traumas e angústias são comumente compartilhados. Há também o debate com muitas hipóteses e reflexões sobre o

movimento ascendente em que os móveis foram dispostos pelo artista na constituição da obra, entre histórias e reflexões toda uma mediação vai sendo construída em torno desta obra.

Imagens 5 e 6. Registros de olhares curiosos investigando a instalação: "Monumento à [minha] primeira professora primária", Paulo Nazareth, 2023. A obra integra o conjunto expositivo do projeto PEDAGOGIA - Ocupação Artística Paulo Nazareth realizado pelo Espaço Arteducação da Faculdade de Educação da UFMG entre novembro de 2023 e julho de 2024.



Fonte: Acervo do Espaço Arteducação, FaE/UFMG.

Desfrutando do privilégio que foi ter a Ocupação Artística Paulo Nazareth na própria FaE/UFMG, foi proposto um exercício para que a turma da pedagogia (sim, aquela mesma que, no primeiro dia de aula, foi desafiada a desenhar uma casa e uma árvore!), com o andamento do semestre, em meados de novembro, já estávamos discutindo a linguagem da performance na arte contemporânea. Pois o desafio naquele momento foi explorar o território da Ocupação em duplas, interagir com as obras pensando nas reflexões que cada obra suscita e como as questões levantadas reverberam nas pessoas da dupla. Neste diálogo, elaborar um plano de interação dos seus próprios corpos com a obra escolhida e registrar essa interação em forma de fotoperformance. A turma mergulhou por inteiro na experiência e produções bastante significativas foram desenvolvidas. Para o recorte deste texto, em diálogo com a obra "Monumento à [minha] primeira professora primária" será compartilhada a fotoperformance elaborada pela estudante Luisa, onde ela registra a avaliação de sua experiência com o seguinte depoimento:

Além de ter a oportunidade de conhecer e explorar os espaços da ocupação de Paulo Nazareth de outra forma, esse trabalho proporcionou a mim e às minhas colegas a oportunidade de repensar nossos corpos enquanto parte integrante da mesma, através do norteamto previamente. No momento do

trabalho, tentei retratar sentimentos que estavam muito fortes em mim no dia. Tentei me apropriar do lugar que a arte "tem" que nos deixa transformar nossos sentimentos latentes e nossas experiências em algo que outras pessoas conseguem ver e, talvez, compreender também. " (Luisa, novembro de 2023)

Imagem 7. Registro do exercício de intervenção poética na Ocupação a partir da linguagem da fotoperformance. Produção da estudante, professora em formação Luiza. Obra de referência "Monumento à [minha] primeira professora primária", Paulo Nazareth, 2023. A obra integra o conjunto expositivo do projeto PEDAGOGIA - Ocupação Artística Paulo Nazareth.



Fonte: Acervo da pesquisa. FaE/UFMG.

3 Considerações dentre experiências formativas em arte para a formação de docentes mais inventivos e protagonistas de suas próprias formações

Ao partilhar dois momentos bastante distintos da minha prática docente formadora de professores para a educação infantil e primeiro ciclo do fundamental, na graduação de pedagogia, considero importante destacar a dimensão processual de toda e qualquer formação. Em 2024 ainda há toda uma geração que atravessou seu período escolar - infantil, fundamental e médio - em situações de ensino e aprendizagem que tiveram como referência abordagens e metodologias tradicionais e tecnicistas. Um contexto escolar ainda moldado por mecanismos

de controle, ameaças e castigos, realidade que perdura em muitas escolas do país. O cultivo desse medo, nas suas mais diversas manifestações e expressões, afeta diretamente a capacidade do ser humano em se tornar protagonista de sua própria história. Neste fluxo é que o encontro com a arte nos processos de formação docente pode se tornar libertador no sentido de permitirem o rompimento destes padrões enrijecidos e viciados na impossibilidade de ir além, de buscar outros caminhos, de transgredir, de abrir brechas, encontrar fendas, inventar rotas ainda não existentes para experiências outras de se fazer arte na escola, na universidade e na vida. No encontro com estudantes que afirmam em seu primeiro dia de aula, que não sabem desenhar, é que surge o devir de uma turma de artistas experimentando a performance e a fotografia no decorrer das aulas. Da mesma forma, é de um espaço desativado, empoeirado, depósito de coisas sem uso é que surge uma Ocupação Artística com um nome de peso na arte contemporânea como Paulo Nazareth. No campo da educação, assim como na arte, cada momento é uma nova oportunidade para abertura de mais possibilidades. Para tal é preciso [permitir-se] estar em movimento, viver a experiência da mobilização de corpos, do deslocar o pensamento, do cultivo das relações, impulsionado, assim, toda uma engrenagem de acesso ao movimento criador (SALLES, 1998 p.25) que demanda a construção do processo, como um fluxo contínuo de possibilidade de criação tanto no campo da arte quanto no campo da educação.

Referências

ALVES, Daniele de Sá (org.) **Caderno Convite para Docentes: Ocupação Artística Paulo Nazareth**. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2024.

ALVES, Daniele de Sá. Entre experiências e criações: Ensinar e aprender arte como processo de formação. **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória-ES, v. 27, n. 2, p. 163-179, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/37271> (Acesso em abril de 2024)

ALVES, Daniele de Sá. **Formações (C)A/R/Tográficas**: experiência em processo na arte, na educação e na pesquisa para a formação de professores artistas. 2019. 293 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BARBIERI, Stela. **Territórios da Invenção**: ateliê em movimento. São Paulo. Jujuba, 2021.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: o processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

Descobertas, encantamentos e aprendimentos: dupla escuta na educação musical da infância

Sandra Mara da Cunha

1 No começo, tudo foi inventado

Tudo o que não invento é falso.
Manoel de Barros

Com esse dizer, Manoel de Barros (2018) lança um convite ao reconhecimento do bonito que é aprender com as crianças em suas enunciações de verdades quando inventam coisas. Essa invenção infantil, tal como a do poeta, ganha vida no exercício do vivido e do imaginado que brinca de embaralhar os sentidos de músicas e palavras, sem se preocupar com a obediência das ordens gramaticais das linguagens da música e da literatura, respectivamente.

As narrativas do poeta reverberam as desimportâncias relevantes para a criação artística, seja ela de adultas artistas profissionais ou de crianças em processos de formação em música nas escolas da infância, na educação infantil e para além dela. Instigada por Barros, indago o sentido do foco nos certos e errados de uma educação musical adultocentrada que atua para garantir ensinamentos técnicos que nem sempre reverberam nas crianças. Em contraposição a essa concepção, afirmo a educação musical que se conecta aos modos infantis de fazer e aprender música, os quais urgem ser reconhecidos e valorizados, pois as crianças têm o direito de dizer de si mesmas, de se expressar musicalmente à sua maneira e de serem acolhidas e incentivadas nessas atuações.

Adentrar o mundo ficcional do poeta é aprender com ele a levar as crianças a sério, traduzindo essa consideração pela escuta atenta da relação delas com a música e seus fazeres, com o objetivo de construir com elas uma educação musical que lhes faça sentido. A escola da pequena infância é lugar de relações e de afetos, lugar também para ser ocupado e experienciado por pequenas corpos que brincam nos aprendimentos em música que acontecem nas descobertas e encantamentos de soar e musicar. Ao reconhecer que crianças são pessoas, adentramos na educação musical da infância (Cunha, 2020), perspectiva de atuação docente e pesquisa que afirma a infância enquanto marcador social da diferença que conclama novas escutas, olhares, pensares, práticas pedagógicas e teorizações sobre e com crianças em percursos de aprendizagem musical.

As reflexões aqui empreendidas enfatizam a importância das *descobertas* das tantas possibilidades de exploração contidas em corpos, objetos que soam e em instrumentos musicais tão variados como são as culturas que fundam a música, pensada aqui como ação humana enraizada em sociedades plurais (Blacking, 2007). Conta, também, dos *encantamentos* provocados por músicas de tantos tempos e lugares que, juntamente a histórias, visualidades, cenas, danças e brincadeiras alimentam um imaginário que se enriquece e torna-se fecundo para ganhar vida nas invenções musicais infantis. Ao final, a narrativa se volta para falar dos *aprendimentos* de crianças na música enquanto área de conhecimento, e nos de professoras¹ que também são artistas que atuam enquanto aprendem com as crianças caminhos mais profícuos para lhes ensinar música, atitude docente fundada na dupla escuta².

A dupla escuta, nesse modo de atuação docente, é metodologia de trabalho e de pesquisa cujo foco está posto na construção da escuta atenta e cultivada da linguagem musical e na audibilidade³ da ação musical das crianças. Os modos infantis de estabelecer relações com sons, de interpretar e de inventar músicas sugerem aproximações com a contemporaneidade da arte, num jogo que prescinde de sistemas hegemônicos de construção musical e que se nutre das culturas musicais que compõem a diversidade da sociedade brasileira.

Nos percursos de aprenderes e fazeres baseados em relações mais simétricas entre adultos e crianças, na perspectiva da educação musical da infância, músicas interpretadas e inventadas por crianças podem ser ouvidas aqui e ali nas escolas. Essas músicas são reveladoras de uma estética musical infantil que se efetiva, verdadeira e intrépida enquanto expressão genuína da infância musicante.

2 Descobertas

Sons diversos e músicas se fazem ser ouvidas e ecoam nas escolas de educação infantil. Ali habitam as linguagens expressivas de bebês e crianças que ao movimentar seus pequenos corpos enquanto brincam, investigam modos de agir e atuar no mundo, modos esses que são, também, sonoros. Mãozinhas manipulam instrumentos musicais, imprimindo em cada gesto a força manifesta que mora no vivo interesse de tocar, muitas vezes guiado por uma escuta que

¹ Dado que a educação infantil é composta majoritariamente por mulheres, nesse texto adoto os termos no feminino para me referir às e aos profissionais docentes que atuam e pesquisam nessa etapa educativa.

² O conceito de dupla escuta resulta de pesquisa de doutorado cuja temática foram os saberes musicais de professoras da educação infantil. O referencial teórico fundou-se nos diálogos da educação musical com a formação de professores e com a sociologia da infância (Cunha, 2014).

³ A audibilidade (Cunha, 2014) é conceito que faz jus à especificidade da música na questão da visibilização da infância e das crianças em investigações e práticas fundadas nos estudos sociais da infância.

foi ativada e que, com ela e a partir dela, modifica gestos e toques com repetições e variações que fundam os primeiros exercícios de criação artística no campo musical. São efeitos sonoros que maravilham as crianças. Canções cantadas por professoras e crianças são ouvidas, tocadas e dançadas em alguma das salas. Aparelhos eletrônicos ou digitais tocam músicas variadas, escolhidas pelas professoras. Todas essas manifestações compõem a paisagem sonora (Schafer, 1991) daquele ambiente institucional, revelando uma cultura musical diversa, tal como é a brasileira na contemporaneidade.

Faço aqui um breve desvio na escrita para falar sobre a cultura brasileira ou, melhor dizendo, culturas, porque esse assunto tem tudo a ver com repertórios de escuta e ação musical docente, tanto os que se fazem presente nas escolas como os que professoras escolhem para ouvir, tocar e cantar com crianças nas aulas de música. Para dar conta dessa tarefa, me ancoro no dizer de José Jorge de Carvalho em palestra ministrada em 2021 na abertura do seminário de iniciação científica do Centro de Artes, Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em plena pandemia da COVID-19. O autor, músico e antropólogo, é reconhecido na atualidade da área como uma voz fundamental na problematização da colonialidade que funda os currículos dos cursos de Música no Brasil, apontando como a hegemonia da música de concerto de base eurocentrada tem silenciado a riqueza de saberes das muitas culturas existentes em nosso país.

Na palestra mencionada, Carvalho (2021) apresentou sua proposição de modelo de quatro culturas que amplia o entendimento da academia sobre cultura, música e educação, o qual descrevo a seguir. O autor nomeou a primeira cultura de tradicional, da qual fazem parte as tradições milenares da oralidade, como são muitas das expressões populares afro-brasileiras e ameríndias que se mantêm vivas e pulsantes nos dias de hoje. A segunda cultura seria a clássica que, de acordo com o músico-antropólogo, afastou-se da primeira ao se impor pelo letramento, considerado tantas vezes como um tipo de conhecimento superior àquele das tradições orais. A cultura clássica é marca da fundação e organização de universidades e, também, da música de concerto de origem europeia em sua historicidade expressa por escolas e movimentos. Dentre alguns desses movimentos, cito como exemplo as músicas clássica e romântica e as músicas das vanguardas do Século XX, como a baseada no dodecafonismo⁴ e a música eletroacústica⁵.

⁴ A música dodecafônica utiliza uma série de 12 sons, correspondentes à escala cromática, tal como pode ser vista nas teclas brancas e pretas do piano.

⁵ A música eletroacústica, por sua vez, é aquela produzida em laboratórios, a partir de duas possibilidades: manipulação de sons gravados de instrumentos musicais tocados por pessoas e do ambiente natural – música concreta; e a música criada com computadores – música eletrônica.

A partir de mudanças industriais que ampliaram sobremaneira os meios de reprodutibilidade da arte com o advento da fotografia, do cinema e da gravação, a terceira cultura é a de massas, força motriz do capitalismo que fagocitou, no dizer de Carvalho (2021), as culturas da tradição oral e do letramento. A quarta e última cultura, em termos históricos, é a cultura nomeada pelo autor como sendo a de periferia, forma de resistência vinda das margens (Kilomba, 2019), reivindicadora de direitos das pessoas que questionam a branquitude e também a heteronormatividade ao afirmar a existência de outros modos de ser, pensar e estar no mundo. Um exemplo é o *rap*, componente do movimento *hip hop*.

A partir da problematização do colonialismo enquanto epistemologia fundante dos cursos de música no Brasil, tal como alertada por Carvalho (2021), sublinho que o colonialismo também tem as marcas do poder adulto – o adultocentrismo. Esse se manifesta por meio da ideologia do progresso e do desenvolvimento cuja face pedagógico-musical é o desenvolvimentismo e teorias correlatas de bases biocêntricas, que se mantêm dominantes nos currículos das licenciaturas em música no Brasil. As proposições de práticas pedagógicas baseadas em teorias gerais do desenvolvimento e afins são essencialmente prescritivas e baseadas numa concepção de infância enquanto tempo de passagem para a vida adulta, infância enquanto estágio de preparação das crianças para serem pessoas musicalmente qualificadas para cantar, tocar, interpretar e criar música. Castro (2021, p. 45-46), ao denunciar a relação desenvolvimentismo-colonialismo no estudo da infância, afirma:

Por mais de um século, o mundo, a vida humana e os esforços humanos foram suficiente e necessariamente descritos de modo a atingir os objetivos do desenvolvimento: nações subdesenvolvidas copiavam caminhos para se tornarem desenvolvidas, e as crianças seguiam as trilhas prescritas para superar sua infantilidade e se tornarem sujeitos adultos racionais, autônomos e soberanos. Entretanto, no presente, parece ser mais possível prever como os aspectos sedutores e falsificadores da teleologia do desenvolvimento foram implantados para reforçar as estruturas de poder do neocolonialismo ao longo do século XX.

Retornando à educação infantil, é nesse ambiente repleto de sons e músicas vindas de todas essas culturas que as crianças mergulham ao chegar às escolas. É preciso dizer que as crianças também carregam com elas suas culturas musicais de origem, e tudo o que ouvem, cantam, tocam e inventam enquanto brincam e se reconhecem enquanto sujeitos nas relações que estabelecem nessas instituições compõe o que Lino (2008) nomeou de barulhar, a música das culturas da infância.

No campo da educação musical, uma escola com espaços recheados de materialidades diversas e tempos alargados que possibilitam experimentações, reconhecimentos e escuta da variedade e riqueza de timbres e modos de tocar contida nos instrumentos musicais pode ser

entendida como uma escola propícia às descobertas das crianças. Nesse trabalho ao qual se entregam com muito empenho, adentram o território da arte enquanto, ao mesmo tempo, se descobrem enquanto sujeitos, inventam modos próprios de soar, tocar e cantar, pois, assim como tão bem expressou Holm (2007, p. 3), para bebês e crianças pequenas, “tocar e investigar é o único meio de compreender o mundo.”

Dos balbucios, vocalidades, sons emitidos por pequenos corpos, toques e experimentos às interpretações e invencionices infantis de músicas efêmeras como nas improvisações ou mais permanentes como nas composições, a criação artística mostra-se como marca característica da infância, assunto a ser abordado na seção a seguir.

3 Encantamentos

Se no ensino das artes visuais o fazer artístico das crianças é assentido e valorizado, na música nem sempre acontece o mesmo. Dizer que as crianças fazem música ainda é assunto polêmico na área. Na subárea da educação musical, existem discussões no sentido de valorizar essas produções, mas ainda se faz preciso afirmar a legitimidade da música feita por crianças, e pensá-la a partir delas mesmas parece ser um caminho rumo a esse reconhecimento.

Ao afirmar que crianças fazem música, o faço me referindo tanto àquela que elas inventam de modo autônomo ou em processos orientados por professoras de música, como às feitas por outras artistas quando cantam ou tocam, interpretando-as de maneiras também autorais e novidadeiras que prescindem dos modos adultos de perfeição interpretativa como afinação e tempo “corretos”. Esse entendimento encontra respaldo teórico nos contributos advindos dos diálogos da educação musical com os estudos sociais da infância, os quais afirmam a infância como categoria social do tipo geracional, minoritária na sociedade. Essa concepção de infância possibilita escancarar as relações de poder adulto existentes nos processos de educação musical que envolvem crianças (e adolescentes) e convida a atuações docentes de modos mais horizontalizados e éticos.

Aportes vindos da pedagogia da infância, afirmam, por exemplo, que bebês exercem ação social nas creches (Coutinho, 2010), e pesquisas fundamentadas na sociologia da infância afirmam o brincar “como um direito social, cultural e político das crianças” (Ferreira; Tomás, 2020, p. 24). Pesquisas como essas colocam a descoberto o fato de que as escolas também são lugares que podem ser refletidos a partir da perspectiva infantil, ou seja, a escola não é

completamente dominada por adultos, existe uma escola que é pensada e vivida pelas crianças e conhecê-la e reconhecê-la é papel das instituições e de docentes.

Como as investigações marcam a educação infantil, no campo da música cabe às professoras ouvirem as crianças fazendo suas músicas e estabelecer com essas últimas os diálogos que vão se fazendo necessários nos percursos de aprendizagem. Nessa caminhada, ao repetir suas fabricações, as professoras podem sugerir mudanças sutis em parâmetros sonoros como intensidades de fortes a suaves, em todas as suas gamas, modificar alturas que vão dos graves aos agudos, variar andamentos e trocar os instrumentos originais por outros para chamar a atenção para seus distintos timbres, por exemplo. As docentes também podem acatar novos gestos de tocar, oferecer às crianças baquetas diversas que resultam em sonoridades distintas quando tocam em tambores, assim como realizar vocalidades engraçadas e inesperadas. São provocações que capturam a atenção das crianças e reavivam a escuta.

Outras possibilidades de ação docente envolvem destacar ou variar pequenos motivos rítmicos ou melódicos quando eles aparecem nas músicas das crianças, pensando-os como pequenas peças musicais ou, ainda, como base para outras que podem ser mais bem desenvolvidas. Essas tantas músicas feitas por crianças e adultas que atuam juntas podem compor os repertórios das próprias crianças nas escolas, interpretadas por elas mesmas em seu estado inicial ou vestidas de outras roupagens pelos arranjos que ressoam de modo potente, conferindo sentido ao fazer artístico que estima ser apresentado.

Ao reconhecer a capacidade das crianças de soar e musicar, é fundamental saber que seu fazer, por mais espontâneo, autoral e novidadeiro que pareça, não acontece num vazio social, assim como são todas as suas ações. Suas músicas dão mostras de seu enraizamento no quadro das culturas musicais às quais as crianças pertencem e que também fundam a escuta, culturalmente construída.

Em sintonia com outras linguagens artísticas, a música feita por crianças pequenas (e, também, pelas maiores) interroga cânones das estéticas adultas, sem se importar com as normas dos sistemas de construção da linguagem baseado em sequencias de sons com hierarquias e regras entre eles. Nas correntes de vanguarda do Século XX, por exemplo, novos modos de estruturação dos sons enquanto material musical fundaram estéticas que questionaram a linearidade da música ao trabalhar com sequencias múltiplas, em planos sonoros multicausais, multidimensionais e multidirecionais do discurso musical (Koellreutter, 1990). Nessas estéticas, novas maneiras de registrar as produções precisaram ser inventadas porque a escrita tradicional de notas no pentagrama não comportava sons de alturas indefinidas tal como os ruídos e outras sonoridades sem afinações. Esses modos de registrar o acontecimento musical,

no trabalho com crianças, sugerem, também, relações com outras linguagens porque a escrita pode estar no corpo que se movimenta e dança, nas cores que pintam suportes variados ou nas construções que sugerem caminhos inusitados do fluir das narrativas musicais.

Sobre a estética da chamada música contemporânea, importa saber que ela dialoga com as estéticas das músicas das crianças e, por isso, coloca-se como um rico repertório para ser trabalhado na educação infantil. No entanto, ela não pode ser a única possibilidade porque é preciso levar em consideração o questionamento de Carvalho (2021) acerca da monocultura na formação de profissionais docentes no campo da música. É preciso afirmar a importância de trabalhar com músicas das culturas da tradição ameríndia e afro-brasileira, sem excluir aquelas das culturas de periferia, dado que muitas crianças das escolas públicas brasileiras vivem imersas nessas culturas.

Dito isso, é importante ter em mente que a contemporaneidade da arte mora, também, no reconhecimento das pessoas que ouvem e fazem músicas diversas que, por sua vez, têm relações profundas com classe social, raça, gênero e região do país. Muitas vozes ainda precisam ser ouvidas nos campos da cultura e da arte no Brasil. A escola pública da pequena infância, é, também, lugar de ouvir o que elas têm a dizer por meio da música, por direito.

4 Aprendizamentos

Falar sobre aprendimentos no campo da educação musical é reconhecer que eles acontecem nas descobertas e encantamentos das crianças quando fazem música, seja explorando sonoridades, cantando e tocando enquanto interpretam o que foi criado ou inventam o que ainda não existe. Nessas ações, as crianças dão mostras do tanto de engajamento e interesse que têm e do quanto mergulham no ato de fazer e criar arte com dedicação e profundidade impressionantes.

Em suas músicas, revela-se a alegria das iniciações. É lindo acompanhar essa alegria das primeiras vezes - a entrada das crianças pequenas na linguagem musical, a conquista que vai se dando, pouco a pouco, na compreensão de sua sintaxe, formas e discursos (Cunha, 2021a). Nas ações musicais infantis revela-se a força criativa que mora na infância, essa que pode ser pensada tal como Barros (2018, p. 52) quando “nada havia de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começava ali”. Infância como tempo dos começos.

Falar dos aprendimentos é falar também das professoras quando atuam junto às crianças, aprendendo com elas como fazer arte e ensiná-la, pensando, com Holm (2007, p. 48) sobre a

importância de praticar “todos os dias para não me tornar uma adulta controladora”, e entender que “adultos devem ser co-criativos, não controladores” (Holm, 2007, p. 16). Em sendo assim, os verbos a serem conjugados pelas docentes seriam, então: acolher, estimular, acompanhar, provocar e validar o fazer musical das crianças, pensando-o como um caminho menos adultocentrado que encontra lugar cativo na educação musical.

Nessa caminhada de aprendimentos, compartilho o que aprendi com Laine, mestre da tradição ancestral afro-brasileira, capitã da Congada de Santa Efigênia de Mogi das Cruzes, São Paulo. Fui aprendiz de congada nesse grupo durante os anos de 2016 a 2018, como parte da pesquisa de pós-doutorado em que investigava a participação de crianças (Cunha, 2021b). Ao apresentar os resultados da etnografia desenvolvida ao longo dos três anos mencionados, Laine soube de conversa que eu tivera com seu filho Kelvin (5 a 7 anos de idade no período da pesquisa). Em certa feita, enquanto esperávamos a hora de tocar, dançar e cantar congada, estávamos conversando e perguntei a ele como tinha aprendido a tocar tantos instrumentos. Sua resposta veio certa: *eu sou de sangue, eu sei desde bebê*. Ao ouvir tal relato, Laine me alertou: *minhas sobrinhas também são de sangue, mas você as vê na Congada?* Sua fala bateu forte e ecoou em mim. Com sua sabedoria de mestre de saberes ancestrais, entendi que ser *de sangue* não é suficiente.

Laine me ensinou sobre a força que mora na dedicação cotidiana de quem educa enquanto acolhe cada pessoa que caminha junto, seja na Congada de Santa Efigênia, ou nas aulas de música. Quando abrimos as portas para que as pessoas se sintam pertencentes enquanto assumem seus papéis, sabendo da importância que seu saber-fazer tem, cada uma, seja bebê, criança, jovem ou adulto, se fortalece nas aprendizagens compartilhadas porque algo faz sentido para todas, como é na música, esse “lugar” em que podemos nos encontrar. Laine me ensinou, na situação relatada e em todo o tempo em que estive na Santa Efigênia, que na educação (musical) (com crianças) não é preciso dizer que algo saiu errado, porque a aprendizagem se dá no fazer junto que autorregula os saberes pela escuta, pelo olhar e pela presença. Com a educação musical na escola da pequena infância também pode ser assim.

Na gama dos possíveis que promovem o conhecimento em música construído em processos compartilhados de saberes, afirmo a importância de professoras-artistas, pessoas fundamentais que têm, também, o desafio de manter viva a criação artística que mora na infância, pois é preciso “conservar nas crianças sua fantástica capacidade de pensar diferente” (Holm, 2005, p. 132).

Para encerrar essa narrativa, volto ao Barros infante com a intenção de fazer ecoar seu dizer atemporal de menino que teima em permanecer vivo na alegria de ser alguém da *invencionática*.

Referências

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BLACKING, John. Música, Cultura e Experiência. **Cadernos de Campo**, n. 16, p. 201-216, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064>. Acesso em 8 abr. 2024.

CARVALHO, José Jorge de. **Pluralidade Epistemológica nas Artes, Design e Moda**. Palestra de Abertura do 31º Seminário de Iniciação Científica do Centro de Artes, Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=le1fDoTPk3M&t=17s>. Acesso em 27 abr. 2024.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Os Universalismos no Estudo da Infância**: a criança em desenvolvimento e a criança global. Castro, Lucia Rabello de. (org.). *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2021.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese. Doutorado em Estudos da Criança (especialidade em Sociologia da Infância). 291 p. Universidade do Minho, Portugal, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>. Acesso em 25 mai. 2024.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças pequenas e arte: expressões e significações. **Em aberto**, vol. 34, n. 110, p. 75-84, 2021a. Disponível em: <http://200.130.24.27/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4587>. Acesso em 25 abr. 2024.

CUNHA, Sandra Mara da. Geração, um conceito situado: considerações a partir de uma etnografia com crianças e jovens congadeiros. **Runa**, vol. 42 no. 2, p. 193-210, 2021b. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/7608>. Acesso em 12 mai. 2024.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **childhood & philosophy**, v. 16, p. 01-20, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/48349>. Acesso em 10 abr. 2024.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu Canto Pra Você**: saberes musicais de professores da pequena infância. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-110443/publico/SANDRA_MARA_DA_CUNHA_rev.pdf. Acesso em: 8 abr. 2024.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Educação**, v. 45, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 24 mai. 2024.

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

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Terminologia de uma Nova Estética da Música**. Porto Alegre: Movimento, 1990.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível das crianças na educação infantil.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

Devir criança e as temporalidades infinitas **Artistagens para inventar desertos, transviar mundos,** **descomparar lugares com arte e infâncias e...**

Angélica D'Avila Tasquetto

1 Para iniciar uma conversa

Quando falamos em tempo de escuta, falamos de tempo de generosidade. É uma generosidade muito grande por parte de quem nos lê e nos ouve, tirar um tempo para saber o que temos para dizer com tanta atenção e cuidado. E com a mesma atenção e cuidado, antes de mais nada, gostaria de enunciar o meu lugar de fala. Sou professora de Artes Visuais na Educação Infantil¹, com formação em Artes Visuais e com uma trajetória nessa área que perpassa vários níveis de ensino em diferentes lugares. Então, posso afirmar que antes de ser professora da Educação Infantil, meu movimento docente se dá como professora de Artes Visuais. E é a partir desse lugar específico que direciono, tanto minhas pesquisas, quanto minhas práticas pedagógicas.

Deste modo, para começar esta escrita, gostaria de falar também do lugar que as artes visuais têm ocupado na minha trajetória de docência e pesquisa com infâncias. Para tanto, gosto de pensar junto com Elizabeth Grosz (2012) quando menciona sobre a possibilidade da arte de tornar vivas as sensações, pois ela

vem desse excesso no mundo, nos objetos, nos seres vivos, que faz com que eles possam ser mais do que são, que os possibilita a dar mais de si, de suas propriedades materiais e de seus usos possíveis, que extrapola o que já está posto em cada um. A arte é a consequência desse excesso de energia, dessa força, que arrisca a vida pela intensificação, pela sensação (GROSZ, 2012, p. 117).

De tal maneira, tenho me lançado a pensar e operar a arte com as infâncias a partir dessa ideia de força intensiva, que se arrisca e que extrapola o que está posto. E disso também emerge o meu desejo de falar, como no título deste texto, de um devir-criança e as temporalidades infinitas: artistagens para inventar desertos, transviar mundos, descomparar

¹ Quando da elaboração deste texto (2023), a autora era docente de Artes Visuais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Na atualidade (2024), a autora é docente do Colégio de Aplicação da mesma universidade.

lugares com arte e infâncias e... Mas pensar nessas forças intensivas se dá num processo de operar práticas em arte com infâncias, operar conceitos, operar desejos de pesquisa, operar desejos docentes. Então, o título desta escrita, que é tomado de conceitos que me afetam, afetam também as práticas e os processos dos quais busco desenvolver no espaço de Educação Infantil onde atuo.

Assim, num sentido de movimentar estes pontos, organizo esta escrita a partir das questões conceituais das quais me interesse hoje, assim como algumas imagens de experiências em artes visuais, desenvolvidas por mim e pelas crianças no NDI/UFSC², bem como com imagens de obras, artistas e referências literárias as quais venho operando nessas experiências que busco provocar em arte e com infâncias. Então, os conceitos e as imagens entram numa espécie de processo de relação intrínseca.

Saliento também que essa operação com conceitos, com obras, artistas, referências literárias e também coisas provenientes de outras ordens, são ativadas, pelo menos, de duas maneiras no trabalho que procuro desenvolver. A primeira é nessa espécie de alimento cotidiano. E isso faz com que o pensamento seja movimentado sempre de diferentes maneiras quando busco determinadas conexões quando da elaboração de projetos e planejamentos. Então, nem sempre essas referências estão “visíveis”, por assim dizer, mas participam desse fluxo que desacomoda o pensamento ao planejar e organizar propostas e situações.

A segunda maneira de ativar essas referências é quando elas se tornam “visíveis” nas práticas e nas experiências, ou seja, quando são levadas de algum modo para dentro da sala de aula. Então elas se comportam também como ativadoras do pensamento, na medida em que eu, as crianças e todos que estão envolvidos naquele momento, colocamos tais referências em funcionamentos diferentes, criando outros fluxos inventivos, de modo que tudo isso nos atravessa, nos perturba e nos movimenta sempre de formas diferentes.

Com isso, trago um pouco dessas referências textuais, imagéticas, literárias, as quais provocam desejos pelas possibilidades de criação de diálogos entre elas, com os conceitos, com outras referências, e porque também quero provocar uma espécie de movimento do pensamento criador, que se desdobra em múltiplas conexões.

Então, pensando em todas essas possibilidades e relações que venho estabelecendo nesses lugares das artes visuais e, mais recentemente, das artes visuais na educação infantil, tenho entendido que estar em prática na educação infantil, hoje, é como aquilo que diz César

² Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Leite (2011), ao pontuar que talvez escrever sobre infância não seja outra coisa que se fazer submerso nela e com ela e em nossa própria infância.

Então para escrever sobre ou com infância, pesquisar com infância, pensar com infância, para mim hoje, tem sido essencial estar imersa nela e, sobretudo, imergir com ela. Talvez falar, escrever, pesquisar com infância se dê num processo de compreensão das suas forças e de seus movimentos fragmentados. Assim, quando estou imersa nesse movimento que a infância propõe, percebo que outras coisas vão sendo evidenciadas, mas, principalmente, esses movimentos dissimétricos aos quais a infância não se cansa de experimentar.

E estando imersa nesse espaço da educação infantil que é, por excelência um dos lugares da infância, alinho minha prática docente com um movimento de pesquisa em arte. E tudo isso, porque tenho pensado numa tentativa de desajustar os processos e as pesquisas já conhecidas sobre infância. Pesquisas que tratam sobre infância e não com infância. Que tratam, majoritariamente sobre períodos e processos desenvolvimentistas segundo concepções teóricas e psicológicas já determinadas.

Com isso, não quero excluir nenhum desses princípios, mas entender que meu interesse de pesquisar experiências em arte e com infâncias se dá num movimento de desacomodar essas etapas desenvolvimentistas e pensar de outra maneira os movimentos da criança, principalmente na relação com as experiências em artes visuais. Ou seja, não quero pensar de forma excludente, mas entendendo que existem outras formas de operar com o pensamento, para que, quem sabe, outras coisas possam surgir.

Então, dentro desse processo, de pensar com infância, de pensar a infância de outro modo, para daí movimentar os desejos que se constituem em práticas e experimentações em artes visuais, tenho trabalhado com alguns conceitos chave para essas experiências. É importante pensar que esses conceitos são organizados aqui, de forma teórica, conceitual e metodológica, mas que, sobretudo, são colocados em funcionamento nas experiências cotidianas com as crianças.

2 Sobre tempo, materiais e experiência

Então, o primeiro conceito que é fundamental para essa organização das experiências que busco provocar com arte na educação infantil, é o tempo. Com o tempo, me interessa pensar numa infância que não é apenas cronológica, processual e desenvolvimentista, mas,

sobretudo, como diz Walter Kohan (2004), pensar numa infância que é a condição da experiência. E para pensar e operar dessa forma, é preciso ampliar os horizontes das temporalidades as quais estamos submetidos diariamente.



Proposição com light paint, NDI, 2019
Fonte: produto da pesquisa

Então, quando desalinhamos nossa conduta cronológica sobre a infância, passamos a perceber que a criança opera seus modos de vida e da própria experiência, num sentido intensivo. E com essa intensidade, não posso deixar de pensar novamente na fala de Grosz (2012), trazida no início deste texto, quando ela diz que “a arte é a consequência desse excesso de energia, dessa força, que arrisca a vida pela intensificação, pela sensação (pg. 117).”

Quando a questão da intensidade das coisas se faz presente nas proposições que tenho desenvolvido uma pergunta vem à tona: o que pode a arte para os movimentos intensivos com infância? Essa não é uma pergunta de resposta imediatista, e talvez sequer tenhamos uma resposta, mas, com essa pergunta, não posso deixar de pensar que a criança experimenta, cria conexões e formas inusitadas para o tempo e para a própria vida. O tempo da experiência para a criança não está no *Krhónos* que é tempo evolutivo e sucessivo do ontem, do hoje e do amanhã, das horas marcadas, mas sim, no tempo *Aión*, que é o tempo de duração das intensidades das coisas vividas, um tempo que se faz agora. O *Aión* é o tempo da infância e ocorre muito mais nas intensidades do que nas formas experimentadas. Intensidades de uma infância que habita outra temporalidade (KOHAN, 2004). E com isso, emerge o conceito de

devir-criança que se encontra nessa ruptura das temporalidades, ocupando as brechas que persistem e resistem nas formas já existentes.

Assim, quando ativo esse pensamento, as coisas que já sei sobre infância, começam a ser desalinhadas e surge a necessidade de tentar criar zonas de vizinhanças intensivas com o conceito de devir-criança. Por observar, por participar, por estar junto, todos os dias com as crianças, tenho entendido que essas questões, já tão conhecidas sobre a formação simbólica através da criação/invenção de histórias, de narrativas, de brincadeiras com as coisas e objetos do mundo trata-se mais de um puro devir.

Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. [...] ele não se reduz, ele não nos conduz a parecer', nem ser', nem equivaler', nem produzir' (Deleuze & Guattari, 1980/1997, p.19). Devir-criança não é manter com a criança qualquer relação de semelhança, não é imitar a criança. A criança não é a forma na qual nos tornamos estando em devir. Devir-criança não é regredir a um estágio anterior do desenvolvimento, pois o devir não corresponde a uma ordem classificatória nem genealógica (Deleuze & Guattari, 1980/1997, p. 20).

Um devir que é operado junto com o próprio tempo intensivo. Um tempo que não se mede, apenas se vive. Porque a criança, quando abre os braços para voar, não é para imitar um pássaro, e sim para se tornar o próprio pássaro, mesmo que por um breve momento de infinita duração. E disso surgem coisas, narrativas de vida, fragmentos de histórias inventadas. E dessas invenções, numa bela tarde ensolarada ela vem e me diz: *“Eu gosto de me desenhar brincando de nuvem.”*

Essa frase me foi dita por uma criança, num desses dias de tempos alargados. Mas, pensando bem, essa frase poderia estar num dos poemas de Manoel de Barros (2010), já que ele mesmo diz que a folha seca é capaz de viajar pelo rio, onde uma rã sentada nela escolhe nuvens, que há um incêndio de garças.

E são essas intensidades que as crianças experimentam que têm me permitido. Então, alinhavando alinhavar ideias com o conceito de devir, considerando que o devir não é o que está por vir, tampouco é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo e cronológico. O devir, muito mais do que isso, instaura outros tempos. Então, quando uma criança devém nuvem, ou devém pássaro, ela não imita, mas torna-se a própria coisa nesse tempo intensivo que tem uma duração infinita. E com isso pergunto constantemente: o que a arte pode movimentar com a infância? E o que a infância pode movimentar com a arte? Quais são os tempos que a educação permite para que a criança faça um treinamento para ser nuvem? Para se desenhar brincando de nuvem?

Além desse tempo, que é o tempo das intensidades, me interessa pensar também no espaço e nos materiais como conceitos que operam junto das práticas. E digo que operam junto, porque não as vejo de formas separadas, mas sim articulo como uma serve para organização da outra. Então, quando organizo um pensamento em torno daquilo que desejo, por exemplo, em relação ao tempo, isso me ajuda a organizar e pensar as práticas e experiências em torno do próprio tempo. Da mesma maneira os espaços e os materiais, além das obras de arte e todas as referências na potência dessas experiências intensivas. E nesse movimento de pesquisa que opera com o devir, tenho tratado de dar evidência aos pontos que observo e pratico com as crianças da educação infantil.

Quando busco esse sentido operativo com o conceito de devir-criança, penso, sobretudo, nas aproximações da experiência com o tempo, o espaço e os materiais que envolvem tudo aquilo que tenho feito. Porque o tempo, o espaço e os materiais intervêm na nossa relação e na experiência com o mundo e se alinham de forma indiscernível.

Tenho me aproximado da ideia que o espaço físico, com tudo aquilo que o compõem, também compõe e modifica a nossa experiência. Já que a experiência demanda tempo (Y – Fu – Tuan, 2018). Disso surge uma questão latente sobre, como o espaço nos convida a experimentar as coisas que nos cercam?



Proposição com monotipia, proposição com mesa de luz, NDI, 2019
Fonte: produto da pesquisa

E essa pergunta tem sido fundamental nas práticas que desenvolvo para tentar operar o espaço como um lugar de potência para as experiências em arte e com infâncias. Mas que espaço é esse? A sala de aula, a rua, a calçada, o pátio, um canto escondido no muro da escola, o jardim, a horta, embaixo da mesa, em cima da cadeira, dentro do armário, uma gaveta, ou seja, os espaços para as experiências em arte e com infâncias podem ser inúmeros e diversos.

Qualquer lugar que considere essa experiência como prática de um tempo alargado, de um tempo instensivo, ou de um tempo necessário para que possamos nos indagar, nos permitir, usar o corpo e experimentar com a própria vida. E esse experimentar com a própria vida se dá porque a vida é um eterno movimento. O que é vivo tem um movimento estranho, misterioso.

No entanto, o que os processos educativos fizeram, foi justamente um movimento contrário, pois colocamos as crianças, as infâncias, as docências em um tempo cronológico para obtenção de sucesso e para se ter controle de qualidade. Kohan (2017) nos diz que o tempo adotado pela escola (tempo Khronos), é um tempo contrário ao tempo da liberdade. As políticas educacionais criaram métodos e práticas pedagógicas que compartimentalizam e fracionam o currículo, num sentido de aprofundamento sucessivo dos conhecimentos. E o tempo das escolas muitas vezes atropela as crianças e suas infâncias, atropela o tempo das intensidades.

Tenho tentado fazer um esforço contrário, dentro de uma instituição pública de educação infantil, para operar efetivamente o tempo das infâncias como um tempo das coisas que ainda estão sendo feitas. Faço exercícios para, justamente inverter a ordem e experimentar arte com estas infâncias que têm tempos muitos específicos, que têm intensidades muito precisas, que tem subjetividades sendo construídas, e que se fazem na medida em que as coisas vão sendo experimentadas e vividas.

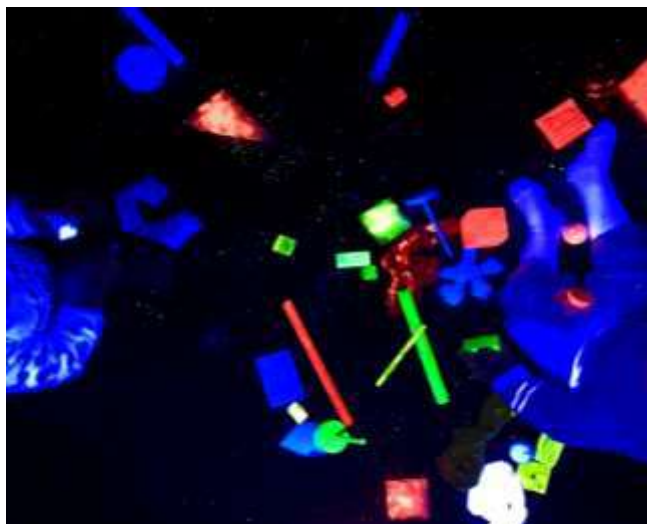
Dizer que os tempos têm compassos específicos significa pensar o tempo das infâncias como o tempo das intensidades. E também, que os desvios e as características do tempo têm a ver com os acontecimentos vividos em determinados espaço e com determinados materiais. Então, para cada experiência é necessário considerar um tempo específico, que é para além do tempo cronológico. E naquela imersão, como disse antes, que procuro fazer, percebo que a presença da criança é carregada, sobretudo, de um corpo que está livre para experimentar, para transbordar e para desenhar-se de nuvem. Mas isso é muito desafiador para nós, adultos, professores, pesquisadores, já que a incompletude a impermanência que é inerente aos seres

seres humanos, na infância se faz de maneira verdadeiramente exposta e aberta, já que as crianças estão sempre transformando os seus movimentos e fazendo diferentes investigações com as coisas que as rodeiam. E este desafio se torna maior porque a infância, não é controlável. E se não é controlável, sua aprendizagem não é linear nem evolutiva.

[...] a infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto, sem sentido. É assim que a infância aparece e parece ser para nós, como esse tempo curto e intenso, mas também como tempo presente que nos deixa abertura e espera (LEITE, 2011, p. 16).

Mas essa educação do controle vai contrária a um “fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas [...]” (KOHAN, 2017, p. 13). Por isso a não linearidade e o tempo subversivo que a infância tem precisa ser levado em conta. E é isso que tenho, aos poucos, tentado operar, quando penso nesse tempo intensivo, quando penso nos espaços enquanto lugares que nos convidam a habitar.

Nessa relação com o tempo e com os espaços penso também nas potências dos materiais para as experiências em artes, enquanto coisas que se encarnam como matéria, como algo vivo que serve para dar coerência e consistência àquilo que se deseja. E esse desejo é o que tem nos permitido transformar, modificar, combinar, agrupar e suprimir todo e qualquer material dentro de uma prática ou experimentação em artes.



Proposição com pintura e luz negra, NDI, 2019
Fonte: produto da pesquisa

Por isso considero que tudo aquilo que é experimentado e produzido com as crianças, não se aloja em um objetivo de decifração ou interpretação de signos, mas em um desejo de

traçar trajetórias pontilhadas, de criar mundos muito mais do que representá-los, de circunstanciar a diferença da matéria e sua força expressiva.

Para isso, busco, como disse antes, um alinhamento com as referências artísticas, teóricas, literárias, musicais e tudo aquilo que nos é fortalecedor. E digo fortalecedor, porque, nós trabalhamos sempre na relação com obras e artistas, já que é o que caracteriza essas proposições enquanto propostas em artes visuais e não como outras coisas. A partir disso penso no que a professora Susana Rangel (2020) diz, quando menciona que podemos ter um amontoado de materiais e situações, mas precisamos ter ideias sobre o que fazer e como proceder com eles. Então essas ideias para as proposições em artes visuais vêm dessa relação com as obras dos artistas, não para imitar aquilo que é feito, mas para desdobrar potências, procurando capturar as forças que emanam de cada uma das referências que trabalhamos.

3 Ensaiar um final

Voltando ao meu lugar de fala, como disse no início desta escrita, penso todos esses movimentos acadêmicos e de pesquisa, que vem desde a minha formação inicial até a docência na educação infantil, como movimentos que vêm, aos poucos, desacomodando as coisas. E com esse desacomodar trago também o conceito de artistagem, apresentado por Sandra Corazza (2006). Porque Artistar trata-se de ativar o tempo do mundo como um tempo infinito. Trata-se de escapar de uma natureza determinista dos processos pedagógicos, trata-se de um educar poético, livre e selvagem. Trata-se de reinventar-se na docência, de experimentar uma docência artista que se arrisca em compassos distintos, nesses tempos intensivos com arte e infâncias.

E com esse desacomodar brota uma docência com responsabilidade pedagógica e que tentar colocar, todos os dias, algo na mesa como uma possibilidade de se experimentar algo novo. Colocar algo na mesa como uma relação de amor e de afeto, de uma educação que se faz como um ato de amor. Nesse ínterim lembro dos escritos de Hanna Arendt (2012), quando diz que, na medida em que professores colocam algo sobre a mesa e o oferecem esse algo aos estudantes, emerge sua autoridade e sua responsabilidade. Uma autoridade não como um exercício de poder, mas no sentido de cuidado e de responsabilidade pedagógica. Volto a olhar para os processos que venho desenvolvendo e percebo que quando tento assumir e operar com tudo isso, também faço a tentativa de colocar algo do mundo sobre a mesa e

convidar as crianças a uma certa dose de responsabilidade, amor, envolvimento, relação e experimentação com aquilo que é oferecido como objeto de estudo.

E nesse processo que se faz contínuo, retorno para o conceito de devir-criança como algo que se encontra nessa ruptura das temporalidades, dos espaços, dos materiais, das referências, como algo que ocupa as brechas que persistem e resistem nas formas já existentes (normas, regras, documentos oficiais...). E ao retornar para o conceito anseio um devir-criança enquanto afirmação desse tempo presente da infância que torna possível o reconhecimento da criança enquanto alguém que escapa de toda espécie de regularização processual para ela traçada; uma espécie de resistência ininterrupta a toda organização modular para um depois, para um futuro, fundada em nome de um saber e de um fazer supostamente estáveis. No entanto, o devir-criança não exclui o futuro nem o passado, mas congrega os tempos em um momento único, de experiência que extravasa e transborda o agora. Por isso, o devir-criança se faz como uma continuidade infinita.

Ao fazer esses retornos para as proposições em artes visuais realizadas com as crianças, é inevitável retomar conceitos, tempos, espaços, cheiros, experiências, materiais e tudo aquilo que constitui esses momentos. É inevitável também não olhar para minha prática docente e para as coisas que tenho buscado movimentar nesse processo todo. E ao olhar para isso tudo vejo uma necessidade constantemente manifestada, a de estranhar-se na docência. E esse estranhar-se também se dá como um processo de criar esgotamentos, furos, deslizamentos e produzir manchas. Manchar a docência em arte e com infâncias para criar estampas borradas, mediante uma espécie de alojamento de vidas e de forças que se desprendem para aprender. A propósito disso, inventa-se um deserto de artistagens com corpos que desejam transviar o mundo, descomparar lugares, inventar palavras, com arte e infâncias e...

E nesses trajetos borrados que percorro com arte e infâncias, trago a fotografia intitulada Salto para o Vazio de Yves Klein, porque me faz pensar em algo que continua que não cessa, pois nessa proposição, Klein se aproxima de uma experiência intensiva do presente absoluto na possibilidade da espera pelo novo, pelo que ainda não se sabe, pelo que ainda não se conhece, pelo que está sendo feito. O artista se faz de nuvem, desenha-se de nuvem para desejar e experimentar a intensidade do vazio.



Salto para o vazio, 1960

Fonte: Metropolitan Museum, <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/266750>

Portanto, penso estas experiências e esses processos que vivenciamos como ensaios porque, com elas, experimentamos, de algum modo, a cadência e o ritmo das invenções. Porque com elas experimentamos uma espécie de ensaio que permite práticas estilhaçadas, uma docência chacoalhada com infâncias fragmentadas.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. Em G. Deleuze & F. Guattari (Orgs.), **Mil platôs** (Vol. 4, pp.11-113). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. (Original publicado em 1980)

KOHAN, Walter. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.) **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

RANGEL, Susana. **Quais os materiais para arte? Ou existem materiais para arte?** Live, Revista Apotheke, UDESC, 2020. Disponível em: [Youtube.com/c/EstudiodePinturaApotheke/Videos](https://www.youtube.com/c/EstudiodePinturaApotheke/Videos).

TUAN, Y-fu. Lugar: uma perspectiva experiencial/ Place: an experiential perspective. **Geograficidade**, 8(1), 4-15.
<https://doi.org/10.22409/geograficidade2018.81.a27150>

A poética do desenho no contexto educativo da infância

Solange Gabre

1 Delineando a reflexão

A experiência é algo que acontece
e que as vezes treme, ou vibra,
algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar,
algo que luta pela expressão, e que as vezes, algumas vezes,
quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor,
então, somente então, se converte em canto.
E esse canto atravessa o tempo e o espaço.
E ressoa em outros tremores e em outros cantos.
(Larrosa, 2017, p. 10)

Ao refletir sobre a condução do trabalho pedagógico docente no ensino e a aprendizagem das Artes Visuais, no âmbito da Educação Básica brasileira, considero que, apesar de reconhecer significativos avanços ocorridos na área, principalmente no campo teórico, é inegável que no campo da prática há necessidade de maior investimento, pois há muito o que se desenvolver. Essa afirmativa é pautada nas experiências que realizo, tanto na atuação como professora de Arte no contexto educativo das infâncias, quanto na formação continuada com docentes da educação básica e educadores de museus.

Assim, ao abrir esse texto com o pensamento de Larrosa, o faço para enfatizar que o intuito dessa escrita é o de que a minha experiência possa ressoar em muitos contextos educativos. Por esse caminho, sigo com Larrosa tomando emprestadas outras palavras suas, do texto de apresentação do seu livro “Elogio da Escola”, para falar da experiência com a arte nas salas de aula, pois ela, a experiência

[...] é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência, em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA, 2017)

Neste sentido, como arte educadora no contexto da escola pública, compreendo que a Arte é capaz de tal feito, de nos transformar e também àqueles com os quais temos a

oportunidade de alcance. Com esse texto, coloco em pauta a prática do desenho que acontece no âmbito do ensino da Arte nas escolas e elucido uma parcela do que se faz e do que se almeja de uma arte educação conectada à realidade. Compartilho uma experiência prática, evidenciando a aproximação com a teoria, na perspectiva de contribuir para que experiências significativas, como esta, habitem cada vez mais as salas de aula, favorecendo as aprendizagens infantis.

2 O desenho na escola: alguns paradigmas

Para abordar sobre a prática do desenho na escola, particularmente realizada nas aulas de Artes Visuais, a partir de uma visão contemporânea, é necessário evidenciar algumas narrativas vigentes em muitos contextos educativos, as quais questiono e problematizo, no sentido de desnaturalizá-las, pois elas, “são formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência. Uma narrativa muito poderosa no terreno educativo é aquela que tende a naturalização. As coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira”. (HERNÁNDEZ, 2007, p.11).

No território da arte educação, são muitas as narrativas criadas em torno do desenho e sua prática com as crianças. Essas narrativas são formadas por um arcabouço de paradigmas que residem e persistem nos ambientes escolares. Em minha trajetória, habitualmente, encontro muitos deles. Contudo, neste momento, destaco apenas três, para a reflexão que aqui pretendo: o entendimento do desenho como marcas gráficas somente; o entendimento de que criança pequena não sabe desenhar e/ou tem dificuldades com o desenho; e a disseminação de propostas com desenhos prontos para colorir.

As reflexões que apresento diante destas três situações, corriqueiras no âmbito do ensino da arte nas escolas, é pautada em muitas leituras, estudos e na prática permanente, tanto com crianças, como com professores. O objetivo não é teorizar, pois muitos estudiosos já o fizeram, e sim questionar, problematizar, trazer à tona algumas situações já cristalizadas nos ambientes educativos.

O entendimento do “desenho como marcas gráficas somente” é um paradigma no sentido de que assinala uma visão reducionista do conceito de desenho, gerando o desencadeamento de propostas pedagógicas comumente associadas a lápis e papel, ou seja, as

marcas de um riscante em uma superfície. Obviamente não é possível negar essa afirmação, entretanto, ele é muito mais do que isso. Como sinaliza Derdyk, o desenho pode manifestar-se

[...] também por meio de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral [...]. Existem os desenhos criados e projetados pelo homem, [...] mas também existem as inscrições, desenhos vivos da natureza: a nervura das plantas, as rugas do rosto, as configurações das galáxias, a disposição das conchas na praia. (DERDYK, 2010, p.21)

Esse embasamento amplia tanto a visão sobre o desenho, que se caracteriza por múltiplos significados, na vida e na arte, quanto a sua concretização, além disso, evidencia a ideia da experimentação como um campo fértil de possibilidades, a partir de uma variedade de materiais e suas materialidades, com as crianças em seus fazeres.

A natureza, como destacou Derdik, em suas sutilezas, nos propicia, constantemente, a ampliação do olhar para o desenho, bastando a disposição para a fruição. Quem já teve a oportunidade de reparar na diversidade de desenhos criados pelas sombras das árvores no chão, ou pelos seus galhos secos em contraste com as cores do céu, no seu dia a dia, para citar apenas um exemplo, entre tantos outros que a natureza nos presenteia? E o que conhecemos da produção artística e sua enorme gama de expressões, que tanto pode nos apoiar em nossos processos educativos, em nossas criações pedagógicas e situações propositoras¹ com as crianças?

Essas indagações são convites à reflexão, no sentido de olharmos para nossa docência, para o nosso cotidiano educativo e enquanto professores de arte, especialistas ou não, nos abrimos cada vez mais a esse universo de possibilidades, indo além dos conceitos e ações já naturalizadas.

O desenho no universo infantil vai muito ao encontro do que muitos artistas contemporâneos nos propõem em suas criações, e Moreira, assim como Derdyk, nos impulsiona a alongar um pouco mais o nosso olhar neste sentido, quando aborda sobre a dimensão que o desenho assume na vida da criança pequena e a relação que estabelece com ele.

É desenho a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel, ou qualquer superfície, mas também a

¹Situação propositora é uma expressão abordada pela professora Mirian Celeste Martins que vai muito além do que se costuma chamar por atividade, no universo pedagógico. As atividades comumente se configuram por momentos isolados e descontextualizados.

maneira como a criança concebe o seu desejo de jogo com os materiais que dispõe.
(MOREIRA, 2010, p.16)

A partir dos apontamentos até aqui abalizados, considere a necessidade de expandir o entendimento sobre o desenho, no contexto educativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, para além do lápis e papel e investir num olhar mais poético e artístico, como percebo que em muitos contextos da educação infantil já acontece e evidenciarei na experiência que trago na terceira parte deste texto, questionando sobre: Que materiais oferecemos às crianças além do lápis de cor e papel sulfite A4, branco? Como utilizar os materiais corriqueiros de modo a instigar a curiosidade das crianças e desejo de interação e criação?

O segundo paradigma, “o entendimento de que criança pequena não sabe desenhar ou tem dificuldades com o desenho”, está diretamente associado a ausência do entendimento sobre o desenvolvimento gráfico infantil, bem como do conceito de criança e suas culturas, o que consequentemente leva o adulto a crer que para ser desenho, tem que ser figurativo, do contrário não é aceitável.

Compreender o desenvolvimento gráfico infantil é tão importante quanto conhecer sobre a criança pequena e os eixos que estruturam suas culturas e, apesar de muitos teóricos² empreenderem esforços nos estudos e pesquisas sobre essa temática, pouco se sabe sobre isso.

Ao conceber que o desenho para criança é um processo de experimentações, pesquisas e descobertas, e que isso é o que mais importa para elas, daremos um salto evolutivo no sentido do olhar para as potencialidades das crianças em suas ações e na ressignificação de nossas práticas. Aliado a isso, compreender que a criança atua pela via do lúdico, pela fantasia do real, pela interação e pela reiteração, como nos assinala Sarmiento (2004, p.23), e que são esses os eixos que estruturam as culturas infantis, devendo ser a bússola para o planejamento de situações de aprendizagem que possibilitem a criança avançar em seus processos. Certamente, não será difícil enxergar conhecimento e beleza em cada rabisco, emaranhado, manchas, linhas e formas que a criança realizar. Como bem definiu Mario de Andrade (1984, p.65) nessas breves e profundas palavras, “O que me agrada, principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é seu caráter sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia”.

²Entre os teóricos que abordam em seus estudos o desenvolvimento gráfico infantil, destaco: Lowenfeld, Piaget, Luquet, Mèredieu, Kellogg, Moreira, Derdyk e Iavelberg.

Será que conseguimos compreender a sabedoria existente nos desenhos infantis, desde os seus primeiros registros? Será que conseguimos ler, enxergar todo o conhecimento que existe em cada novo jeito de traçar, empilhar, alinhar que a criança realiza?

O terceiro paradigma, “a disseminação de propostas de desenho prontos para colorir”, além de se relacionar fortemente com as questões mencionadas anteriormente, está também ligado a ausência do entendimento sobre o ensino e aprendizagem da arte com as crianças pequenas.

Ao trabalhar com a proposta de desenhos prontos para colorir, estamos limitando e reduzindo a capacidade criadora das crianças e suas potencialidades investigativas. Estamos ditando um único caminho a ser seguido. De acordo com Pereira, essas imagens prontas são representações

[] simplificadas de coisas e de pessoas são narrações visuais, ficções das relações das crianças com o mundo. De modo geral, [...] figuras apresentadas como modelos que sugerem um contorno, um sentido de mundo infantilizado; figuras cuja aparência é sempre arredondada, desbastada, polida, sem incômodas arestas, onde os personagens que habitam este universo fictício são criaturas delicadas e dóceis, e estão sempre sorrindo [...] são figuras que agradam alunos e professores. (PEREIRA, 2010, p. 214)

Considero, portanto, que esse conjunto de imagens que povoa o cotidiano educativo não são neutras, uma vez “que elas instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades das crianças...” (Cunha, 2012, p.28), o que vai completamente na contramão do que se espera da arte na infância, como um caminho de muitas descobertas e experiências, pois “se a arte se define pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único (...) temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade. (Moreira, 2010, p.84)

Propostas estereotipadas e padronizadas, lamentavelmente, estão longe de ser uma exceção, e estão também ligadas a uma visão de educação pragmática em que o resultado final, o produto “bonito e bem-acabado”, numa visão limitante, é muito valorizado e, nele, as crianças nem sempre estão inseridas, pois são consideradas como incapazes.

Diante do exposto, é imperativo a construção de novas narrativas para o ensino e aprendizagem do desenho na perspectiva de uma arte educação contemporânea.

3 O desenho na escola: olhar contemporâneo

Pensar o desenho na escola hoje é assumir uma postura que se abre às novas possibilidades que o mundo da arte nos apresenta. A arte contemporânea nesse contexto, pode desencadear inúmeras situações propositoras para e com as crianças, contudo, precisamos estar conectadas no tempo presente, como afirma Barbieri

O ensino deve estar conectado ao seu tempo. Se pensarmos na arte contemporânea, os mais variados aspectos da vida ressoam nas poéticas dos artistas [...], tudo é assunto para a arte. A arte como todas as outras áreas permeia o dia a dia da criança. A arte contemporânea tem muito a nos ensinar sobre como lidar com a contemporaneidade, para perceber caminhos de diálogo, e ao mesmo tempo, caminhos para o devaneio, que nos levem a outras possibilidades de ações, outros modos de olhar para as questões contemporâneas e poder solucioná-las de maneiras inusitadas. (BARBIERI, 2012, p. 25)

A partir dessa perspectiva e na busca por um novo olhar, um novo fazer, uma situação propositora que rompesse com o costumeiro, dentro do que se oferece às crianças nas aulas de arte na escola: lápis grafite, lápis de cor, giz de cera, papel sulfite, crianças sentadas em carteiras enfileiradas, uma atrás da outra, é que desenvolvi a experiência que evidencio agora.

Turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental 1, crianças entre cinco e seis anos de idade, recém-chegadas do contexto da educação infantil. Aula de Arte. Conteúdo do trimestre: arte abstrata e figurativa. Contexto: escola pública, salas de aula com limitação de espaço, recursos corriqueiros como, lápis de cor, giz de cera, papel sulfite.

Como trabalhar a arte abstrata com crianças tão pequenas? Crianças que acabavam de chegar da educação infantil? O que propor de modo que as instigasse a experimentar e criar a partir de algo abstrato? Que materiais escolher dentro das possibilidades da escola? Como reorganizar o espaço tão limitante?

Determinada a colocar em prática tudo aquilo que eu já sabia na teoria, parti em busca de concretizar uma ação significativa com as crianças. Descobri um espaço muito interessante que não pertencia a escola, mas por estar no mesmo prédio, esporadicamente a escola tomava emprestado. Assim tratei de garantir o empréstimo do espaço para as aulas com os primeiros anos. Descobri também que a escola possuía um material em grande quantidade e que eu poderia utilizar – palitos de madeira. Normalmente as crianças utilizam esse material nas aulas de Matemática. Agora, também o fariam nas aulas de Arte. O espaço estava disponível e uma

boa quantidade de material também. Foi assim que surgiu a experiência com arte contemporânea. Uma instalação!

Imagem 1. Instalação com palitos de madeira.



Fonte: Elaboração própria

Segundo Abad e Velasco, é importante inserir a arte contemporânea no contexto da infância, uma vez que,

Os espaços articulados pela presença de uma instalação [...], nos contextos escolares, produzem muitas possibilidades, imaginários, situações, acontecimentos, narrações e novas significações nas relações entre crianças (e adultos). Aliás a exploração e transformação de um espaço, favorece múltiplas situações de aprendizagens e descobertas que geralmente são gerados de forma espontânea. (ABAD e VELASCO, 2012 p. 156. Tradução da autora)

A instalação realizada com palitos de madeira, se configurou, inicialmente como um convite a brincadeira. O espaço foi organizado de modo a causar a curiosidade nas crianças e o desejo de interação. E assim se fez.

Imagem 2. Instalação com palitos de madeira e crianças.



Fonte: Elaboração própria

Planejar um espaço esteticamente organizado é fundamental para que as crianças sejam desafiadas em todas as suas potencialidades. Dentro desta perspectiva, Barbosa (2016, p. 120) afirma que “O espaço físico é o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente”.

Imagens 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09. Interações.



Fonte: Elaboração própria

Sozinhas ou em grupos, as crianças realizaram inúmeras composições e a linguagem do desenho se fez presente em múltiplas possibilidades e de uma maneira bastante lúdica. Desenhos efêmeros surgiram, e que posteriormente foram eternizados e apreciados pelos registros que realizei.

Essa situação propositora com a instalação, reafirma na prática os apontamentos de Ana Mahie Holm (2005, p. 9), artista e educadora dinamarquesa, sobre suas experiências artísticas com crianças. Ela diz que o tempo, o espaço, o material, o corpo e o adulto são fatores centrais que não devem limitar a criança pois “estar num espaço desafiador; a disponibilidade para o corpo se movimentar; (...) a oportunidade de experimentar; (...) a conversa, o bate-papo; a liberdade da criança para ser ela mesma”, é o que impulsiona a criação e por consequência contribui para a ampliação de repertórios artísticos e culturais.

Apresento na continuidade, um episódio, dentre tantos outros que participei e registrei durante a ação com as crianças, que revela um fragmento da intensidade da experiência vivida.

Imagens 10, 11, 12, 13, 14, 15. Criação.



Fonte: Elaboração própria

Ao observar as imagens do episódio, percebemos que pouco a pouco os palitos soltos foram ganhando significado pela ação concentrada da criança. Foram quase uma hora e meia dedicados a essa construção. Tempo que durou a aula de Arte. Coisa inusitada, uma vez que

essa criança raramente produzia algo em sala de aula, seu tempo de concentração não passava de alguns minutos. Seu interesse era brincar com alguns objetos. Seus registros gráficos, em papel, revelavam o início do processo de figuração, porém, não havia interesse em realizá-los. A surpresa ao ver toda a dedicação e concentração dessa criança em sua criação solitária foi singular, assim como todo o processo vivenciado. Essa experiência revelou potencialidades ainda não percebidas no ambiente escolar comum, a sala de aula.

A oportunidade de estar em um espaço diferente do corriqueiro, um espaço organizado, planejado e com um olhar estético, para que as crianças tivessem a possibilidade de experimentação, com o corpo inteiro, mesmo que com um material comum a elas, porém com outra função naquele momento, foi disparador de muitas interações. As crianças puderam viver suas infâncias com todo o respeito e cuidado, e o processo artístico aconteceu naturalmente.

Ao findar o tempo da aula, a pergunta que ficou das crianças: “Na próxima aula nós voltaremos aqui professora?”.

4 Para seguir refletindo

Com a constatação de que muito do que acontece nas aulas de arte com o Ensino Fundamental I, principalmente no que se refere ao desenho, é baseado em paradigmas, procurei destacar e refletir sobre alguns deles. Busquei também evidenciar que não é possível considerar como desenho apenas as marcas deixadas por um riscante em uma superfície, bem como, não se pode desconsiderar as potencialidades das crianças, propondo a pintura de desenhos prontos. Ao contrário, é necessário investir em propostas contemporâneas, repensar o uso dos espaços, do tempo e dos materiais, romper com os modelos pedagógicos reducionistas e cristalizados no contexto escolar.

Trabalhar com arte e criança é fugir do tradicional, do comum, do igual, da uniformidade e se abrir as mais inusitadas possibilidades. O que é necessário para que mudanças aconteçam? Cada um pode olhar para o próprio contexto e se questionar.

Para finalizar, acrescento, que a experiência vivida com as crianças na situação propositora relatada, foi para mim, como um canto, assim como aborda Larrosa, na abertura desse texto, pois gerou uma profunda satisfação ao conseguir colocar em prática uma situação de aprendizagem que foge do comum e afirmar que é possível perceber a alegria das crianças em suas criações, interações e brincadeiras e ainda, todas as suas potencialidades. O

conhecimento da arte estava ali, as culturas infantis também. E os desenhos? Muitos, e em suas singularidades, revelando aprendizagens e percursos distintos. O que espero é que este canto ressoe em outros contextos educativos para e com as infâncias. Fica o convite!

Referências

ABAD, Javier M.; VELASCO. Ángeles R. G. **El Juego Simbólico**. 1ª edição. Barcelona: Graó, 2011.

ANDRADE, Mario de. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. 1ª edição. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte a infância. 1ª edição. São Paulo: Blucher, 2012.

CUNHA, S. R. V. A Importância das Artes na Infância. In: CUNHA, S. R. V. (Org.) LINO, D. L.; VARGAS, L. A. M; SOUZA, L. F; RICHTER. S. R., S; SANTOS, V. L. B. **As Artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**: desenvolvimento gráfico infantil. 4ª edição. Porto Alegre: Zouk, 2010.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: MAN, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nona narrativa educacional. 1ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOREIRA, Ana A. A. **O Espaço do Desenho**: a educação do educador. 14ª edição. São Paulo: Loyola, 1993.

PEREIRA, Alexandre A. Estereótipos Desenhados, Identidades Projetadas. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. 1ª edição. Santa Maria: UFSM, 2010.

SARMENTO, Manoel. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

Aproximações entre a brincadeira dramática da criança pequena e a arte teatral

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Introdução

Na educação da criança pequena, concebida como sujeito ativo, dotado de saberes e agente de suas aprendizagens, as linguagens artísticas figuram como elemento constitutivo do brincar, tomado como eixo norteador das práticas pedagógicas na creche e na pré-escola. Em se tratando da linguagem dramática, de modo específico, é comum surgir a questão “criança pequena faz teatro?”. Considero que isto aconteça, por um lado, dada uma necessidade que pessoas adultas sentem de desvendar aquilo que a situação imaginária ou ação dramatizada promove no desenvolvimento da criança (Vigotski, 2008) e, por outro lado, pela fixação adulta de classificar e enquadrar cenas lúdicas e vivências estéticas das crianças.

Levando isso em consideração, esta pergunta foi escolhida como um título provocador de diálogos para a palestra proferida no “1º Colóquio ARTE– CORPO–MUNDO. O ensino da Arte Contemporânea com crianças pequenas e suas (inter)conexões, realizada em outubro de 2021”, e o presente texto, cujo enfoque está em pensar sobre as aproximações e os distanciamentos que existem entre o brincar dramático da criança e a arte teatral, dá continuidade àquelas reflexões, que se encontram no fértil terreno do ensino da arte contemporânea na Educação Infantil.

A brincadeira dramática, tema amplamente estudado na Psicologia, na Educação, no Teatro e reconhecido como fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, é caracterizada pela criação de uma situação imaginária pela criança, de forma espontânea, agindo “como se” fosse outro alguém, com diferentes graus de fantasia. Recebe variadas denominações a depender dos autores: jogo simbólico (Jean Piaget), jogo protagonizado/jogo de papéis sociais (Elkonin), jogo dramático (*dramatic play* da perspectiva anglo-saxã de Peter Slade), brincadeira de faz de conta (Vigotski), brincadeira dramatizada (Joana Lopes).

Conforme menciona Tizuko Morchida Kishimoto (1996), no Brasil lidamos com a questão de que em nosso idioma os termos jogo e brincadeira são em geral empregados de forma indistinta, com certa tendência a reservar o uso da palavra jogo para situações mais

estruturadas, ao passo que a palavra brincar é mais empregada para designar ações livres, incertas, não-literais, com regras implícitas não formuladas previamente, que mudam ao longo da brincadeira decorrendo da situação imaginária (Vigotski, 2008). Por sugestão da Dr^a. Tizuko, desenvolvi um trecho na minha Dissertação de Mestrado (Lombardi, 2005) chamado “Sobre a terminologia: jogar e brincar, qual a diferença?”, no qual abordo a discussão sobre a polissemia da palavra jogo e a aparente sinonímia entre os termos jogar e brincar no Português, que já levaram a diversos problemas de tradução nas obras da área.

Considero significativo mencionar que enquanto professora de teatro, em relação aos estudos sobre o faz de conta da criança, fui muito inspirada pelas pesquisas de Ingrid Dormien Koudela (2009), Maria Lúcia Pupo (2005), que foram minhas professoras, Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2002, 2009) e Joana Lopes (2017). Essas pesquisadoras investigaram profundamente os caminhos desde as primeiras manifestações dramáticas da criança bem pequena até a constituição do jogo teatral e da representação no teatro, enquanto arte entendida no sentido adulto do termo. Me debrucei sobre este tema antes (Lombardi, 2022, 2023) com base em pesquisas do Teatro e da Educação e, nesta ocasião, escolhi como suporte para as reflexões estabelecidas neste texto os pressupostos teóricos de Lév Seminovich Vigotski (1896-1934) e de estudiosas contemporâneas da perspectiva histórico-cultural.

O artigo espera contribuir com o processo de constante debate relacionado às concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, buscando alcançar o ponto de vista da criança. Busca, ainda, contribuir com o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens das crianças de até três anos em creches, de quatro e cinco anos em pré-escolas, que valorizem o brincar, as artes e não a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Sobre a escolha do termo criança pequena

A concepção de criança é uma noção historicamente construída que conseqüentemente muda ao longo dos tempos. Atualmente somos orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ que divide a infância em três subgrupos etários em reconhecimento às especificidades, singularidades individuais e coletivas das crianças, e almejando que o currículo seja adaptado às necessidades específicas de cada faixa etária. Zoia Prestes (Vigotski, 2008)

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

62 menciona que Vigotski se refere à criança até 3 anos como primeira infância e a idade pré-escolar, quando se trata da criança acima de 3 até 6 ou 7 anos.

Existem diferenças significativas em como o brincar dramático se manifesta nas crianças, dependendo de suas idades. Como este texto aborda aproximações entre a brincadeira dramática e a arte teatral, sem se destinar a analisar de qual forma o faz de conta evolui e se modifica conforme a criança cresce, em coerência com o autor escolhido para fundamentar o texto e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), optei por utilizar o termo “criança pequena” para me referir a todas as crianças de zero a cinco anos e 11 meses que frequentam a Educação Infantil em nosso país.

Isto porque nos princípios do trabalho pedagógico com as artes na Educação Infantil está o reconhecimento de que a criança pequena é um sujeito brincante que desde muito cedo é capaz de fazer suas leituras de mundo e, quando cria narrativas fantásticas, é com apoio naquilo que ela escuta e vê, brincando das temáticas que conhecem em seu entorno social: são brincadeiras impregnadas por valores culturais. Daí que em suas ações criadoras ela recria aspectos do mundo adulto, do seu universo circundante.

Do ponto de vista teórico, Vigotski (2008) considera que somente em uma criança com mais de três anos emerge a tendência a brincar de forma dramática, pois antes disso, para o bebê a principal função psicológica superior é a percepção. Diz ele: “Penso que a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos” (Vigotski, 2008, p. 29).

Contudo, gostaria de considerar dois aspectos. Primeiro, quando Vigotski estabelece as idades pedológicas, ele não fala em rigidez de idades, mas em complexidade de processos, nos quais a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico (Vigotski, 2018a), pois a idade cronológica não pode servir como critério seguro para estabelecer níveis de desenvolvimento. Como mencionam Pabliny Aquino e Gisele Toassa (2019), Vigotski deixou inacabada a sua teoria de periodização, a qual compreende as idades como ciclos diferenciados, nos quais acontecem mudanças microscópicas, sempre contextualizadas de acordo com o meio no qual cada criança vive.

Ao mesmo tempo, elas são sempre mediadas pela interação social e cultural. Zoia Prestes (2016) chama atenção para problemas das teorias que atrelam o desenvolvimento das crianças unicamente ao aspecto cronológico, não apenas subdividindo a infância em idades como também definindo regularidades específicas e rígidas para cada faixa etária. Não podemos reduzir a percepção da brincadeira à idade cronológica da criança.

Segundo, temos observado nas salas de Educação Infantil que o tipo de ação lúdica das crianças que é foco deste texto tem começado cada vez mais cedo e com uma complexidade cada vez maior. Inclino-me a pensar que devemos observar mais as relações entre imaginação e brincadeira, bem como problematizar cenas pedagógicas em que pensamento e linguagem estão se unindo, a experiência simbólica está acontecendo e que o jogo dramático parece estar emergindo. Para isso, é preciso lembrar que para este tipo de jogo acontecer, deve existir a assunção de papéis, as regras sociais e a generalização dos afetos, em determinado contexto.

A brincadeira dramática é transversalizada pelo tema da imaginação, entendida como basilar. O primeiro livro no qual Vigotski trabalha sobre a imaginação foi “*A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*” (publicado pela editora Martins Fontes em 1999), que traz o estudo que ele iniciou em sua adolescência e foi seu tema de trabalho de conclusão de curso de Direito e Literatura na Universidade de Moscou, que foi extraído da segunda parte da obra *Psicología iscustva* (Psicologia da Arte, publicado pela editora Martins Fontes em 2001). O segundo livro no qual Vigotski fala sobre a imaginação é o *Psicologia da arte* (2001), abordando como entende a relação de imaginação, emoção na experiência catártica e o que isso tem a ver com o funcionamento psicológico superior.

De acordo com Fabricio de Abreu et al. (2023) em Vigotski a imaginação é discutida sob diferentes vieses e perspectivas conceituais. Em alguns momentos, ela é concebida como uma atividade especificamente humana vinculada à ação criadora de transformação da natureza; em outros, é uma função psicológica superior – ligada aos processos artísticos e catárticos; e ao final da obra Vigotskiana, é entendida como responsável pelo coroamento do sistema psicológico. Neste sentido, a imaginação é um processo complexo que representa os primeiros pontos de apoio para as criações das crianças, sendo responsabilidade docente ampliar as experiências sensíveis da criança pequena, criando maiores possibilidades para suas ações de explorar, criar e recriar. Como afirma Vigotski (2018, p. 25), “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência”.

Brincadeira dramática e sua dimensão embrionariamente artística

A criança se expressa usando as linguagens artísticas como “possibilidades criadoras” (Vigotski, 2010, p. 349). Conforme menciona este autor, nas criações das crianças podem ser encontrados protótipos espontâneos das artes, porém, desprovidos de elementos de refinamento

profissional como expectativas adultas poderiam almejar, por exemplo de que uma criança que desenha o fizesse como um pintor. O autor afirma que as brincadeiras infantis são criações transitórias que curam e alimentam, que não criam valores objetivos, não almejam atingir resultados estranhos ou alheios à estética, e que são mais necessárias à própria criança do que aos circundantes.

Teatro é uma arte multifacetada, sem fronteiras garantidas, que envolve a criação de realidades fictícias por meio da interação entre texto, corpo, ação, espaço e tempo, e que possui um poder significativo de refletir e influenciar a sociedade. Por ser uma experiência coletiva, social e cultural, tem seus princípios fundamentais, mas está em constante redimensionamento no tempo.

Para pessoas produzirem teatro é preciso conjugar a tríade básica do fenômeno teatral – ator, texto e público (Magaldi, 2002) – e conhecer as suas materialidades fundamentais: dramaturgia, texto e discurso, personagem e interpretação, gênero e formas, cenário, espaço cênico, figurino, adereço, iluminação, sonoplastia, direção, recepção. Se desejamos estudar o universo dramático e cênico como linguagem artística, adentramos escolas, conservatórios, academias, grupos, coletivos os quais podem contribuir para que sejam reunidas condições de produção de obras teatrais cuja qualidade, inclusive técnica, possa ser lida, avaliada, criticada.

Isto não significa que crianças em idade escolar e adolescentes não possam fazer teatro. Podem e devem. Significa que cada arte tem especificidades e lógicas internas a serem contempladas (Vigotski, 2001, 2018) e que é importante compreender como o faz-de-conta se manifesta na primeira infância, como acontece este tipo de brincar, a fim de que ele não seja submetido a visões adultizadas de uma arte que requer aprendizado específico.

Aprender teatro é algo que poderá ocorrer mais tarde, não na primeira infância, quando as funções cognitivas, sociais e emocionais estão ainda em desenvolvimento e a capacidade de pensamento simbólico está emergindo. A criança pequena está experimentando as ações de imitar, de conhecer palavras, de unir pensamento e linguagem para entrar na experiência simbólica, narrar, descobrir e internalizar papéis sociais e aspectos culturais. Fazer teatro exige interpretar papéis de modo intencional e consciente, entendendo a separação entre realidade e ficção, o que só pode acontecer quando existe uma maturidade das funções psicológicas superiores, como pensamento abstrato, planejamento, memória voluntária e atenção seletiva.

Conforme Silva e Abreu (2016) e Daniele Silva (2006), a brincadeira está configurada por uma dimensão “embrionariamente artística”, na medida em que envolve dois modos de exploração da experiência sensível da criança: a) Uma experiência “intencional” de

“outridade”, pela qual a criança assume personagens, vivendo o lugar social do outro, transitando por papéis sociais que já vivencia (por exemplo, filha), que ainda não pode ser (por exemplo, mãe, médica, professora); que o código social censura (ladrão), que aspira ser (mecânico, astronauta), ampliando a compreensão sobre si mesma e o mundo que a rodeia. b) Uma vivência “performática” incipiente – Ao brincar de assumir papéis sociais/ser outro, constrói cenários representados (quando faz uso de objetos disponíveis e relações com parceiros presentes) ou cenários conjecturais, e pode estar sendo observada por outra criança ou pessoas adultas (professora, pesquisadora). Silva (2006, p. 125) afirma: “A essa composição incipiente, às vezes semelhante à composição de um teatro, parece configurar-se um dos mais interessantes (e pouco explorados) aspectos da ludicidade, evidenciando sua possível conexão com o campo da arte”.

Nas brincadeiras e explorações da criança pequena podem existir elementos artísticos, vistos como certos esboços da arte teatral. Mas crianças pequenas não fazem teatro enquanto ato intencional e espetacular; elas brincam de dramatizar, de agir “como se”, de simular personagens do seu mundo social, cultural ou imaginário. A brincadeira de simulação tem grande importância, pois é iniciada pela criança de modo espontâneo, configurada por sua capacidade de tomar decisões, criar e recriar, inspirada pela cultura na qual vive. Neste sentido, sua autoria é muito relevante. Daniele Silva e Fabrício Abreu (2016, p. 134) afirmam que:

Os ambientes educacionais (formativos) e, em especial, os escolares, parecem ser o *locus* privilegiado para investigações sobre a manifestação da imaginação, nas dinâmicas pedagógicas (criança/criança e criança/adulto). Registros, expressões infantis – em formato de desenho, pintura ou jogo dramático – revelam uma autoria, que permite a um contemplador ou leitor descortinar pegadas ali deixadas.

Cada criança inventa formas únicas e autorais de fazer de conta, dramatizar, reconstruir realidades e narrar. Este fato remete ao papel da professora em relação às formas de brincar das crianças enquanto aquela que vê, que planeja, que exerce a supervisão do brincar ou tutoramento, encorajando as explorações e refletindo sobre como e quando intervir durante a brincadeira. O planejamento deverá considerar os incrementos à fantasia no brincar imaginativo, as condições materiais – de tempos e de espaços internos e externos para este tipo de brincar, como: Fornecer materiais sensoriais diversos, com diferentes cores, tamanhos, texturas, aromas, sons, em espaços seguros (incluindo em áreas de natureza) e tempo/oportunidade para que as crianças explorem esses materiais ao longo do dia. Os objetos entram na brincadeira dramática instigando e ajudando a criança a agir na situação imaginada.

Ação lúdica: no fundo do quintal ou no palco

Um dos pontos que pode ser considerado convergente entre a brincadeira dramática e o teatro está no nascedouro emocional. O teatro nasce do sentimento vivido pelos artistas que criam uma obra, a qual se destina a um intercâmbio intencional, uma comunhão entre quem produziu e quem recebe, se baseando na capacidade que as pessoas têm de ser contagiadas pelos sentimentos de outrem, característica que o escritor russo Leon Tolstoi considera como “essência da arte”: “algo que faz com que nos alegremos com a alegria do outro, sofram com o seu sofrimento e misturemos nossa alma à dele” (Tolstoi, 2002, p. 199).

Vigotski (2008) considera que do ponto de vista da esfera afetiva, a brincadeira se organiza na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis. Para ele “Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação. [...] Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar. Isso é um desejo inexecutável naquele momento” (Vigotski, 2008, p. 25), então surge a brincadeira, “que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Ibid, p. 25), ou seja, por impulso afetivo. Nas palavras de Zoia Prestes (2016, p. 31): “A criança, ao conseguir adiar a realização imediata de um determinado desejo que, por sua condição social, ainda lhe é impossível na vida real, inventa a brincadeira.”

É impossível compreender os significados da brincadeira dramática da criança sem considerar os seus sentimentos. Ambos, o brincar dramático e o teatro, são gerados por e com sentimentos, e terão certo grau de contágio. Mas algo que os distancia é que o gesto teatral tem propósito consciente de comunicar e contagiar outras pessoas. A brincadeira dramática, nem sempre. O que pensa a criança sobre o seu brincar dramático? Ela deseja que sua ação seja vista em todas as ocasiões, avaliada esteticamente, aplaudida?

Por vezes esse brincar acontece de modo solitário, mediante o desejo ou necessidade íntima de experimentar sentimentos e ideias. A criança pode querer não ser vista; pode desejar se recolher no abandono de ser livre, de poder ser quem quiser ser, em situação de simulação sem riscos de fazer mal algum a ninguém nem a si mesma. Joana Lopes (2017) denominou esse nascedouro do jogo dramático ou brincadeira dramatizada na primeira infância de “fundo de quintal”: denominação criada na observação de crianças que procuravam por uma “ilha” para jogar à vontade, longe da coerção de olhares curiosos ou repressivos.

“Fundo de quintal” é uma manifestação espontânea da criança bem pequena, realizada em torno de uma temática, situação-chave ou de um estímulo que a leva a agir “como se”

estivesse na situação de um outro, como sendo uma experimentação da metamorfose. São formas primárias do jogo dramático latentes desde a primeira infância, às quais ela dá o nome de brincadeira dramatizada.

Onde está a atenção de quem brinca e a atenção de quem faz teatro? Se pudermos abandonar um pouco a lógica adulta – que não serve com exatidão para falar da experiência da criança – e perceber a maneira como as crianças brincam, é possível notar que a atenção do brincante está na exploração, ao passo que no fazer teatral, que inclui comunicar-se com um público e considerar a recepção da obra, a atenção precisa transitar durante o processo estético entre ator e espectador, ou seja, deslocar sua ênfase da ação para a reação, os acontecimentos responsivos da plateia.

O teatro, além de ser um fazer/criar é também um meio para despertar reações das pessoas que assistem precisando, portanto, ter preocupação com os resultados. Não é de todo espontâneo, pois é um processo de criação/recriação/repetição que envolve ensaios, controle do gesto, memorização de movimentos, de roteiros e discursos. Diferentemente do cinema e outras artes que utilizam gravações em vídeo, o teatro se faz no encontro vivo e imediato entre atores e espectadores e, mediante a presença, conforme coloca Maria Lúcia Pupo (2014), se experimenta o jogo, se sente o gosto do gesto improvisado ao qual o outro jogador responde aqui-agora, se desvela o prazer e ser outro. Por mais que a presença do ator na ação e a fiscalização estejam no cerne da construção cênica, quem está em cena sempre está exposto à percepção sensível de espectadores, que são sujeitos deste ato artístico: é uma arte que se faz mutuamente entre atores e espectadores.

No brincar dramático é mais significativa para a criança a força imediata da ação de fazer de conta. A atenção está no acontecimento produzido por quem brinca, nas decisões da criança brincante, na incerteza, na frivolidade ou minimização das consequências da atividade (Kishimoto, 2014) e, seja sozinha, em dupla ou em grupo, a criança pode querer ou não ter o olhar do outro (pessoa de fora do jogo).

Brincadeira dramática e teatro nascem do sentimento e têm em comum a representação que utiliza da simulação para criar ações fictícias. Se por um lado o fazer de conta da criança é uma prática espontânea – com decisão da criança de quando iniciar/entrar, como conduzir e quando parar –, por outro, o teatro se realiza com intencionalidade de praticar o jogo de uma personagem para um público, esperando por algo além da ilusão, que são os aplausos com função fática, que dizem: eu recebo esta ação e a aprecio; eu rompo a ilusão para dizer que vocês me deram prazer ao me dar ilusão (Pavis, 1999).

Assim como no trabalho do ator, “o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” Vigotski (2018, p. 18). De acordo com o autor, os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância e se expressam nas brincadeiras, como em exemplos: A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo, a que brinca de boneca e se imagina mãe, a que se transforma em personagens da vida social. A criança reproduz na brincadeira aquilo que viu e ouviu de pessoas adultas, mas não apenas imitando. O brincar é uma atividade combinatória da imaginação, ou seja, faz uma combinação de elementos das situações: impressões da experiência anterior somado a nova construção da realidade respondendo a seus anseios e aspirações. Conforme ele afirma, essa combinação de elementos feita no brincar representa algo novo, criado por cada criança, própria dela.

Isso acontece contanto que não seja forçada alguma atividade que tente reproduzir prematuramente formas do teatro adulto, que de acordo com Vigotski não são convenientes para as crianças, forçando a “decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança” (Vigotski, 2018, p. 100), engessando a criação infantil, transformando a criança num transmissor de palavras alheias. O autor denuncia que aí existe um sério perigo de gerar “artificialismo”, “comportamento artificial”, “afetação” em uma situação cuja potência está justamente na reelaboração criadora da realidade, dos objetos, movimentos, promovendo “vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (Vigotski, 2010, p. 352).

Ao discutir sobre o juízo que pessoas adultas fazem das vivências estéticas e criações infantis, Vigotski (2010) nos convida a renunciar à tendência de equiparar as composições das crianças às ordens rigorosas da lógica adulta que turvam o psiquismo infantil, podem “estragar as riquezas espirituais da criança” (Vigotski, 2010, p. 348) e ignorar a diversidade de interpretações que elas podem fazer sobre o real. Nos convida ao exercício de nos colocarmos no lugar da criança, de acessarmos a “compreensão infantil” – o que para ele parece ser o supremo ideal pedagógico também no que se refere à educação estética. Considero que estas ideias sejam frutíferas ao exercício de pensar sobre aproximações e distanciamentos entre a brincadeira dramática e o teatro enquanto arte, terreno no qual, como afirmou o próprio Vigotski (2018, p. 103), tudo é tão próximo “que frequentemente as fronteiras entre um e outro apagam-se”

ABREU, Fabrício Santos Dias de; SILVA, Daniele Nunes Henrique; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. *Recursos criadores mobilizados no faz de conta de crianças com deficiência intelectual*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17937> Acesso em: 31.maio.2024.

AQUINO, Pabliny Marques de; TOASSA, Gisele. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–19, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51559. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51559>. Acesso em: 7 jun. 2024.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. In: Kishimoto, T.M. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*. n. 24, 2014, p. 81-105. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf> Acesso em: 2.junho.2024.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. doi:10.11606/D.48.2005.tde-18082010-153930. Acesso em: 2024-06-04.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *A expressão dramática da criança transborda e provoca as pedagogias*. In: Domínguez, Mario Mogrovejo; Martins, Mirian Celeste; Miranda, Fernando (editores). *Grietas y provocaciones*. Congresso Regional InSEA América Latina 2021, Cusco, Peru, p. 504-513. Disponível em: <https://www.insea.org/insea-publications-2-2/Acesso> em: 06.nov.2023

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Aprendizados de crianças pequenas no jogo dramático*. Ensino & Pesquisa, v. 21, 2023, p. 188-201. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7753> Acesso em: 21.jan.2024.

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. 3. ed. Bragança Paulista - SP: Urutau, 2017.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática, 2002.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução sob direção de Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso em: 4 jun. 2024.

PUPO, Maria Lúcia S. B. Corpos presentes, da cena ao texto. **O Percevejo Online**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2014. DOI: 10.9789/2176-7017.2014.v6i2.%p. Disponível em: <https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/5001>. Acesso em: 2 jun. 2024.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Para desembaraçar os fios*. Educação e Realidade, v. 30, jul/dez 2005, p. 217-228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462> Acesso em: 22 dez 2023.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar*: convergências e incompatibilidades. In: O percevejo online, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2009, vol. 1, n.2, 1-8. Disponível em: <http://www.propg.unirio.br/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2018/bibliografia/santos-vera-lucia-bertoni-dos.-atividade-simbolica-na-infancia-e-abordagens-do-teatro-no-meio-escolar-convergencias-e-incompatibilidades> Acesso em: 22 dez 2021.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Surdez e inclusão social*: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006, p. 121-139. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dyPcCM5sD3LNCH3xp38GTJD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3.mai.2024.

SILVA, Daniele Nunes Henrique e ABREU, Fabricio Santos Dias. *Conversas com educadores sobre o faz de conta na escola*. In: Barbato, Silvine; Cavaton, Maria Fernanda Farah (orgs.) *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju-SE : Edunit, 2016, p.124-137

TOSTOI, Leon. *O que é arte?* São Paulo: Ediouro, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf> Acesso em: 20 mar. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *Educação estética*. In: Vigotski, Liev Semiónovitch. Psicologia pedagógica. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 323-363.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: expressão popular, 2018.

VIGOTSKI, L.S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil - Gepaei: Contribuições, Impactos e Perspectivas para a formação de estudantes e professoras/es

Danielly Tintori Nascimento
Queila do Nascimento Lucas Louzada

1 Introdução

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Paulo Freire, 1996, p.32).

Iniciamos esse texto com a reflexão de Freire (1996) sobre a pesquisa e o ensino, pois muito se fala atualmente sobre formação para professoras/es dentro das universidades, tanto a inicial, de estudantes que ainda estão na graduação, quanto a continuada, daquelas/es professoras/es que já estão atuando nas escolas e voltam para as universidades para complementar suas formações com pós-graduações em níveis de mestrado e doutorado. Porém, as formações para além de cursos e programas também estão refletidas em outros projetos, grupos de estudo, pesquisas e extensões dentro das universidades.

Enxergar os grupos de estudo e pesquisas que acontecem nos âmbitos universitários como espaço e momentos importantes de formação coletiva para professoras/es se torna fulcral tanto na formação inicial quanto na continuada, pois estes oferecem oportunidades de discussões e trocas que vão além do que tradicionalmente acontecem dentro das salas de aula das universidades e das formações de professoras/es nas escolas de educação básica, e garantem o encontro do que fala Freire (1996) entre o ensino e a pesquisa.

Neste ponto, esbarramos, para além do trabalho coletivo de ensino/aprendizagem que um grupo de pesquisa realiza, na importância do/a professor/a pesquisador/a, visto que a participação nesses grupos também é uma forma de que ela/ele assuma em suas práticas essa atitude pesquisadora, pois ser professor/a pesquisador/a não é “[...] uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 1996, p. 16).

Bernadete Gatti comenta sobre o trabalho essencial e coletivo do/a pesquisador/a:

[...] A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos (Gatti, 2005, p. 124).

Visto o valor que o trabalho coletivo e os grupos de pesquisa e estudo são para a produção de conhecimento dentro das universidades, trazemos nesse artigo a importância para nós, professoras/es-pesquisadoras/es, de um grupo que se tornou um desses significativos locais de formação coletiva para estudantes e professoras/es dentro da Universidade Federal do Espírito Santo, que é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil - Gepaei, coordenado pela Professora Doutora Margarete Sacht Góes. Desde o segundo semestre de 2019, o grupo realiza atividades de estudo, pesquisa e extensão, dentro e fora da universidade, englobando estudantes e professoras/es das áreas de Artes Visuais, Artes Plásticas, Pedagogia e Educação Física, que tenham seus estudos voltados para a Educação Infantil e as Infâncias.

O Gepaei busca fomentar, por meio do ensino e da pesquisa, o ensino/aprendizagem das Artes na/para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, se tornando assim um espaço de formação para as/os profissionais que estão envolvidos nesses processos, ou que em breve estarão, no caso das/os estudantes da graduação. Além das próprias investigações realizadas pelo grupo, suas ações se desdobram em diversos segmentos para contribuir na formação inicial e continuada de professoras/es, como atividades de extensão, produção de materiais educativos e teóricos para professoras/es, cursos, colóquios, artigos, e outros, que serão apresentados nos capítulos a seguir.

Este artigo tem como objetivo fomentar as discussões promovidas pelo grupo de estudos e pesquisas, o Gepaei, ampliando assim sua visibilidade e consolidação como uma potente ferramenta para formação inicial e continuada de professoras/es de Arte ou de outras áreas que tenham seus interesses investigativos voltados para área da Arte, sobretudo, aquelas/es que trabalham com crianças da/na Educação Infantil.

Nossa discussão está metodologicamente embasada na pesquisa documental, sendo a modalidade mais comum, de acordo com os estudos de Gil (2022, p. 30) que é “[...] constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos [...]”.

Nesta direção, a proposta do artigo é revisitar os documentos produzidos pelo grupo de estudos, com um destaque para a página do Instagram e os vídeos do canal do YouTube do Gepaei. Buscando assim, as reverberações que os estudos do grupo, as propostas, os colóquios,

dentre outros, fomentaram e fomentam na formação continuada de suas/seus integrantes e das/os professoras/es que foram de alguma forma atravessadas/os pelo grupo.

2 Gepaei como espaço formativo para suas/seus integrantes

Durante os 5 anos de existência do Gepaei, vários foram as/os estudantes e professoras/es que participaram do grupo, por se interessarem pela arte e seus desdobramentos. Mesmo aquelas/es que não atuam na área e que não são formadas/os em arte, participam do grupo, haja vista o fato de que buscam formas de inseri-la em suas práticas cotidianas e docentes. É comum, durante os encontros do grupo, estudarmos e pesquisarmos publicações contemporâneas que abordam áreas como a arte e as infâncias, bem como suas interseções, principalmente as publicadas recentemente, objetivando a atualização das discussões dessas temáticas.

Essa contaminação da Arte na docência é buscada constantemente pelos membros do Gepaei, que estão sempre à procura de novos conhecimentos sobre Arte, Infâncias e suas interseções. Durante os encontros do grupo, é frequente dedicarmos tempo ao estudo e pesquisa de publicações que abordam essas temáticas, principalmente aquelas lançadas recentemente. Isso nos permite manter-nos constantemente atualizados sobre os assuntos que investigamos.

As temáticas e publicações que são exploradas pelo grupo geralmente são selecionadas levando em conta alguma problematização que estamos discutindo ou que são de interesse atual, e desde 2019 vários foram os livros, artigos, capítulos e outros materiais, que foram estudados e aprofundados, incluindo obras clássicas como as de Vygotsky, e publicações mais contemporâneas, como Suzana Rangel, Rodrigo Saballa, Kátia Canton, Mirian Celeste Martins, Juliana Pasqualini, Luciana Lazaretti, entre outras/os, que desempenham um papel fundamental nas discussões sobre Arte, Educação Infantil e Infâncias.

Além das leituras e debates, também são realizadas conversas e encontros com outros grupos, professoras/es, autoras/es, etc, para que as trocas de conhecimentos aconteçam para além do Gepaei e seus/suas participantes, construindo saberes coletivos conjuntamente com outras pessoas que também se interessam e estudam sobre as temáticas debatidas.

Esses encontros, que eram muitos comuns na época da pandemia, época de afastamento onde os momentos do Gepaei eram realizados de forma *online*, no qual convidamos outros grupos para que pudéssemos refletir juntos sobre as mais diferentes temáticas, também abrindo

para outras pessoas que não eram integrantes dos grupos, mas, que assim como todas/os estavam procurando espaços de aprendizado em uma época de isolamento.

Esses momentos *online* foram muito enriquecedores para o grupo, visto que podemos nos encontrar com diversas pessoas que eram referências para nossos estudos, como as/os professoras/es Mirian Celeste Martins, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e tantas/os outras/os, que mais tarde estreitaram seus laços com o Gepaei e também participaram dos colóquios que viríamos a promover todos os anos. Os encontros virtuais continuaram mesmo após a pandemia e perduram até os dias atuais (Imagem 1), mesmo que atualmente o grupo realize mais encontros presenciais, os encontros remotos possibilitam que consigamos nos reunir com diversas pessoas, mesmo estando longe fisicamente.

Imagem 1. Encontro de estudo com a Professora Suzana Rangel, realizado no ano de 2024.



Fonte: das autoras.

Em investigações do grupo, é habitual estudarmos temas que atravessem a Arte Contemporânea e sobre como nos atualizarmos em nossas práticas como artistas-professoras/es-pesquisadoras/es¹. Um dos assuntos que é muito discutido é a formações estéticas das/os professoras/es, que se constituem através do aumento de repertório destas/es, que irá suceder no aumento de repertório das próprias crianças, mediante a procura por atualização de seus saberes por meio de publicações, autoras/es, técnicas, materiais, artistas, dentre outros conhecimentos que são importantes na docência para/com a Educação Infantil.

¹ O termo se refere a uma tripla personalidade que deve ser desempenhada pelas/os professoras/es da área de Arte, atuando como artista, professor/a e pesquisador/a (Dias; Irwin, 2013).

Isso se dá pelo fato de que “[...] quando expandimos nossos repertórios como professoras/es, estamos oportunizando que tenhamos um maior acervo de imagens, símbolos, artistas, obras/objetos, etc. para apresentar às crianças [...]” (Nascimento; Macedo, 2023, p. 5). Esse enriquecimento de repertório pode vir através da nutrição estética do/a professor/a, que segundo Martins (2011), é definida com objetivo de

[...] provocar encontros com a arte e não necessariamente gerar um trabalho mais específico sobre ela. Enriquecer os integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam – poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos (Martins, 2011, p. 313).

Esses encontros com a Arte citados pela autora são explorados pelo grupo de várias maneiras, como estudos, leituras, e também incluindo visitas e formações em equipamentos culturais da cidade que dispõem de exposições de Arte, para que possamos ampliar nossos repertórios, conhecendo novos artistas, obras, temáticas e espaços. Alguns encontros do Gepaei acontecem nesses Museus/Galerias/Centros culturais (Imagem 2) e, além das trocas positivas que conseguimos estando nesses equipamentos, é também um incentivo para que as/os integrantes do grupo frequentem espaços culturais e possibilitem as visitas de seus/suas estudantes nesses ambientes, visto que a escola, muitas vezes, é a primeira a apresentar para as crianças os espaços culturais, que são tão significativos para o ensino/aprendizagem da Arte e da Cultura.

Imagem 2. Encontro do Gepaei na Galeria de Arte Espaço Universitário.



Fonte: Instagram do Gepaei.

Outra proposta desenvolvida pelo Gepaei, desde 2019, que pensa a educação em Arte em ambientes não escolares, é a parceria com a Galeria de Arte Espaço Universitário -

Gaeu/Ufes. Essa galeria está situada nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo e é parte integrante da Secretaria de Cultura da Ufes, atuando no cenário artístico capixaba desde 1978. Essa parceria está contemplada no projeto de extensão “Visitas mediadas: estratégias educativas para grupos diversificados”, onde alguns/algumas integrantes do Gepaei participam como voluntárias/os, compondo a equipe educativa da Gaeu e auxiliam na elaboração dos educativos das exposições, pensando os diversos públicos, principalmente o escolar, desde a Educação Infantil (Imagem 3), até os cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade.

Imagem 3. Crianças da Educação Infantil visitando a Galeria de Arte Espaço Universitário.



Fonte: das autoras.

Desde a parceria com o Gepaei e a integração dessas/es componentes do grupo ao setor educativo, a Gaeu passou a ampliar sua atuação para além do processo mediativo voltado para o público, incluindo em suas ações formações para professoras/es, confecção de materiais educativos, entre outras atividades direcionadas para a difusão da Arte e da cultura na Universidade e na cena artística capixaba.

A partir do Gepaei, da sua coordenadora, suas/seus integrantes e das temáticas estudadas, foram desdobradas pesquisas que culminaram em artigos, investigações de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e, recentemente, dissertações de mestrado. Estes

estudos exploram os temas da Arte e da prática docente para e com as crianças da Educação Infantil, considerando suas interações. Além disso, a participação no grupo estimulou mais professoras/es a continuarem seus estudos e a se candidatarem a programas de mestrado e doutorado, resultando em aprovações e novas pesquisas sobre o ensino de Arte na Educação Infantil.

Para além de todos os estudos, leituras, visitas, artigos e outros, fazer parte de um grupo de indivíduos que compartilham o mesmo interesse e dedicação pela Arte na/para a Educação Infantil, e contar com um espaço dentro da única Universidade pública de nosso estado dedicado à formação de estudantes e professoras/es pensando nessas temáticas, revela-se como uma experiência singular e enriquecedora para todas/os do grupo e para aquelas/es que de alguma maneira se beneficiam dos conhecimentos produzidos pelo Gepaei ao longo destes 5 anos.

3 Gepaei como Ambiente de Formação e Constituição de Conhecimento para professoras/es

O Gepaei, para além de suas/seus integrantes, é um espaço de formação para professoras/es que não estão inseridas/os no grupo, pois estas/es, de alguma forma, ao longo dos anos de atuação do Gepaei, foram atravessados pelos estudos, conhecimentos e discussões do grupo, através de encontros abertos, colóquios, formações, cursos, repositórios, projetos de extensão e outros, que serão expostos neste capítulo.

A formação inicial dos cursos de licenciaturas por muitas vezes deixam lacunas, fragilizando uma futura atuação profissional de professoras/es em diversos contextos, que com o passar dos anos priorizam a prática em virtude da pesquisa, fato que por muitas vezes é justificado devido à sobrecarga de trabalho, a extensa carga horária, desvalorização da profissão, salários não compatíveis, falta de incentivos, inclusive da liberação desses profissionais para o estudo, melhores condições de trabalho, de recursos, de saúde, dentre tantos outros motivos.

Entretanto, há um movimento tímido das secretarias municipais, a saber, na Grande Vitória, Estado do Espírito Santo, região que é composta pelas cidades de Vitória, Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha, para que as equipes estejam em formação continuada a fim de aprimorar e atualizar seus conhecimentos dentro de suas áreas de atuação,

já que as próprias leis vigentes da educação brasileira reconhecem a formação docente como de suma importância para o desenvolvimento pessoal e profissional das/os educadoras/es.

Neste movimento, para além da formação continuada docente, acentuamos a importância da formação estética das/os professoras/es que atuam na Educação Infantil. Assunto que é muito discutido no campo da Arte, porém, fundamental em todas as áreas, pois segundo Loponte (2017, p. 436) é essencial que se tenha “[...] estratégias de formação estética tanto no âmbito da formação inicial (nos cursos de licenciaturas em várias áreas) como no da continuada (nos cursos para professores atuantes nas escolas)”.

Em uma contemporaneidade tão imagética faz-se necessário e urgente refletirmos as visualidades que nos atravessam como professoras/es, pois nosso olhar tem sido moldado e constituído muitas vezes com interesses mercadológicos ditados pelo outro, ou seja, somos o resultado de uma construção social.

Neste sentido, Cunha (2023, p. 140) informa que “[...] as imagens da cultura popular homogeneizam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e, ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas, ao contrário, são excluídas [...]”. Deste modo, meninos e meninas são constituídas/os por valores produzidos por uma cultura que dita padrões e exclui muitas pessoas. E é na escola que muitas vezes acontecem essas seleções, portanto, a urgência de levar essa reflexão às/aos professoras/es.

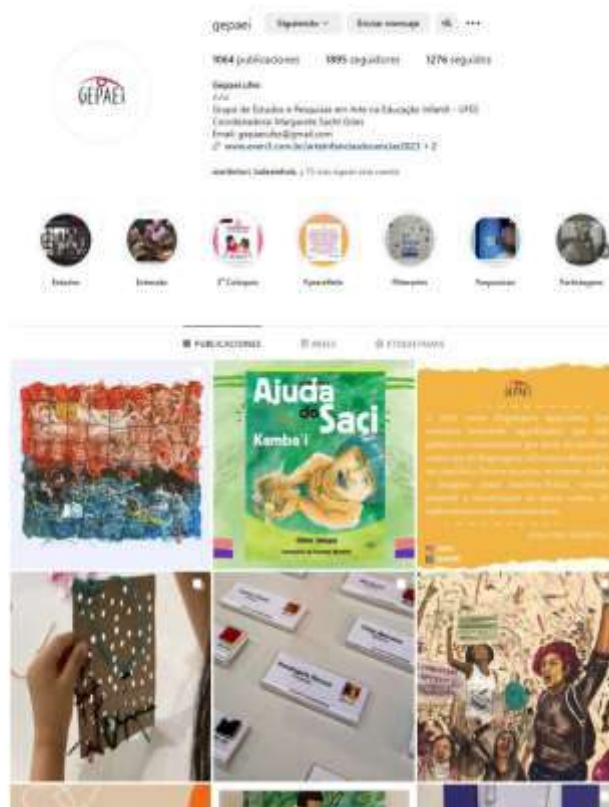
As crianças são bombardeadas por imagens a todo instante e a escola tem um compromisso social em contribuir para a formação estética, visual, emancipatória e crítica da criança, mas para isso, o/a professor/a precisa estar preparado/a. Portanto, profissionais carecem ser capacitadas/os e atualizadas/os para não reproduzirem o que tem sido imposto pelos dominantes.

Neste sentido, uma das primeiras ações do Gepaei para auxiliar/formar as/os professoras/es esteticamente foram suas redes sociais, que se dedicaram a colaborar com as/os docentes da Educação Infantil e com todos aquelas/es que se interessam pelas temáticas que o grupo estuda. Através de postagens no Instagram² (Imagem 4) e no Facebook, vários quadros foram criados e publicados diariamente, realizados coletivamente com a colaboração das/os integrantes do grupo. Com o objetivo de apresentar as/os docentes e estudantes que seguem as redes sociais do Gepaei, os quadros trazem conteúdos especializados sobre Arte/Educação como possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos artístico-pedagógicos em salas de aula.

² Acesse o Instagram do Gepaei para conferir os conteúdos produzidos pelo grupo: @Gepaei.ufes.

Dentre os diversos quadros criados (Imagem 4), podemos mencionar: #Artistagem, que “[...] tem seu foco voltado para a apresentação e divulgação de artistas e suas obras, respectivamente, com objetivo de subsidiar, com diferentes possibilidades, as ações pedagógicas [...]” (Nascimento; Macedo, 2023 p. 5); o #criançandonomuseu que apresenta museus e seus educativos, programas e ações para as crianças pequenas; o #literartin, que oferece uma seleção de livros para serem utilizados com crianças da Educação Infantil, abordando temas relacionados à Arte e à cultura; o #exposiçãoparacriança, que apresenta exposições de Arte direcionadas especificamente para as crianças pequenas. Esses são apenas alguns dos tantos quadros disponíveis no Instagram do Gepaei (@gepaei), os quais aumentam o repertório das/os professoras/es e dão subsídios em suas práticas em sala de aula com as crianças da Educação Infantil.

Imagem 4. Instagram do Gepaei mostrando algumas postagens.



Fonte: Instagram.

Os materiais compartilhados no Instagram podem se transformar em uma fonte confiável de informações para as/os educadoras/es da Educação Infantil, pois foram confeccionados e revisados de forma criteriosa pelas/os integrantes do grupo que estudam sobre essas temáticas. Essas publicações ficam acessíveis para serem consultadas a qualquer

momento que o/a professor/a precisar. Sobre a importância de um desses quadros, o #artistagem, uma professora comenta em entrevista a Nascimento e Macedo (2023 p. 14-15):

[...] Esse quadro oportuniza ampliar meu repertório e conhecer materiais e projetos na educação infantil; conhecer as técnicas usadas nas práticas que podem mostrar um caminho para desenvolver o trabalho com as crianças, como uma forma de aperfeiçoamento do meu trabalho. Com o quadro, tenho acesso também a materiais educativos que posso estar fazendo e aplicando na sala de aula (Prof. A, Questionário Instagram do @Gepaei, 2021).

Neste relato é evidenciado como as/os professoras/es, mesmo aquelas/es que não fazem parte do grupo, têm a possibilidade de se beneficiar das pesquisas e estudos do Gepaei. Essa colaboração pode auxiliá-las/os na preparação de atividades, na ampliação de repertório, na adoção de práticas em sala de aula e outros, através da utilização dos materiais desenvolvidos pelo grupo.

Além das mídias sociais, uma ação de formação do Gepaei que alcança diversas/os professoras/es em todo o estado, no Brasil e até mesmo em algumas regiões internacionais, são os Colóquios³ anuais (Imagens 05, 06 e 07) promovidos pelo grupo. A partir de 2021, o Gepaei realiza todos os anos um evento com palestras e debates conduzidos por especialistas renomados em suas áreas, de forma gratuita e *online*, além de, no ano de 2023, ter ocorrido uma edição no formato presencial e *online*. Após o evento, todo o conteúdo é disponibilizado no canal do YouTube para visualização futura.

Imagem 5, 6 e 7. Divulgação dos 3 Colóquios já realizados pelo Gepaei⁴.



Fonte: das autoras.

³ Para saber mais sobre os Colóquios, ou para assistir às edições passadas, acesse o Youtube do Gepaei: <https://www.youtube.com/@gepaei-ufes9502>.

⁴ A Identidade visual do 1º e 2º Colóquios foram produzidas por Maria Luiza Galacha Teixeira (UFES) e, para o 3º Colóquio foi Guilherme Brasil (UFES).

Cada etapa dos preparativos para os Colóquios - desde a definição dos temas a serem discutidos até a produção de materiais, posts para o Instagram, comunicação com as/os professoras/es, o desenvolvimento das plataformas de transmissão, entre outros, é realizada de forma colaborativa por todos as/os componentes do grupo. Este processo também se apresenta como uma oportunidade de aprendizado conjunto para os participantes, que organizam um evento de grande relevância, alcançando anualmente um grande número de professoras/es e estudantes.

A primeira edição do Colóquio do Gepaei aconteceu entre 5 e 8 de outubro do ano de 2021, com o tema “Arte – Corpo – Mundo: O ensino da Arte Contemporânea com crianças pequenas e suas Inter (conexões)”. Em decorrência da Pandemia de COVID-19, o evento foi realizado de modo remoto através do canal do Youtube. Essa adaptação possibilitou que um maior número de pessoas participasse, contribuindo para a ampliação do alcance do grupo.

Este primeiro evento surgiu pelo interesse em “[...] ampliar as discussões sobre as linguagens artísticas como geradoras de significados ao possibilitar diferentes modos de ver, estar e interferir no mundo, além de compreender os sujeitos a partir de seus contextos históricos-culturais e de suas singularidades particulares da vida de cada um” (Arquivo do Gepaei, 2021), sendo este seu principal objetivo. A organização do evento ocorreu em um formato composto por 4 mesas. A saber, a mesa 1, no dia 5 de outubro de 2021, com a professora Margarete Sacht Góes (UFES), Susana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS) e Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS). E como mediadora a professora Fernanda Monteiro Barreto Camargo (UFES).

Na mesa 2, que aconteceu no dia 6 de outubro, as palestrantes foram Daniele de Sá Alves (UFMG) e Sandra Mara da Cunha (UDESC) e Maria Angélica Vago Soares (UFES) esteve como mediadora. Para a mesa 3, que ocorreu no dia 07 de outubro, as convidadas foram Angélica D’Ávilla Tasquetto (UFSC) e Solange Gabre (Professora da Prefeitura de Curitiba). Como mediadora estava a professora Adriana Magro (UFES).

E para o último dia do evento, compondo a mesa 4, contamos com a presença de Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie) e Lucia Lombardi (UFSCAR), e como mediadora Julia Rocha (UFES). Este primeiro evento foi de grande importância para consolidação do Gepaei, além da ampliação de sua divulgação como pode ser comprovado no número de inscrições que chegou a 1446, e também pelas avaliações positivas recebidas das/os participantes.

Várias das temáticas discutidas pelas/os professoras/es durante o Colóquio estão em consonância com os pensamentos das/os integrantes do Gepaei, incluindo a concepção de Rodrigo Saballa Carvalho sobre a Arte Contemporânea nos espaços da Educação Infantil. Essa área ainda é pouco explorada em comparação com as formas de Arte tradicionais, devido à sua natureza que envolve materialidades e temáticas mais complexas, podendo-se dizer, segundo Carvalho (2021, p. 48) que “[...] a arte contemporânea causa certo desconforto nos professores”.

Para o autor, esse desconforto é justificado por alguns fatores, incluindo a falta de conhecimento sobre a Arte, sobretudo, a Arte Contemporânea, e as diversas possibilidades de relacioná-las com as Infâncias, já que a Arte Contemporânea raramente recebe destaque nas escolas de Educação Infantil. Esse desconforto, conforme mencionado pelo autor, pode levar as/os professoras/es a saírem do papel de meros espectadoras/es das obras de Arte, para assumirem o papel de interlocutoras/es, apesar da falta de repertório teórico e imagético. Carvalho (2021) também discute como a concepção do que é considerado belo e o que constitui Arte pode ser uma questão problemática na relação entre o/a professor/a e a Arte.

Contudo, coadunamos com o autor e com a possível contribuição da Arte Contemporânea para a Educação Infantil, não somente em relação às/aos professoras/es de Arte, mas com todos os que trabalham com crianças pequenas. Pois a Arte faz um convite a sair da zona de conforto e ir além, Carvalho (2021, p. 53) infere que “[...] Trata-se de um convite para a fabulação, encantamento e percepção de uma estética que ultrapassa aquilo que podemos enxergar com os olhos”.

O 2º Colóquio do Gepaei, que ocorreu nos dias 4 a 7 de julho do ano de 2022, também de forma virtual, trouxe como proposta o tema “Arte - Imagens – Narrativas: Experiências e afetos do/no ensino da Arte Contemporânea na(s) infância(s)”. Teve como objetivo “[...] ampliar as discussões sobre o ensino da Arte Contemporânea e suas (inter)conexões com as crianças e a docência” (Arquivo do Gepaei, 2022). Nesta direção, este segundo Colóquio vem com um convite à reflexão sobre o uso das imagens da Arte e da cultura visual como dispositivos de mediação que engendram diferentes narrativas e experiências para se pensar as Infâncias nos contextos da vida e dos sujeitos que dela fazem parte no campo dos afetos.

O formato desta edição seguiu o mesmo da primeira, sendo 4 mesas, uma em cada dia, a primeira mesa composta por Margarete Sacht Góes (UFES), Marcia Aparecida Gobbi (USP) e Lutiére Dalla Valle (UFSM) e, como mediadora a professora Maira Pego de Aguiar (UFES). A mesa 2, com a presença de Mara Pereira (UFES) e seu filho Nestor dos Santos Deminiciis, Tamires Lima (UFBA) e como mediadora Maria Luiza Galacha Teixeira (UFES), integrante do

Gepaei. Já a mesa 3, com as palestras de Luciana Grupelli Loponte (UFRGS) e Renata Sampaio (IFNMG - Campus Pirapora) tivemos como mediador o Erick Orloski (UFES). Para o último dia do evento, compondo a mesa 4, estiveram presentes Maria Helena Wagner Rossi (UCS) e João Paulo Baliscei (UEM) e, mediando a mesa, Larissa Zanin (UFES).

A abertura deste Colóquio contou com a participação da professora Márcia Aparecida Gobbi e do Professor Lutiere Dalla Valle. Gobbi, logo no início de sua palestra, enfatizou que não trazia nenhuma resposta, mas sim, vários questionamentos, o que conversou com a fala do professor Lutiere que também, ao longo de seu discurso, trouxe várias indagações para refletirmos sobre a formação docente. O professor, a todo momento, enfatizou a significância de professoras/es se despirem de estereótipos, visto ser comum o fato de que estudantes logo que ingressam nos cursos da graduação, apresentem um pensamento colonizado de Arte, produzida apenas por homens, brancos, europeus, em idade avançada ou já falecidos.

Eventos como este, colaboram diretamente com esta problematização, de pensar a Arte para além das perspectivas tradicionais, expandindo a concepção da Arte para além do papel, lápis e tinta. Quando a formação docente acontece de forma organizada e estruturada, ela contribui também para que professoras/es possam “[...] conhecer muitos outros artistas que talvez ainda não façam parte dos currículos escolares” (Diefenthäler, 2021, p. 136).

Deste modo, professoras/es serão profissionais que carregaram suas experiências pessoais, portanto, a importância de ampliar esses repertórios o quanto antes, pois quanto maiores suas vivências na Arte, maiores serão suas possibilidades, mais enriquecedoras serão suas propostas, neste contexto, durante sua palestra, Valle cita Antônio Nóvoa quando diz: “[...] é impossível separar o profissional do eu pessoa”.

Nesta ótica, Susana Rangel Vieira da Cunha, professora e pesquisadora há mais de 3 décadas sobre a formação docente junto às crianças e que também participou da primeira edição do Colóquio do Gepaei, nos adverte que se faz necessário estarmos atentos aos rastros que as concepções da Arte de outros tempos permaneceram nas práticas atuais, como os materiais utilizados. Além disso, Cunha também observou, na última década, propostas mais voltadas para experimentações que não se preocupam apenas com o produto final. Sobre esses rastros Cunha nos informa que:

[...] São pegadas, marcas diferenciadas que encontramos nas trilhas de algumas professoras e evidenciam uma preocupação em aproximar a Arte de hoje às crianças. Assim deveria ser a nossa docência em Arte: ter a arte do nosso tempo como propulsora de nossas concepções pedagógicas. E pergunto a vocês: quais são os rastros da Arte na sua docência? O que, quem lhe inspira e como as inspirações reverberam nas maneiras do seu trabalho pedagógico? Quando as ideias e os materiais-suportes-instrumentos utilizados pelos artistas contemporâneos entram na escola? (Cunha, 2021, p. 22).

Com essas questões levantadas, a autora almeja instigar uma reflexão sobre a Arte que transcenda as abordagens tradicionais, visando capacitar as/os professoras/es contemporâneas/os a planejarem suas práxis com uma atitude mais ativa e crítica. Isso ressalta a necessidade urgente de repensar como nossas experiências moldam nossas influências, contribuindo ou não, para práticas provocativas, que explorem materiais diversos, e que ampliem os repertórios infantis.

Quando refletimos sobre os contextos que vivem nossas crianças e as visualidades que as atravessam, sobretudo na contemporaneidade, coadunamos com a proposta do evento em trazer ao debate a reflexão do uso das imagens da Arte e da cultura visual como dispositivos que projetam novas formas de pensar e possibilidades de outras experiências de aprendizagem.

Neste sentido Valle (2020, p. 10) infere que:

[...] problematizar o campo das imagens nos permite esboçar relações a partir de experiências subjetivas e coletivas, pautadas sobretudo por relações de poder que explícita ou implicitamente configuram estas relações. Os contornos sugeridos pela vida vivida multifacetada, plasmada em visualidades, provocam nosso olhar, conformam nossa humanidade alicerçada nos valores sociais/culturais agenciados, legitimados e comumente aceitos.

Ao convidarmos a reflexão por meio das imagens, somos impelidos a olhar além, estimulando o pensamento crítico sobre os valores culturais, sociais e ideológicos. Isso nos leva a não aceitar ou naturalizar o que vemos sem questionar, sem duvidar das imposições que nos são apresentadas. Portanto, a importância de professoras/es utilizarem com critérios as imagens que estarão compondo suas propostas pedagógicas, contribuindo para que o quanto antes, as crianças aprendam a não aceitar verdades ditas como verdades absolutas e imutáveis.

Em relação ao Colóquio de 2023, o grupo inovou com a realização do Colóquio de forma híbrida - presencial e *online*, que ocorreu nos dias 16 e 17 de agosto. Este evento partiu de uma pergunta inicial “Por que e para quem formação estética-cultural” e teve como temática “Arte - Infância(s) – Docência(s): Entre vivências e experiências de crianças e docentes do/no mundo”. Pensando os corpos infantis e o ensino da Arte Contemporânea objetivou-se a reflexão da “[...] formação estético-cultural de professoras/es e suas docências no ensino da Arte com as crianças e suas Infâncias” (Arquivo do Gepaei, 2023).

Este evento obteve um número de mais de 400 inscritos e um alcance de mais de 1000 visualizações no canal do Youtube, proporcionando a possibilidade de aproximar o ensino da Arte Contemporânea das/dos docentes licenciadas/os em Artes Visuais, Pedagogia e outras áreas correlatas, que atuam na Educação Infantil.

Acreditamos que essas formações disponibilizadas pelo Gepaei às/aos estudantes e professoras/es, tenham refletido diretamente nas atividades e projetos propostos para as crianças pequenas e bem pequenas, além da interlocução entre docentes de diferentes Universidades e estudantes, que na ocasião também foram oportunizados a pensar diferentes possibilidades para trabalhar na Arte na Educação Infantil por meio de distintas formas de manifestação e expressão como a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais.

A Arte desempenha um papel fundamental na formação humana, permitindo que as pessoas construam e reconstruam sua história e cultura. É por meio da Arte que elas podem se expressar livremente. Assim, quando um/ professor/a reconhece essa importância da Arte e a incorpora em suas práticas, mesmo que sua disciplina não seja especificamente de Arte, ele/a não só torna as aulas mais criativas e cativantes, mas também proporciona experiências mais significativas às/aos suas/seus estudantes. Além disso, pode promover abordagens interdisciplinares, integrando as mais diferentes áreas.

A mesa de abertura do evento teve a presença da palestrante Maria Cristina Rosa Fonseca (UDESC) com mediação do Professor João Porto (UFES). Na mesa 1, contamos com os professores Iguatemi Rangel (UFES), Fabiano Moraes (UFES) e Gean Pierre da Silva Campos (UFES), com a mediação da coordenação do Gepaei, professora Margarete Sacht Góes (UFES).

A mesa 2, teve sua composição formada pelas professoras todas da Universidade Federal do Espírito Santo, Fernanda Camargo, Marina Rodrigues e Patricia Rufino, com mediação da integrante do grupo Danielly Tintori Nascimento (UFES).

Ademais, como todas/os as/os palestrantes, inclusive da mesa de abertura eram/são professoras/es que lecionam as disciplina de estágio, cada um/a em sua área de atuação, toda a reflexão girou em torno da formação inicial e continuada bem como pensar a docência em seus diferentes territórios como a quilombola, campesina e a indígena.

Na noite da abertura do evento a professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva trouxe a reflexão sobre os dilemas que a Educação Infantil vivencia, sobretudo com as/os professoras/es de Arte. Durante seu discurso, a professora argumentou sobre 3 dilemas principais: o primeiro deles é que para ser professor/a da Educação Infantil, bastaria ter um “jeitinho” para trabalhar/lidar com crianças; o segundo dilema, é que muitas vezes, o/a professor/a de Arte, não tem a formação específica em Artes Visuais; e o terceiro dilema, seria justamente a formação inicial e continuada dos/as professoras/es.

No entanto, é importante destacar que para atuar com crianças na Educação Infantil, é essencial dedicar-se a estudos embasados em teoria, sem separá-los da prática. Como mencionou a professora Maria Cristina durante o Colóquio: "teoria e prática não se dividem". Acreditar que para trabalhar com crianças é necessário somente *ter jeito ou saber lidar* com crianças é negar toda a construção social realizada pela instituição escolar ao longo dos anos.

Deste modo, entendemos que, mesmo depois de tantos avanços, ainda é possível encontrar na Educação Infantil brasileira pessoas que desprofissionalizam a profissão docente em virtude somente do cuidar, com uma visão totalmente assistencialista da Educação Infantil, negando o direito da criança à relação de troca com o par mais desenvolvido, no caso, o/a professor/a.

Outro ponto que a Maria Cristina também coloca como dilema, é o fato de muitas/os professoras/es que estão atuando como docentes de Arte, não serem formadas/os para tal, novamente, caímos no que citamos acima na desprofissionalização da profissão docente, visto que, em outras profissões, como na medicina por exemplo, é inadmissível este hábito de substituir um/a médico/a por algum/a outro/a profissional.

Ainda dentro deste mesmo dilema, a professora ainda nos relembra que, mesmo para os/as pedagogos/as, a carga horária dentro da graduação para as disciplinas voltadas para Arte não são suficientes para qualificar estas/es docentes de forma plena ao ensino da Arte.

Por fim, Maria Cristina nos traz o terceiro dilema, que é justamente o acento deste estudo: a formação inicial e continuada das/os professoras/es. Ela lança diversas provocações no sentido de refletir sobre a Arte como potencializador de uma educação para emancipar, para transformar, para não aceitar o discurso hegemônico que coloca a maior parte da população em uma posição de subalternidade, sem perspectivas de mudanças de vida.

Além dos Colóquios, que representam momentos fundamentais de aprendizado para as/os professoras/es, outro momento de formação para o grupo e outras/os professoras/es, foi o curso extensão intitulado “Repositório de Artes Visuais para crianças pequenas”, promovido pela coordenadora do Gepaei, Professora Doutora Margarete Sacht Goés. O curso contou com a presença de 20 participantes, entre membros do grupo e de fora, provenientes das cidades de Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica. O público era formado por professoras e alunas da graduação, todas mulheres, que se comprometeram em dedicar 30 horas ao estudo da temática.

Esse curso teve como objetivo “[...] refletir e trocar experiências sobre os processos educativos em Artes Visuais no contexto da Educação Infantil” (Arquivo do Gepaei, 2023). Mas também objetivou “[...]refletir sobre os temas circunscritos à Arte Contemporânea como



as Infâncias, meio ambiente, corpos dissonantes, racismo, tecnologias, dentre outros, além das diferentes materialidades e linguagens da Arte na contemporaneidade” (Arquivo do Gepaei, 2023).

No final do curso foi produzido um material educativo com propostas e ações pedagógicas “Repositório de Artes Visuais UFES⁵” (vinculado ao Projeto de Extensão 1746 - Repositório de Artes Visuais UFES – PROEX/UFES). Após a conclusão, este material foi encaminhado às secretarias de Educação dos municípios da Grande Vitória, com o objetivo de promover uma ampla divulgação. Além disso, foi disponibilizado gratuitamente no site do repositório. Acreditamos ter alcançado cerca de 200 pessoas neste primeiro momento, incluindo professoras/es da Educação Básica, educadores de instituições promotoras de Arte e estudantes em formação docente.

Assim, o grupo reforça seu compromisso social ao promover ativamente a formação inicial e continuada de estudantes e professoras/es, não apenas na área da Arte, mas também em outras licenciaturas, como Pedagogia e Educação Física. Além disso, outras iniciativas são conduzidas pelo grupo para intensificar esses momentos de formação e interação com as comunidades escolares, por meio de ações de extensão. Atividades como intervenções em escolas de Educação Infantil, onde os membros do grupo desenvolvem projetos com as crianças, e a realização de atividades de Arte/Educação em um parque da cidade com as/os pequenas/os, fortalecem ainda mais essa conexão universidade-escola-comunidade que é prioritária para o Gepaei.

Conclusão

Com base nos resultados desta pesquisa documental, acreditamos no papel fundamental desempenhado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil – Gepaei, na formação inicial e continuada de professoras/es de Arte e áreas correlatas, especialmente aquelas/es que atuam com crianças da/na Educação Infantil. A análise dos documentos do grupo revelou não apenas suas contribuições tangíveis na formação de seus membros, mas também o impacto significativo na expansão do conhecimento e na melhoria das práticas educativas de professoras/es e estudantes de graduação que foram atravessados pelo grupo.

⁵ Para conhecer o Repositório de Artes Visuais UFES e o material educativo produzido no curso de extensão, acesse: <https://repositorioartesvisuais.ufes.br/>.

Assim, o Gepaei se consolida como um dispositivo inestimável de formação, proporcionando um espaço de reflexão e crescimento profissional para estudantes e professoras/es. Este estudo ressalta a importância dos grupos de estudo e pesquisa dentro das universidades, enfatizando o valor do Gepaei como um exemplo concreto desses espaços que promovem o desenvolvimento acadêmico e pedagógico.

Com este artigo e nossas pesquisas no Gepaei, almejamos que mais estudantes e professoras/es sejam atravessadas pelo nosso grupo nos próximos tantos anos que esperamos vir, pois assim como as/os autoras/es que colaboraram com este estudo, coadunamos que quanto antes as experiências com a Arte acontecerem de forma significativa na escola, mais proveitosos serão os resultados, proporcionando uma educação crítica e emancipatória desde os anos iniciais da escolarização.

Referências

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Crianças, coleções e Arte Contemporânea na pré-escola. *In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, 2021. (p. 43-64)

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **ARTE/EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E CULTURA VISUAL: Territórios da docência e pesquisa**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2023.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. *In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos (orgs.)*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. A arte Contemporânea como provocação para desconstrução dos estereótipos visuais infantis. *In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos (orgs.)*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 124-132, set, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XgnqcgDkJZ8jc4BVfBpDYvt/?lang=pt#>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. Barueri/SP: Atlas, 2022.

LOPONTE, Gruppelli Luciana. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Dossiê formação de professores e práticas culturais**. V. 21, n.25, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1145/1083>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LOPONTE, Gruppelli Luciana. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, p. 429-452, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? In: **Revista Educação - PUCRS**, v. 34, n. 3, 20 out. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>. Acesso em: 6 maio 2024.

NASCIMENTO, Danielly Tintori; Macedo, Leiliana Zucoloto. Quadro #artistagens e a contribuição estética para a formação das/os professoras/es e das crianças. : **Dossiê Experiências em Arte Contemporânea na Educação Infantil**. v. 29 n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/42990>. Acesso em: 27 abr. 2024.

VALLE, Lutiere Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Revista Cadernos de Comunicação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 24, n. 1, art. 11, p. 1 a 20, jan/abr. 2020.

Feminismo latino-americano: Diálogos possíveis entre as crianças e Frida Kahlo

Beatriz Borges Graça Silva Mury Bonfim
Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos
Sophia Thompson Lugao Ronchetti
Vitória Souza Ramos

1 Introdução

A Educação Infantil, descrita pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como essencial para a plena evolução da criança e promoção de suas ideias de mundo, de si e do próximo - ideais de cidadania, por exemplo - é majoritariamente feminina na docência. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2021), 79,5% dos 2,4 milhões de docentes que trabalhavam na educação básica eram mulheres. Isso corresponde a cerca de 1,9 milhões de educadoras que atuam de forma ativa em uma área historicamente permeada por ideais masculinos e eurocêntricos, a começar com a concepção de que a Educação Infantil é um trabalho primordialmente feminino, pois estaria conectado ao “instinto materno”.

A ideia de mulher como ser social se inscreve na sociedade brasileira na forma como perpetuamos culturalmente até hoje - aliada ao ideal de uma família nuclear - a partir da colonização europeia. Os preceitos de submissão e a limitação do papel da mulher, na sociedade, ao seu sexo deriva de dogmas religiosos-políticos-cristão-europeus que foram importados e adaptados à realidade latino-americana.

No Brasil, autoras como Novelino (1989), Santos (1995) e Trindade e Enumo (2001) relatam que, principalmente no Nordeste, no séc. XX, a identidade feminina foi fortemente estruturada a partir da representação social da maternidade, na medida em que se atribuía à mulher a reprodução como principal função. As demais características femininas acabariam em segundo plano no seu reconhecimento social. Dessa forma, a maternidade não é apenas uma opção da mulher, mas a condição *sine qua non* para que ela constitua plenamente um ser natural (Sampaio; Santos; Silva, 2008, p. 176).

O caráter determinista da maternidade resume toda a vivência, a experiência e a definição do *ser* mulher a um aspecto estritamente biológico, o que resulta na resignificação de profissões que objetivam o cuidado. Enfermeiras, babás, cuidadoras de idosos, empregadas

domésticas, todas essas profissões compartilham com as profissionais da Educação Infantil o estigma e a desumanização atribuídos a elas por uma cultura misógina de apagamento e subjugação.

Em seu livro “Ensinando a transgredir”, bell hooks (2017) compartilha experiências sobre a sua vida como discente desde a educação básica até o ensino superior, ressaltando as experiências positivas com as suas professoras que, em sua maioria, são mulheres negras. Todas as educadoras citadas com alegria por hooks possuem a mesma característica em comum: são mulheres. Ao longo do seu livro, hooks frisa a dicotomia infeliz do cenário educacional onde a maioria das pessoas, à frente das salas de aula, são mulheres, porém referenciam livros escritos por homens - brancos, em sua maior parte - e não realizam o trabalho crítico de questionar para si mesmas e para a turma o porquê de, em um ambiente profissional visivelmente feminino, o material de trabalho didático seja quase que inteiramente pautado pelo olhar do *outro* - o outro que maltrata, que oprime, que silencia.

Na educação básica, isso se evidencia no ensino das Artes Visuais. As obras - que nunca fogem da bidimensionalidade - são assinadas por Van Gogh, Picasso, Matisse, Monet e por mais uma gama de modernistas brancos e, geralmente, europeus. Às vezes, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral são mencionadas a partir da regurgitação das mesmas obras cansadas propositando uma releitura com a ausência da discussão sobre o conceito místico de brasilidade que elas trazem e buscam subverter. Não parece haver espaço para artistas mulheres que fujam da demonstração ideal de uma obra de arte, artistas mulheres não-brancas que detenham como matriz criativa e poética suas experiências como mulheres racializadas.

No contexto da Educação Infantil, a BNCC (2018) pauta o autoconhecimento como um direito de aprendizagem. Construir a ideia primária do eu - sua identidade pessoal - é, necessariamente, compreender o mundo a sua volta e as interações que o cercam, entender como a sociedade em que se está inserido e a cultura que gere seus costumes influenciam diretamente no seu desenvolvimento. Com isso em mente, se torna obsoleto o pseudoargumento de que as crianças são pequenas demais para serem introduzidas a artistas feministas: se a sociedade em que foram concebidas possuem problemas sistêmicos que antecedem suas existências, é direito constitucional que elas sejam amparadas por uma educação que visa antepô-los.

O primeiro núcleo de convivência com o qual a criança possui contato direto é o familiar. Neste núcleo, ela se depara com a figura materna e com o arquétipo que a sociedade exterior atribui a ele e o determina em relação às demais mulheres. Ademais, posteriormente, a criança se insere no ambiente educacional onde encontra a maioria avassaladora de educadoras

mulheres. A aparente convivência com o cenário supracitado e a lacuna no que tange a influências femininas dissidentes reafirmam o estereótipo de provedora de afeto, de docilidade e subserviência. Os brinquedos na sala de aula são codificados em cores distintas para que as crianças saibam à qual gênero eles se destinam: os carrinhos de boneca são rosa e lilás, os carrinhos de corrida são azuis e vermelhos.

As crianças possuem seu cotidiano marcado por diversas noções de gênero desde o momento da concepção. Cabe à escola identificar e desmistificar os preconceitos que a adentram. Dessa forma, uma educação pautada no feminismo latino-americano é urgente em um país sedimentado em genocídios - físicos e epistemológicos - contra mulheres racializadas e que insiste em construir sua pedagogia a partir de preceitos europeus e norte-americanos, o que justifica a presente pesquisa.

O estudo tem como objetivo descrever uma proposta realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Vitória, no ano de 2023, com crianças de 5 e 6 anos de idade e analisar, a partir da abordagem feminista, ameríndia e decolonial, os processos da Arte na Educação Infantil. A artista mexicana Frida Kahlo dialoga diretamente com os discursos contemporâneos sobre pertencimento, identidade latino-americana e a arte disruptiva. Assim, por via de suas obras e de sua poética, foram tecidas atividades em um Centro de Educação Infantil.

O valor do diálogo e das reflexões na presente pesquisa aprofunda-se no significado e na significância sensível discutidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil – GEPAEI. Assim, chamamos a atenção para o potencial da conversação e da imagem na Educação Infantil para contribuir na ampliação do repertório cultural das crianças. Nessa atividade pedagógica fruidora, não queremos simplesmente explicar a realidade concreta, mas proporcionar uma continuidade de provocações que vivenciamos na escola e no grupo de estudos: Por que refletir sobre as experiências com imagens da/na Educação Infantil? Como podemos contribuir para/com um ensino de Arte contemporâneo, crítico, reflexivo no processo de resistência diante dos desafios desencadeados pela colonização?

2 Diálogos possíveis entre as crianças e Frida kahlo

Hooks (2017) corrobora com Freire (1987) quando reflete sobre a dialogicidade na educação como prática da liberdade. O diálogo faz parte do contexto existencial humano, um ser social, criativo e perceptivo que pode acessar o poder das palavras e da comunicação

resultando na ação-reflexão. Nesse encontro entre sujeitos dialógicos e a práxis, apresentamos a elaboração de uma atividade voltada para o Ensino Infantil que utiliza as obras e a poética da artista mexicana Frida Kahlo como referência visual e discursiva. A atividade parte da necessidade inicial de promover uma movimentação transversal e humanizadora para a acolhida das crianças.

A experimentação foi pensada, inicialmente, como um instrumento de inter e intra conexão entre as crianças para a promoção de um ambiente contemporâneo. Diante de professoras, em uma fase singular, todo o processo de feitura do projeto foi tecido com a constante presença da importância que essa atividade possui na ambientação das crianças com a sala e com a proposta pedagógica a ser trabalhada ao longo do ano letivo.

As sugestões de atividades iniciais giram em torno de um tema em comum selecionado a partir da observação dos pequenos, da realidade que os cerca e do ambiente escolar em que estão inseridos, tendo como norte a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2002). De acordo com o filósofo e educador brasileiro, a educação objetiva a construção de cidadãos críticos que se posicionam como pertencentes e modificadores da sociedade que os cerca com a noção de que, para além de habitar o mundo em que são concebidos, possuem o dever de contribuir ativamente na luta para a liberdade num processo contínuo de busca pela autonomia. Destarte, o ensino precisa ser condizente com a realidade das crianças para que desperte nelas o desejo de aprender, a metodologia utilizada pelas docentes necessita dialogar, constantemente, com o contexto que as circunda.

A proposta de atividade para as crianças de 5 e 6 anos foi, então, formulada tendo em mente o espaço em que a comunidade escolar está inserida: localizada próxima ao manguezal, os elementos naturais atravessam o cotidiano do bairro. A proposição, ao trazer a experimentação artística com elementos da natureza, incentiva as crianças no seu potencial inventivo para explorar os instrumentos e a diversidade do entorno da escola. Logo, o hábito de criar refletindo sobre o barro, as folhas, os galhos e as sementes encontradas no caminho de casa e na escola é ressignificado e o aprendizado ocorre de maneira fluida.

Materiais naturais como folhas, flores, sementes e galhos espalhados pelo chão do pátio da escola fazem parte do cotidiano das crianças e podem ser utilizados pelos professores para criar conexões entre a arte e a natureza, uma prática que ressoa com o trabalho descrito por Valle (2023, p. 15-16) em que o autor menciona como utilizou o papelão, frequentemente descartado, transformando-o em obras de valor e significância, visando mostrar que um processo criativo não depende tanto do material em si, mas da maneira como ele é utilizado.

Neste contexto de ressignificação com experimentações artísticas ao usar elementos da natureza e com a intencionalidade pedagógica de introduzir as atividades inspiradas na artista Frida, citamos Cunha (2023). A autora apresenta reflexões e questionamentos provocativos sobre os materiais que a escola utiliza nas propostas em Arte. Como e quais materiais podem ser desafiadores? Qual a necessidade da escuta sensível, do diálogo e da ampliação dos repertórios culturais para a infância? Como resultado desse diálogo reflexivo considerando o acolhimento das crianças, os espaços frequentados por elas, a utilização de materiais desafiadores e sensíveis, a intencionalidade pedagógica em apresentar as obras da artista Frida pautada no processo e na fruição da criação brincante, apresentamos, na presente pesquisa, as mandalas criadas pelos pequenos:

Imagens 1-3. Mandalas



Fonte: acervo pessoal das autoras, 2023.

Após as reflexões relacionadas aos processos plásticos utilizando materiais observados pelas crianças em seus diferentes espaços, apresentamos os trabalhos direcionados para a identidade dos pequenos e suas esferas nos âmbitos pessoal e comunitário, físico e psíquico, imagético e poético. A artista Frida Kahlo é escolhida pelas educadoras para uma estreita relação com as crianças na apreciação do seu autorretrato que reafirma o vínculo entre **arte, identidade, natureza e ludicidade**. Suas obras aludem ao estudo do subconsciente de uma mulher racializada que busca sua voz no mercado artístico predominantemente masculino, de uma artista que investiga a construção da sua subjetividade através do coletivo - da *artista*, da *mulher*, da *latino-americana* - em quadros lotados de elementos que indicam de onde vêm, a

fauna que a cerca e os cenários por onde viveu. A junção entre a artista Frida Kahlo e a Educação Infantil engajada e libertadora aponta para um ensino de Arte contemporâneo e consciente.

Trazemos para a presente pesquisa o diálogo entre Góes e Rosa (2021) e Wendt, Valle e Rodrigues (2023), nessa compreensão dos espaços escolares como democráticos (em todas as modalidades de ensino) e as suas extensões de convivência para a percepção da identidade, da representatividade das mulheres, da não exclusão e do respeito ao próximo. Permitir que as crianças tenham experiências e experimentações com a/n Arte problematizando as questões decoloniais entre os pequenos e todos os profissionais da unidade de ensino é uma estratégia de resistência e valorização das artistas mulheres latinas, afro, indígenas, ou seja, de todas as mulheres invisibilizadas na Arte e na sociedade colonizada.

Assim, práticas verbais e não verbais são lançadas o tempo todo diante dos olhos atentos das crianças, e as atitudes de respeito ou de rejeição - ao contato físico (com adultos e de outras crianças), à sua autoimagem, à sua representação - vão, aos poucos, constituindo a identidade e a percepção que elas têm de si mesmas e do grupo social a que pertencem. Ou seja, a identidade é constituída nas relações e nos processos sociais que tornam possível a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, e é na escola que grande parte dessas experiências infantis (boas ou ruins) acontecem (Góes; Rosa, 2021, p.6).

Wendt, Valle e Rodrigues (2023) discutem a Arte na Educação Infantil e relatam a presença de um olhar machista nos espaços infantis ao se observar os artefatos culturais, as reproduções nas falas e atitudes dos pequenos e de educadoras/es. Nesse sentido, o ensino de Arte Contemporânea pode contribuir para o processo de desconstrução desse olhar, compreendendo parte do processo de resistência, promovendo mudanças metodológicas do trabalho com as/para as crianças para colaborar na ampliação do repertório cultural delas. Coincidimos ao apresentar imagens com obras de uma artista mulher mexicana para inspirar a criação e a recriação tendo em vista a *arte, a identidade, a natureza e a ludicidade* através de um olhar reflexivo-crítico.

As proposições para experimentações artísticas por meio da Frida como referência direcionada para a Educação Infantil foram recebidas com incerteza por algumas professoras do corpo docente do CMEI devido a razões primordialmente pictóricas. As obras da artista transparecem inquietações pessoais com seu corpo, sua formação, sua família, sua nacionalidade, seu casamento e seu lugar no mundo em todos os cantos das telas; constantemente seus quadros empregam corpos nus e fragmentados, rostos chorosos e cenas embriagadas em angústia e melancolia. Apesar do diagnóstico feito a partir de uma primeira leitura do legado visual da pintora, alegar que suas obras são inadequadas para a Educação Infantil demonstra uma análise estreita e superficial de toda a sua poética.

Conforme Cunha (2023), a criança como ser social envolve-se com as imagens desde muito cedo, então, é possível potencializar este acesso de forma reflexiva, mediando o contato com os equipamentos culturais da Arte. Essa nutrição estética que promove o questionamento dos pequenos insere uma ótica de autonomia e criticidade a eles. Wendt, Valle e Rodrigues (2023) corroboram com Cunha (2023) quando dialogam sobre o processo de socialização na escola e a relevância da mediação nas construções identitárias e no desenvolvimento de práticas pedagógicas contempladas pelo diálogo e a desconstrução de estereótipos. ***Compreendemos o valor da ideia de identidade, da reconstrução a partir das óticas decoloniais*** por um ensino que pauta o feminismo latino-americano diante do cenário excludente da educação em Arte previamente citado.

Pensar uma Arte/ Educação decolonial não implica deslegitimar os conhecimentos em arte na perspectiva europeia (diferente de uma perspectiva eurocêntrica); implica, necessariamente, legitimar os saberes em arte de matriz latino-americana. Não se trata de um olhar incauto e desconexo que pensa a arte e os saberes dessa região inseridos na Educação, mas da compreensão desde o lugar de enunciação, América Latina, e, pela consciência política, da potencialização de questionamentos anti-hegemônicos e anti-hierárquicos em favor do pensar/ fazer/ ser/ sentir decolonial (Moura, 2019, p.33).

Frida Kahlo trabalha no processo de reconstrução - “pensar, fazer, ser, sentir decolonial” (Moura, 2019, p.33) - e essa reinvenção de seu corpo físico corrobora com Freud (1923/2006) sobre o “Eu: o corpo é a gênese do Eu e sua expressão original, e a unificação do corpo se dá pelos elementos intrínsecos a si mesmo (Freud, 1923/2006)”. Assim como o Eu se agrega por elementos existentes em si, ele existe a partir do corpo e da percepção da potência que se encontra no mesmo, algo que só pode ser alcançado pelo contato com o outro. A interação das crianças com as obras da Frida Kahlo gera surpresa e espanto, assim como o encontro com qualquer elemento novo e desconhecido e, através da mediação do educador, as crianças podem atribuir e ressignificar os signos dispostos.

De acordo com o dicionário, o termo "mediação" refere-se ao ato ou efeito de mediar, caracterizando-se como uma intervenção ou intermediação. Martins (2012) argumenta que a mediação cultural, responsável por facilitar o encontro entre a arte e o fruidor, deve ser considerada uma ação específica e uma área de estudo única. Além disso, ressalta que a mediação deve envolver o sujeito-fruidor integralmente, promovendo um contato que permita a abertura de canais para sensações, sentidos e sentimentos, estimulando a imaginação e a percepção. A autora destaca que a linguagem da Arte possui sua própria forma de comunicação que deve ser respeitada e compreendida em seu contexto, sugerindo que este processo envolve um espaço de silêncio externo onde se ouvem falas internas nem sempre traduzíveis.

Essa abordagem de mediação é particularmente relevante quando consideramos a afinidade entre a maneira como as crianças se apropriam da realidade e a poética de Frida Kahlo. A relação íntima das crianças com as obras de Kahlo é ampliada pelos relatos da artista sobre sua própria infância e como a criação de mundos, ambientes e amigos imaginários a auxiliou na sua relação com o próprio corpo:

Eu devia ter 6 anos quando vivi intensamente a amizade imaginária com uma menina mais ou menos da mesma idade. Na janela daquele que era então meu quarto, e que dava para a rua Allende, sobre um dos primeiros vidros da janela. E com um dedo eu desenhei uma “porta” (...) Por essa “porta” eu saía na minha imaginação com uma grande alegria e urgência. Atravessava todo o campo que se via até chegar a uma leiteria que se chamava PINZÓN (...) Pelo “O” em PINZÓN eu entrava e descia intempestivamente ao interior da terra, onde minha amiga imaginária “me esperava sempre”. Não me lembro de sua imagem e nem de sua cor. Mas sei que era alegre. Ela ria muito. Sem sons. Era ágil e dançava como se não tivesse peso algum. Eu a seguia em todos os seus movimentos e enquanto ela dançava eu lhe contava meus problemas secretos. Quais? Não me lembro. Mas ela sabia pela minha voz todas as minhas coisas (...) Quando eu voltava para a janela entrava pela mesma porta desenhada no vidro. Quando? Por quanto tempo ficava com ela? Não sei. Podia ter sido um segundo ou milhares de anos (...) Eu era feliz. Apagava a “porta” com a mão e “desaparecia”. Corria com meu “segredo” e minha alegria até o último canto do pátio de minha casa, e sempre no mesmo lugar, debaixo de um cedro, gritava e ria assombrada de estar só com minha grande felicidade e a lembrança tão viva da menina. Passaram-se 34 anos desde que vivi essa amizade mágica e cada vez que a recordo ela se aviva e cresce mais e mais dentro de meu mundo. PINZÓN 1950 (Kahlo, 2005, p. 82).

A descrição de Frida sobre a infância e sobre como ela enfrentava a solidão contrasta com a imagem de uma mulher resiliente e quase sobre-humana para trazer à superfície a Frida humana, a criança que a desumanização conferida a ela não abarca. O público que se debruça sobre a sua arte parece esquecer que o ícone modernista já foi uma criança e já sonhou como uma. Frida possui muito mais em comum com o público da Educação Infantil que os preceitos que a rondam permitem perceber e o papel das educadoras em Arte é não se deixar enfraquecer pelos discursos engessados que procuram ditar o que se pode ou não mostrar para as crianças a partir de uma visão homogênea, moralista e conservadora. A pedagogia libertadora possui esse compromisso não apenas com o ensino das crianças, mas também com a reafirmação da importância de dar e retornar voz às mulheres silenciadas pelo que Lelia Gonzalez (2020) descreve como uma visão eurocêntrica e neocolonialista da realidade que subestima e antagoniza mulheres e não brancos a partir de um sistema hierarquizante de dominação que nega aos indivíduos marginalizados a condição de humanos. Educadoras de Arte, como mediadoras entre a cultura acumulada da sociedade e as crianças em processo inicial da

construção do repertório cultural, possuem o papel de oferecer condições concretas para o aprendizado pleno e libertador.

Com base na Pedagogia Histórico-cultural de Vygotsky (1988), a criança principia a apropriação da cultura do meio em que vive na idade pré-escolar, quando os círculos sociais com que possui contato se ampliam e ela expande sua zona de referências. O aprendizado se dá pela atribuição de significados pela criança aos signos que a rodeiam a partir do contato com outras pessoas e da constante troca de experiências e o desenvolvimento da personalidade e da identidade também constituem o processo de ensino e aprendizagem, pois esses, assim como todos os órgãos da individualidade, são objetos criados histórico e socialmente.

Dessa forma, a identidade é um tema essencial a ser trabalhado pelos educadores, pois a construção da subjetividade da criança compõe o processo de apropriação da realidade humana e da sua transformação. A criança, ao aprender sobre si mesma através do mundo ao seu redor, transforma a realidade e humaniza-se. Nesse ponto, Frida se conecta diretamente com a teoria histórico-cultural através dos seus autorretratos.

Para ampliar a análise, é fundamental explicitar a conexão entre o "Autorretrato com Espinhos" de Frida Kahlo e a Teoria Histórico-cultural de Vygotsky. O autorretrato de Kahlo é uma representação profunda de sua identidade e de suas experiências pessoais marcadas por dor, resiliência e auto exploração. Segundo a Teoria de Vygotsky, o desenvolvimento da identidade da criança é um processo social e histórico, mediado por interações e trocas culturais. Ao se depararem com a obra de Kahlo, as crianças podem ser guiadas a reconhecer e refletir sobre suas próprias experiências e sentimentos, atribuindo novos significados a partir do contato com a arte e a mediação do educador. Essa reflexão propicia um entendimento mais profundo de si mesmas e do mundo ao seu redor, humanizando-se através do aprendizado e da Arte.

A citação de Goés e Rosa (2021) reforça essa perspectiva ao enfatizar a importância de desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar as histórias e referências culturais pessoais das crianças. No contexto escolar, a mediação cultural deve transformar a escola em um espaço democrático onde as crianças possam se ver representadas e envolvidas em todas as ações. O "Autorretrato com Espinhos" de Kahlo, ao ser analisado a partir de uma perspectiva decolonial, permite que as crianças compreendam as narrativas histórico-culturais a partir do ponto de vista dos oprimidos e colonizados, promovendo uma reflexão crítica sobre suas próprias identidades e histórias. Assim, a obra de Kahlo se torna um poderoso instrumento pedagógico que possibilita a transformação da escola em um território de experiências significativas e democráticas, alinhando-se com a proposta de Goés e Rosa (2021) de promover mudanças de

atitudes, principalmente entre os adultos, para garantir um ambiente inclusivo e representativo para todas as crianças.

Frida possui uma relação muito peculiar com a sua própria imagem e a exterioriza nas telas numa tentativa de reconstruí-la. Para a reedificação do Eu, Frida utiliza elementos do seu meio - da fauna e flora local, dos cenários do México, de ambientes caseiros em suas composições, aludindo união em busca da identidade subjetiva e coletiva. Frida busca a mulher, a filha, a artista e a mexicana, simultaneamente, à procura de sua casa, sua infância, seu país. O processo de identificação de Frida ilustra as investigações da educação com a infância, mais especificamente com o modo como as crianças se relacionam e percebem a escola que frequentam, a família, os amigos, as professoras... como tudo isso as integram?

Na proposta vivenciada com a turma do Grupo 06, utilizamos as obras de Frida Kahlo como referência visual e poética para incitar a autopercepção das crianças e investigar o modo como constroem suas subjetividades. Para isso, foi proposta releitura da obra “Autorretrato com um colar de espinhos e beija-flor” de 1940 (Imagem 4). A releitura foi experienciada como inspiração, ou seja, de modo diferente da releitura comumente apresentada nas escolas - uma reprodução mecânica da obra original pelas crianças. Realizou-se uma leitura de imagem contextualizada e contemporânea.

Inspirada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), a proposta teve como primeiro passo a leitura de imagem da obra “Autorretrato com espinhos e beija-flor” com as crianças, indo além da apreciação do quadro. Observadas, neste processo de leitura, elas foram instigadas a desenvolver sensibilidade, fruição, estesia e empatia, além da decodificação da gramática visual por meio do pensamento crítico. As crianças relataram suas impressões e a reação delas diante das imagens foi de curiosidade e reflexão. Os pequenos fizeram conexões entre a obra e suas próprias experiências e essa experimentação trouxe à tona novas formas de compreender e expressar suas identidades.

A leitura da imagem é um passo essencial para o ensino contemporâneo da Arte e se constitui como um aprendizado levado à fruição da obra. As crianças são inundadas por informações visuais em propagandas, anúncios, produtos, *slogans* advindos de vários meios diferentes, é importante que elas não apenas identifiquem e compreendam essas mensagens como também saibam que toda imagem é munida de contexto e objetivos. As crianças precisam ser estimuladas a extrair sentido dos inúmeros estímulos visuais que as atingem diariamente para que não os consumam de modo inconsciente e acrítico.

Imagem 4. Autorretrato com espinhos



Fonte: Google Arts & Culture

Para a análise da obra de arte, as educadoras agem como mediadoras e buscam incentivar as crianças a estabelecerem conexões do que veem transposto na tela com o que enxergam ao seu redor e com o conhecimento que já possuem. Segundo Gadotti:

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. Sendo assim, o aprender passa a se tornar mais atraente, quando o aluno se sente competente com as atitudes e métodos de motivação em sala. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos vistos como obrigação. Para que isso possa ser mais bem cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolvimento das atividades (Gadotti, 1999, p.2).

A pesquisa em tela, no âmbito de repensar através do diálogo e sentir o decolonial discutido por Moura (2019), reflete os pensamentos de Franz (2004) e Martins (2012) sobre os processos de mediação na busca de incentivar as crianças a estabelecerem conexões. A mediação visa conectar o cotidiano dos pequenos favorecendo a abordagem crítica, consciente e significativa.

Nesse contexto de mediação, as crianças são incitadas através de perguntas que, inicialmente, indicam a percepção delas acerca dos elementos pictóricos: o que vocês veem na obra? Sabem quem é essa mulher? Quais animais estão do lado dela? Já viram alguns desses?

O que são os elementos acima da cabeça dela? E no pescoço, o que carrega? De que é feito o colar?

As crianças se engajam com as perguntas de sua forma e, em sua maioria, retomam memórias positivas para responder a elas: as folhas lembram as árvores no parque que visitaram com a família; os animais que rodeiam a Frida lembram os animais de estimação; as borboletas e libélulas sobre Frida as fazem recordar de quando viram uma borboleta de perto; e o colar de espinhos lembram os galhos secos que encontram no pátio da escola e que usam para escrever no chão de areia, com as raízes retorcidas do manguezal próximo à escola. Durante a leitura da imagem, as crianças expressam as conexões feitas com os elementos do quadro e, através de uma contextualização mais profunda, adquirem conhecimento sobre quem é a artista, como e quando esse quadro foi feito e de qual modo ele se encaixa no contexto vivenciado com elas em sala de aula.

Sabemos que as imagens da Arte na Educação, segundo Ana Mae Barbosa (1998), vão muito além de apresentar uma obra e a biografia da artista. Para Franz (2004), contextualizar perpassa pela realidade do cotidiano, então a mediação como um instrumento de análise crítica favorece as crianças na compreensão do mundo ao seu redor. Durante as vivências e experimentações na escola, a contextualização da obra adentrou como uma proposta das educadoras apresentando a artista Frida Kahlo e discorrendo sobre sua vida, sua história, sua poética e sobre o processo de feitura do quadro, de forma coletiva.

Nesse percurso de nutrição estética e contextualização da realidade das crianças, os animais visualizados na obra representam o vínculo da artista com seu lugar de origem e das crianças com seus campos de afetos e seus animais domésticos amigos em seus lares; o colar de espinhos é, para além de galhos secos, metáfora para o silenciamento. Kahlo, como mulher e artista, enfrentou inúmeros desafios e barreiras em um contexto dominado por narrativas patriarcais e coloniais. Da mesma forma, as crianças, frequentemente, têm suas vozes e experiências subestimadas e desvalorizadas, sendo vistas mais como receptoras passivas do que como participantes ativas na construção de suas identidades e histórias. A contextualização conversa com os aspectos históricos da obra e com a contemporaneidade das crianças, aproximando-as da experiência da artista, mas não se limitando a ela - a visão da artista é um ponto de vista essencial e complementar, mas não o único.

[...] a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização. Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu.

Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não (Barbosa, 1998, p. 37).

A contextualização das atividades artísticas, conforme descrita por Barbosa (1998), é fundamental para proporcionar experiências de aprendizagem abrangentes e integradas. Posteriormente à contextualização, as crianças adentram a etapa do Fazer artístico que estende a experiência do processo de produção artística para o aspecto manual. Nesse contexto, as educadoras dialogam com os pais e responsáveis das crianças do Grupo 6 sobre a atividade a ser realizada e solicitam auxílio na coleta e reunião de elementos naturais para posterior realização. Este passo é pensado para estreitar a relação entre família e escola, reconhecendo a importância do primeiro círculo de convívio da criança como peça fundamental no seu desenvolvimento e na agregação de valores e aprendizagens. Dessa forma, a atividade artística não apenas enriquece a compreensão histórica, social e ecológica das crianças, mas também reforça os laços comunitários e familiares, alinhando-se com a abordagem multidisciplinar e desdisciplinarizada proposta por Barbosa.

O material necessário para a atividade foi disposto em uma lona cobrindo o piso da sala - originalmente, a ideia consistia em realizar a atividade ao ar livre para um contato direto das crianças com a natureza, entretanto o dia selecionado para a realização da atividade, infelizmente, estava chuvoso, o que impossibilitou o deslocamento da turma -, separando os materiais em seções pequenas para facilitar o alcance desses por todas as crianças (Imagem 5). Na proposta da releitura da obra de Frida “Autorretrato com Espinhos”, mediamos para que as crianças pudessem capturar a essência da obra de Kahlo, entretanto inserindo suas próprias experiências, perspectivas e elementos de seu cotidiano, assim como a artista utilizava esses elementos naturais e familiares para ela em suas obras.

A proposta foi recebida pelas crianças com entusiasmo e curiosidade, principalmente devido ao uso de materiais atrativos para uma composição artística. Vale ressaltar que a atividade inspirada pelas obras de Frida objetiva a experimentação e não em uma reprodução, o que permite às crianças serem criativas e inovadoras - e as entrelaça mais profundamente com a atividade em curso. A experimentação com argila como material sensível ligado à natureza foi planejada tendo em vista possíveis criações tridimensionais, contato com diferentes texturas e utilização de um pigmento natural acessível em nossa cultura.

Imagem 5. Disposição dos materiais



Fonte: acervo pessoal das autoras, 2023

Após percorrerem ao redor da lona e irem, aos poucos, identificando os materiais dispostos por toda a extensão da sala, convidamos o Grupo 6 para preparar a argila que integraria as composições. Cada criança selecionou sua esfera de argila, se posicionou em frente aos recipientes com água e iniciou a manipulação do material misturando a argila sólida com a água utilizando as mãos (Imagens 6-11). Depois de misturada com a água, a argila foi estendida utilizando rolos de cozinha, marretas de madeira, socadores de alho feitos com plástico e as próprias mãos das crianças para que assumisse a forma que desejassem e julgassem mais apropriada para a composição de suas obras.

Após a preparação da argila, as crianças foram direcionadas aos pedaços de papel *kraft* posicionados em outra porção da lona para que dessem início à seleção dos elementos que fariam parte da composição de suas obras. Elas passeiam entre as sementes, folhas secas e pétalas de flores demonstrando, simultaneamente, interesse, curiosidade e certeza, pois o processo curatorial dos elementos que desejam implementar na obra demonstra que possuem

gostos distintos e que, apesar da surpresa gerada pela proposta, as crianças compreendem sua finalidade e trabalham mantendo-a em mente.

Imagens 6-8. Manipulação da argila



Fonte: acervo das autoras, 2023

A atividade das crianças com argila, quando elas selecionam elementos naturais para compor suas obras, ecoa a essência do "Autorretrato com Espinhos" de Frida Kahlo. Assim como Kahlo incorporou elementos simbólicos e pessoais em suas obras, demonstrando sua proximidade com a natureza e com o local em que vivia, as crianças, ao escolherem cuidadosamente sementes, folhas secas e pétalas de flores, criam uma expressão de si mesmas. A seleção desses elementos revela não apenas seus gostos individuais, mas também suas conexões com a natureza e o mundo ao seu redor.

Imagens 9-11. Releitura



Fonte: acervo pessoal das autoras, 2023

As crianças se envolvem, categoricamente, na atividade do início ao fim, em um deleite completo sobre o material a ser usado. A materialidade dos elementos naturais e as texturas foram exploradas com olhares maravilhados, os mesmos olhares que buscavam a todo momento encararem o reflexo no espelho e experienciando no chão com argila e sementes com espontaneidade e inventividade.

A relação da atividade com Frida Kahlo está ligada à ideia de incorporar figuras históricas e culturais que representam resistência, autenticidade e diversidade cultural. Frida, em particular, é um símbolo de luta contra normas de gênero e estéticas coloniais, além de ser uma artista que integrou elementos de sua cultura mexicana em sua obra. Ao trazer Frida Kahlo para o contexto das atividades das crianças, conseguimos trabalhar a importância de apresentar figuras que inspiram a criatividade e a expressão autêntica.

3 Conclusão

Durante todo o processo de concepção, feitura e finalização da atividade embasada na obra, vida e poética da Frida Kahlo, as educadoras são constantemente lembradas do seu compromisso e objetivo com a educação libertadora, antirracista, feminista e autônoma e com a importância de um ensino que pautar questões da contemporaneidade. A importância do trabalho realizado fica perceptível em cada etapa da proposta, desde a colaboração da família com a aquisição dos elementos naturais até o deleite das crianças, ao manusear as folhas, sementes e barro no papel *kraft*, e os resultados do processo comprovam a importância de uma pedagogia pautada no desenvolvimento de cidadãos que possuem ciência do seu potencial transformador.

A idealização do projeto se apoia e retorna constantemente às ideias de identidade, de autopercepção e da decodificação da realidade, partindo do pressuposto que o desenvolvimento da subjetividade - a própria **identidade**, a personalidade, os gostos - é motivado pelo meio e que as crianças precisam ser incitadas a pensar sobre o que gostam, o que veem, o que sentem e como todos esses aspectos da vida interagem. O contato e a análise da cultura do meio onde vivem integra o entendimento das crianças acerca da escola, da família e de si mesmas: aprender sobre os conhecimentos acumulados ao longo da história possibilita às crianças a capacidade de despertar aptidões e ideias, entendendo sua posição no mundo e o potencial transformador que carregam consigo.

A ideia de identidade é abordada através de óticas decoloniais por um ensino que pauta o feminismo latino-americano a partir do diagnóstico do cenário excludente da educação em Arte previamente citado. Escolas com quantitativo expressivo de docentes mulheres e currículos que ignoram a existência de mulheres artistas, principalmente as racializadas, na História da Arte. A escola, como ambiente que possibilita o desenvolvimento das habilidades necessárias para que as crianças se apropriem da realidade, historicamente, privilegia as vozes e os conhecimentos de grupos específicos, limitando o aprendizado a partir de uma hierarquia opressiva. A educação contemporânea, feminista e decolonial é comprometida com a crítica ao cenário descrito e com sua mudança a partir da oferta de referências variadas que abarquem os agentes invisibilizados por uma história única e homogênea.

O contato com a obra de tons ríspidos e, ao mesmo tempo, sensíveis de Frida Kahlo incita curiosidade nas crianças que navegam pelos elementos dispostos e pela feição central da tela.

O rosto de Frida as encara e elas o encaram de volta com olhares repletos de surpresa. A coroa de espinhos é indagada e as crianças simpatizam com a dor da artista: conhecem o sentimento corpóreo da dor e, aqui, se deparam com seu uso metafórico, pois Frida não chega a usar um colar de espinhos, mas a dor do silêncio e da solidão são, também, físicas. Ao ver a artista combinar elementos da flora e fauna locais e tomá-los como dela, as crianças refletem sobre o lugar em que residem, as folhas que já viram, as raízes que tocaram, as flores de que gostam e os animais que integram seus ambientes de convívio num processo de assimilação que resulta em uma nova concepção de espaço e de identidade - elas também são o ambiente à sua volta, da mesma forma que Frida se vê no colar de espinhos, na pantera e na borboleta.

A corporalidade é ressaltada no processo do fazer artístico em virtude da fruição e da importância da mesma para a realização da atividade. O interesse das crianças no material não se limita à análise visual, sendo necessário que, sempre que possível, seja oferecida a elas a possibilidade de tocar e sentir diferentes texturas, sentir o cheiro das flores, as dimensões das sementes e a sensação que o amassar do barro provoca. O contato direto da criança com o seu meio atravessa os seus sentidos e a utilização desses elementos para a confecção da obra abraça a concepção contemporânea de uma Arte fluida e que integra várias linguagens, conjuntamente com a ideia de uma educação participativa.

A construção da imagem das crianças com elementos naturais se correlaciona com o modo como a própria Frida criava seus autorretratos. A artista reconstrói seu corpo de modos diferentes nos quadros, buscando a sua unidade, a unificação de suas diversas facetas com o mundo que a rodeia; semelhante, as crianças utilizam fragmentos da natureza para transpor a imagem delas no papel e reconstruir o que observam refletido no espelho. A partir da leitura da obra da Frida, elas se conectam de forma mais profunda à artista e experienciam parte de seu processo criativo.

O prazer das crianças constatado durante todas as etapas constitui a avaliação acerca do êxito da atividade. O engajamento do Grupo 6, ao longo de todos os momentos, a participação através de questionamentos, as conversas propiciadas durante a leitura e a contextualização da obra, a concentração observada quando selecionavam os elementos naturais dispostos na lona e os olhos que dissecavam atentamente cada pedaço do próprio rosto atestam ambas a importância e a eficácia de uma educação infantil construída com e para a criança.

Aqui, o processo assume o lugar do objeto final na avaliação, pois os caminhos percorridos para se atingir o resultado indicado inicialmente é tão importante quanto as obras finais em si; elas se complementam na apropriação do conhecimento e no desenvolvimento das

habilidades apreciativas e sensíveis das crianças pela sua obra. Essa percepção do processo de aprendizagem e de criação reafirma o lugar do educador de Arte como mediador que direciona, propositalmente, o ensino com a finalidade de humanizar a criança, distanciando-se do professor mensageiro que detém todo o conhecimento: uma educação processual e direcionada para a autonomia é pautada na constante troca de experiências e conhecimentos e é imprescindível ao educador contemporâneo estar aberto para essa percepção contínua.

A atividade e seu desenrolar explicita a aplicabilidade de uma educação fundamentada na análise da sociedade em que as crianças estão inseridas. O contexto latino-americano precisa ser levado em conta ao elaborar propostas educacionais, pois o ensino objetiva modificar a realidade e, antes de ser modificada, é necessário entendê-la.

É contraprodutivo para os educadores se afugentarem de questões como o feminismo, a decolonialidade e todo o peso que esses temas carregam, pois o cotidiano das crianças é constantemente perpassado por questões de gênero, raça, classe e identidade; impedir o diálogo sobre questões que estruturam a sociedade apenas contribuem para a naturalização desses problemas e no desenvolvimento de analfabetos funcionais. As crianças percebem as relações sociais que a circundam, entretanto necessitam da mediação dos adultos para estabelecerem sentido no que absorvem e as educadoras em Arte possuem papel fundamental na análise dos elementos culturais e no modo como se constroem.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica**, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Arte/Educação, infância e cultura visual: territórios da docência e pesquisa**. Porto Alegre: Editora ZOUK, 2023.

FRANZ, T. S. Os desafios para uma educação Pós-Moderna. **Cadernos de Texto da Funarte** - Programa Arte sem Barreiras, R.J. v.04, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. O Ego e o Id. In S. Freud. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Trabalho originalmente publicado em 1923).

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GÓES, M. S.; ROSA, T. G. . FORMAÇÃO DE PROFESSOR(ES): ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–13, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54031>. Acesso em: 18 maio. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KAHLO, F. **The diary of Frida Kahlo: an intimate self-portrait/introduction** by Carlos Fuentes. New York: Harry N . Abrams, 2005.

MARTINS, Miriam Celeste. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In: MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª Edição - São Paulo: Intermeios, 2012.

MOURA, Eduardo Junio Santos. ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL na América Latina. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 31-44, jan./jun. 2019.

RODRIGUES, Cauê; WENDT, Lucas de Barbara; VALLE, Lutiere Dalla. Interlocuções entre Frida Kahlo e Gênero: Desconstruindo estereótipos na Educação Infantil. **Rev. Diversidade e Educação**, v.11, n.1, p. 99-123, 2023.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; SILVA, Maria Rejane Ferreira da. A representação social da maternidade de crianças em idade escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 174-185, mar, 2008.

VALLE, Lutiere; FREISLEBEN, Jéssica. **A Curadoria Artístico-Pedagógica na Educação Infantil como um modo de acionar circunstâncias de aprendizagem**. Espírito Santo: Pró-Discente, 2023. Disponível em: [A Curadoria Artístico-pedagógica na Educação Infantil como um modo de acionar circunstâncias de aprendizagem | Pró-Discente \(ufes.br\)](https://www.prodiscente.ufes.br/curadoria-artistico-pedagogica-na-educacao-infantil-como-um-modo-de-acionar-circunstancias-de-aprendizagem). Acesso em 20 de Maio. 2024.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L.S Vygotsky *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

Reflexões e provocações sobre a docência artística na Educação Infantil

Julliana de Oliveira Amorim
Margarete Sacht Góes

1 Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre a práticas do ensino da Arte para crianças na contemporaneidade com o intuito de promover a inserção da Arte Contemporânea como metodologia de trabalho nas e para as infâncias. Fazendo uma análise do papel docente na sala de atividades, ressalta a importância da nutrição estética como estratégia de aproximação da/o educador/a das manifestações e linguagens da Arte Contemporânea, ampliando seu repertório artístico/cultural e sendo um estímulo para que planeje e organize suas proposições artísticas nas escolas de Educação Infantil.

Depreendemos que a formação estética e cultural das professoras e professores interfere diretamente em suas ações pedagógicas, reverberando nas salas de atividades. Nesse sentido, algumas inquietações da docência artística nos interpelam, tais como: quais concepções de arte têm direcionado a atuação das/os professoras/es na atualidade? É possível se reinventar e pensar novos modos de ser professor/a? Quais escolhas metodológicas estão sendo feitas para o desenvolvimento do ensino da Arte para/na Educação Infantil?

Estes questionamentos que atravessam o ensino da Arte são objeto de estudo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (Gepaei¹), que objetiva fomentar a pesquisa no campo do ensino das Artes Visuais com/para crianças, contribuindo na elaboração de materiais educativos e teóricos que auxiliam na formação inicial e continuada de professoras/es da Educação Básica.

Ao refletirmos sobre as experiências artísticas propostas nas escolas de Educação Infantil, observamos que ainda se faz muito presente uma abordagem de ensino tradicionalista, que recorre ao uso de folhas previamente desenhadas por adultos e xerocopiadas para que as crianças preencham os limites das linhas com canetinhas, lápis de cor ou giz de cera, com o

¹ Grupo criado em 2019 na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), do qual somos integrantes.

objetivo de desenvolver a coordenação visomotora. Outra proposta muito presente é a folha em branco para que a criança “desenhe o que quiser”!

A pintura também se faz presente, mas também ocorre a partir de uma folha em branco. Por vezes, lhes é possibilitado utilizar os “dedinhos” para pintar no lugar dos pincéis. Entretanto nos perguntamos: o que subsidia a pintura? Qual referencial artístico é apresentado para que as crianças façam suas pesquisas e se nutram esteticamente? Às vezes, isso ocorre, porém o trânsito vai da pintura livre à “releitura”, na qual as crianças são orientadas a fazer igual ao que veem na imagem da obra da/o artista.

Aproximando as ditas artes clássicas — desenho, pintura e escultura —, temos, por fim, a escultura, que também é proposta na/para a Educação Infantil. Nesse caso, as materialidades transitam entre a massa de modelar, a argila e, em alguns momentos, materiais descartáveis. Como orientação para esse tipo de atividade, voltamos para a livre expressão, ou seja, “façam o que desejarem”.

Nesse contexto, há também a persistente valorização de uma história da arte europeia renascentista, barroca e modernista, cujos referenciais artísticos transitam entre “Van Goghs, Tarsilas, Mondrians, Leonardos...”, deixando pouco espaço para a pesquisa e a apresentação de artistas contemporâneos. Contemporâneos??? “Romeros” se fazem presentes em animais mimeografados, corações e outros objetos do cotidiano.

Assim, o ensino da Arte para crianças da Educação Infantil transita entre o tradicional e o modernista, por meio do desenho, da pintura e da escultura, tendo como referencial artístico a frequente exaltação da produção artística daqueles que foram intitulados “Gênios da Arte”, a saber, homens brancos e europeus. Na contemporaneidade, o referencial artístico é aquele que circula comercialmente.

Para além de toda produção que temos de Arte Contemporânea desde Duchamp (1917), nos questionamos sobre onde está a hibridização das linguagens da arte? Onde está o ensino voltado para pensar a arte no campo ampliado? Onde estão as produções artísticas femininas e a produção afro-brasileira nas escolas de Educação Infantil? Tentar responder essas e outras perguntas nos levam a concluir que as referências artísticos-culturais precisam ser repensadas nas práticas de ensino da Arte a partir e com a Arte Contemporânea. Para tanto, é preciso que professores/as reconfigurem suas abordagens pedagógicas, analisando se elas estão de fato conectadas com as atuais discussões e reflexões empreendidas no campo da arte.

As tecnologias digitais, ao serem utilizadas como ferramenta pedagógica, tornaram-se, cada vez mais, recorrentes na elaboração e planejamento das atividades por professores/as.

Assim, por meio de uma pesquisa imagética na internet, relacionando a Arte Contemporânea e a Educação Infantil, buscamos identificar e analisar o que, na atualidade, tem sido sugerido, ofertado, propagado e difundido enquanto proposta pedagógica e/ou ação formativa para professoras/es enquanto conteúdo digital.

Portanto, com o intuito de promover a inserção da Arte Contemporânea como metodologia de trabalho na/para a Educação Infantil, esse texto apresentará reflexões a partir de buscas realizadas no *Google* Imagens, ao utilizar, de modo interconectado, as categorias: “Educação Infantil e Atividades de arte”, na primeira busca; posteriormente, “Arte na Educação Infantil” e, por fim, “Arte Contemporânea na Educação Infantil”. Analisando as categorias citadas, apresentaremos as potencialidades e fragilidades dos conteúdos imagéticos encontrados, tendo em vista uma prática de ensino para/na Educação Infantil pautada em uma docência artística mais crítica-reflexiva, hibridizada e próxima da arte de hoje.

2 Sobre a docência artística para crianças

Nas escolas das infâncias, a ampliação do repertório artístico das crianças será mediada pela figura do professor/a, que estruturará por meio de suas ações pedagógicas a melhor forma de ofertá-la. Entretanto, faz-se necessário que o professor acolha “[...] as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e, articulá-los em suas propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, p.36). Nessa orientação dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já somos levadas a refletir sobre o quanto as/os artistas locais são desconhecidas/os e pouco adentram nas escolas como um conhecimento a ser apropriado pelas crianças como referencial artístico-cultural.

Entretanto, no cotidiano escolar da Educação Infantil, para possibilitar que as crianças acessem e explorem a diversidade de saberes acumulados socialmente, elas contarão com a presença da/o professor/a, que tem o papel fundamental de mediar os conhecimentos prévios de cada uma com os conhecimentos apresentados pela escola, por meio de ações pedagógicas intencionalmente planejadas, com conteúdos e metodologias próprias.

Também nas interações e práticas artísticas escolares, elas poderão ampliar seus repertórios culturais, se apropriando e usufruindo do conhecimento artístico e cultural que lhes é apresentado. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, Góes (2023, p.113) ressalta que “[...] somente a interação sujeito e objeto não promove a aprendizagem, pois, para que haja apropriação dos conhecimentos históricos culturais, é necessário um terceiro elemento, que é o

mediador”, sendo assim, é de suma importância a tomada de consciência da/o docente no que tange às experimentações propiciadas através da sua mediação para a aprendizagem nas infâncias.

Quando chegam na escola, os encontros com a arte devem ser uma ação convidativa às novas experiências, pois, conforme apresenta Cunha (2021, p.27), “[...] os processos de aprendizagem em Arte são imprescindíveis e requerem situações pedagógicas que ampliem a capacidade de criar, imaginar, configurar outras formas de ver, conhecer e expressar.” Segundo a autora, é preciso “gestar nossa intencionalidade pedagógica em Arte” (Cunha, 2021, p.33) através da construção de cenas pedagógicas organizadas por um olhar investigativo, em que a/o professor/a aprende a olhar e auscultar as crianças, lendo suas ações, gestos, narrativas e expressões corporais para, assim, através de seu olhar sensível e observador, desenvolver novas cenas pedagógicas.

Loponte (2008, p.118), por sua vez, analisa que “[...] A arte é feita de possibilidade, de invenção, de criação, de ruptura, do imprevisível, do inesperado. A infância, também, é puro acontecimento. E o que a docência para a infância pode aprender com a arte?” Refletindo sobre o ato docente, será que as escolas têm buscado uma ruptura com a monotonia didática, inserida em uma lógica cotidiana que não valoriza e, muito menos, amplia processos lúdicos e poéticos no ensino da Arte? Que tipos de encontros com a arte temos propiciado para as crianças?

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) é o documento de referência nacional que atua direcionando a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, ressoando de certo modo, nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Sua organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento infantis, sendo eles: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. No campo de experiências denominado “Traços, Sons, Cores e Formas”, vemos esse documento normativo estabelecendo que

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e **potencializem suas singularidades**, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2018, p. 41, grifo nosso).

Tendo em vista a garantia de direito em acessar uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento holístico, que “potencializem as singularidades” das crianças, será

que, de fato, temos contribuído para os processos idiossincráticos, expressivos, ampliando repertórios, interpretando suas experiências e vivências artísticas?

O trabalho pedagógico da/o professor/a, enquanto profissional do ensino, precisa ser regido pelo compromisso ético de garantir o desenvolvimento do potencial criativo infantil, incentivando e oportunizando — através do conviver, do brincar e do participar — uma aprendizagem que potencialize suas vivências artísticas e que, ao mesmo tempo, faça com que as crianças acessem os conhecimentos produzidos historicamente, pois, as instituições escolares apresentam uma característica fundamental, que é o compromisso com o conhecimento (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Na contramão de um ensino da Arte como “hora de relaxar”, recreação, decoração escolar, fabricação de lembrancinhas de datas comemorativas ou pintura de ilustrações com formas estereotipadas, acreditamos nas potencialidades do ensino da Arte pautado na Arte Contemporânea, o que foge completamente das abordagens tradicionais ou modernistas de ensinar/vivenciar/experienciar a arte.

Dessa forma, faz-se necessário que a/o professor/a se aproxime da Arte Contemporânea, experienciando, através do contato direto com as obras, fomentar a sua própria fruição artística bem como se apropriar dos conceitos, das temáticas e das reflexões que tendem a transpassá-la no momento atual. Por meio do acesso e das vivências em museus, galerias de arte ou visitando as mais diversas exposições de Arte Contemporânea, a/o docente ampliará seu repertório cultural, estimulando seu processo criativo para elaboração e preparo de suas ações pedagógicas e projetos junto às crianças.

Menezes (2007, p.1003) observa que “[...] as questões relativas à arte e à história da arte que são apresentadas em sala de aula dificilmente abordam os tempos artísticos contemporâneos”, trazendo a perspectiva do distanciamento entre o ensino de Arte e as vivências das crianças. Estas, por sua vez, estão adentrando as escolas de Educação Infantil com um repertório de vivências significativas com imagens da arte e da cultura visual, bem como vídeos e músicas que foram vistas e/ou ouvidas nos mais diversos meios de comunicação, mídias digitais e tecnologias.

Sobre essa questão, Cunha (2022, p.72) considera que “[...] A arte do passado se faz presente nas escolas infantis em folhas brancas retangulares, na seleção e utilização dos materiais e instrumentos, nas indicações temáticas e na necessidade de as crianças narrarem algo [...]”. E contribuindo com esse entendimento, Loponte (2008, p. 116) infere que

A arte contemporânea é feita da irrupção de acontecimentos. Nem sempre há molduras ou paredes para abrigar quadros, nem sempre as obras se apresentam na perspectiva tradicional a que estamos acostumados. As obras podem ser interativas, podem ser tocadas, sentidas ou modificadas pelos espectadores, ou nada disso (Loponte, 2008, p.116).

Diante das considerações de Menezes (2007), Loponte (2008) e Cunha (2022) é possível depreender que, por mais que o tempo passe, as ações pedagógicas priorizam e abrangem a produção artística do passado, haja vista ser comum que as/os docentes, ao prepararem suas aulas, recorram a ambientes virtuais de pesquisa ou a aplicativos para acessar planos de ensino prontos e fotocópias para impressão. Para incentivar o processo de criação infantil, valorizando a sua produção autoral, torna-se premente que a/o docente queira, principalmente, ampliar suas experiências e saberes estéticos, mobilizando-se em um processo de pesquisa e aprendizagem contínua.

Desse modo, consideramos que o contato com a Arte Contemporânea é um estímulo para a/o professor/a ampliar seus repertórios imagéticos e reorganizar suas proposições artísticas, além de ser um dispositivo para o uso de novos materiais, sendo necessário "[...] mediações provocativas que desconstruam estereótipos herdadas dos repertórios da cultura para a infância e escolar" (Cunha, 2023, p. 55).

Compreendemos que, dentre tantas possibilidades pedagógicas, a Arte Contemporânea, como metodologia de trabalho, possibilita a transformação, a mudança e uma ruptura de modelos prontos e padrões repetitivos, reproduzidos acriticamente no cotidiano escolar. Para que isso ocorra, Góes (2023, p. 110) propõe partir da premissa de que,

[...] para avançar nas discussões e ações pedagógicas em uma perspectiva contemporânea e decolonial, no contexto da Educação Infantil, é preciso refletirmos sobre os sujeitos, os territórios, as macro e micropolíticas produzidas nesses espaços, e sobre as dimensões da arte na qual as visualidades do nosso tempo aproximem as crianças do contexto histórico-cultural onde estão inseridas.

A perspectiva contemporânea e decolonial² no ensino da Arte para crianças inclui, dentre outros aspectos, uma aproximação com temáticas que nos atravessam cotidianamente e que tem por base as relações étnico-raciais, como temos visto nas atitudes racistas e preconceituosas em relação às religiões, culturas e a arte afro-brasileira e indígena. Podemos dizer que essa perspectiva inclui a arte que é produzida localmente, em nossos bairros e cidades, assim como inclui a arte produzida por mulheres que estão sempre à margem.

² O conceito de decolonialidade propõe que vejamos a produção das narrativas histórico-culturais a contrapelo, ou seja, a partir do ponto de vista dos povos colonizados e que sofreram processos de aculturação de modo violento (Góes; Rosa, 2021, p. 3).

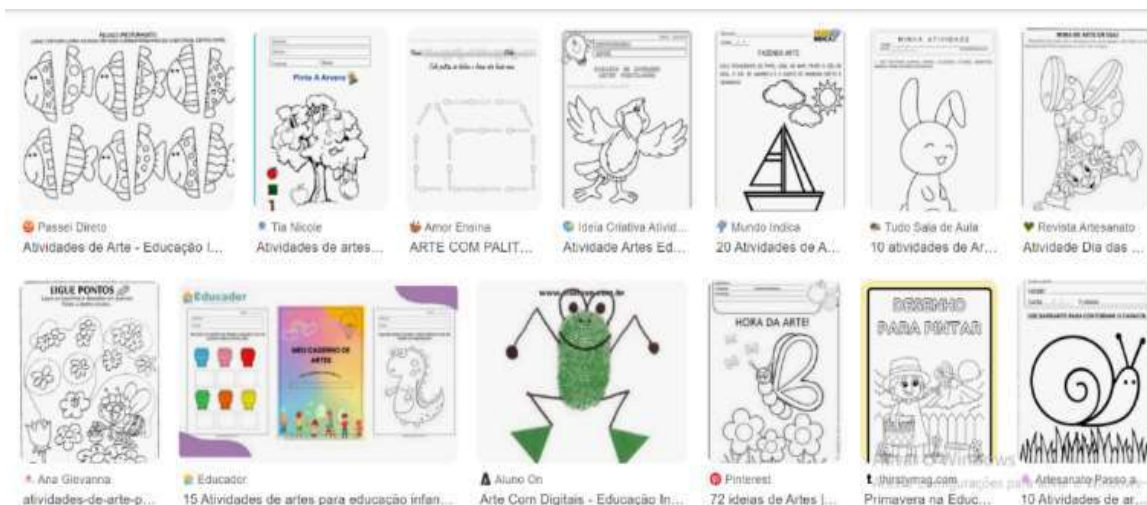
Nessa direção, alguns questionamentos surgem, como: “as crianças não são muito pequenas para explorarmos essas temáticas?” Aos quais respondemos: não! A Arte Contemporânea se conecta com a vida, e as crianças não estão alheias às situações que acabamos de relatar. Assim, quanto antes iniciarmos um trabalho de valorização da cultura local e das diferentes produções artístico-culturais e de gênero, mais potencializaremos um ensino de Arte democrático, respeitoso com o outro, que é diferente de mim.

Retomando nosso objetivo de promover a inserção da Arte Contemporânea como metodologia de trabalho nas e para as infâncias, tentando compreender por que o ensino da Arte para as crianças ainda é tão modelar ou espontaneísta, realizamos uma busca na plataforma do *Google* Imagens e, ao digitarmos a procura por “Atividades de arte na Educação Infantil”, encontramos propostas como: carimbos com impressões digitais, ligue os pontos, atividade de contorno com palitos e barbantes, imagens diversas com desenhos prontos de datas comemorativas e as mais variadas atividades para pintar e recortar prontas para impressão e fotocópias para colorir.

A imagem 1 apresenta estas diferentes sugestões de ações pedagógicas, uma espécie de “*fastfood* artístico”, que ainda na contemporaneidade é compreendido, divulgado e difundido nas escolas como prática no ensino de Arte. Concordamos com Cunha (2021), Loponte (2008) e Góes (2023) quando afirmam ser necessário, nos processos de ensino da Arte, irmos além de modos e concepções ultrapassadas, permeados por práticas tecnicistas e modelares, que contrariam e não favorecem a produção autoral das crianças. O que ocorre é um distanciamento entre a arte que encontramos nas ruas, instituições culturais e demais espaços e o ensino da arte proposto nas escolas.

Ademais, um volume enorme de imagens com estas especificações sugere um ensino da Arte que valoriza as atividades manuais e que restringem a criação, a expressão autoral e o pensamento crítico. Esses modelos não oportunizam o conhecimento sobre a produção artística atual, desconsiderando experimentações e os processos de criação que poderiam ser vivenciados pelas crianças em conexão com os contextos culturais em que estão inseridas.

Imagem 1. Resultado da busca por imagens “Atividades de arte”.



Fonte: Google Imagens. Disponível em:

https://www.google.com/search?q=atividade+de+arte+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&sca_esv

É preciso pensar em uma prática de ensino da Arte que rompa com os modelos únicos que cerceiam a liberdade de expressão gestual das crianças e levam a categorizações estéticas dualistas, tais como feio e bonito, que em nada colaboram com o ensino da Arte para/com as crianças. Também se faz necessário pensar que, cada vez mais, as crianças estão frequentando museus e instituições culturais e estabelecendo contato com obras originais, porém nas escolas ainda lhes são ofertadas “Vamos colorir dentro da linha?”, “Vamos decorar o desenho com papel rasgado?”, “Passe cola colorida no pontilhado” ou, ainda, “Use a sua criatividade e faça Arte!”. Estes enunciados refletem também a necessidade de uma reflexão mais crítica, por parte das/os docentes, sobre as suas escolas pedagógicas.

Um caminho reflexivo para mudança de perspectiva conceitual sobre o ensino da Arte é apontado por Martins (2012), que destaca a importância da/o docente calçar as “sandálias de professor-pesquisador” e ampliar seu processo de curadoria estética, impulsionado através de um processo investigativo que lhe propicie uma maior imersão cultural. Ainda nessa perspectiva, no que se refere às propostas de atividades supracitadas, Loponte (2008, p. 120) reitera que “[...] As atividades e os desenhos parecem subestimar a capacidade das crianças em criar e apreciar imagens de qualidade”, configurando uma depreciação do potencial criativo delas.

Retornamos, então, à busca no Google Imagens, pois, quando a procura foi feita utilizando “Arte na Educação Infantil”, as imagens que aparecem sugerem crianças realizando pinturas, apresentam sites escolares com diversas produções de “Mostras culturais”, indicam cursos sobre o que é “Arte na Educação Infantil” e apresentam algumas intervenções artísticas.

Muitas propostas de trabalhos com pintura e oficinas em ateliês explorando outros espaços escolares aparecem nessa busca imagética.

Imagens 2 e 5. Arte na educação infantil.



Fonte: Google Imagens. Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=arte+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil> Acesso em: 24 mai. 2024

Dessa forma, a reconfiguração dos resultados encontrados apresenta uma perspectiva de ensino de Arte pautado no fazer artístico que prioriza alcançar um produto final para presentear as famílias com “objetos artísticos/lembrancinhas” produzidos durante o período do bimestre/trimestre escolar. É preciso transgredir e promover um questionamento acerca dessas demandas que muitas escolas ainda propõem, enquanto função pedagógica, para as/os professoras/es de Arte, tais como decoração do ambiente escolar, produção de murais e/ou oficinas artísticas de datas comemorativas.

A permanência dessas ações pedagógicas nas escolas, por vezes, está atrelada às pesquisas realizadas durante o planejamento escolar na internet, desse modo, professoras/es buscam planejamentos e/ou propostas de aulas práticas prontas e aceitam sugestões de atividades sem minimamente questionar seus objetivos e sua intencionalidade pedagógica. Martins (2012, p. 123) analisa que, “[...] No trabalho em sala de aula, planejamentos pré-determinados e pré-definidos são como tatuagens na pele pedagógica, gravados em entediantes faixas horizontais e verticais com o já visto, o já vivido, o já sabido”. A rigidez e a inflexibilidade, quando permeiam o preparo das aulas, colocam nas práticas do ensino da Arte o imutável, a mesmice e a rotina, que, em nada, promovem vivências escolares inovadoras, provocadoras e desafiadoras e que façam sentido para as crianças e para o ensino da Arte.

Por fim, em uma terceira busca, procuramos por “Arte Contemporânea na Educação Infantil”, aparecendo como resultado indicações de diversos cursos e formações, incluindo os Colóquios organizados pelo Gepaei. Encontramos ressonância nas formações de professoras/es propostas por esse Grupo de Pesquisa sobre a temática em tela, pois eles propõem exatamente que, nas escolas de Educação Infantil, a Arte Contemporânea se faça presente como uma

metodologia de trabalho, pois ela apresenta diferentes dispositivos que possibilitam estimular a criatividade, o pensamento crítico, a expressão corporal e a percepção estética e estésica.

Portanto, promover a inclusão e discussão sobre a Arte Contemporânea nas escolas enriquece significativamente a experiência educacional das crianças.

Imagens 6 a 8. “Arte Contemporânea na Educação Infantil”



Fonte: Google Imagens. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/repertorio-cultural/que-tal-olhar-para-a-arte-contemporanea-indigena/>. Acesso em: 24 mai. 2024

Destacamos, assim, a importância da participação das/os professoras/es em Grupos de Pesquisas, em eventos acadêmicos e em instituições culturais que possibilitem uma formação continuada como processo de pesquisa, de investigação e de ampliação do seu repertório estético, artístico e cultural, ao proporcionar que se nutram esteticamente.

O termo nutrição estética, cunhado por Mirian Celeste Martins (2012), propõe ações de contato com a arte com o intuito de alimentar e abastecer sensorialmente ou esteticamente não somente as crianças, mas também as/os professoras/es, por meio das experiências estéticas e estésicas. Tal qual um processo alimentar, o contato com a Arte gera a nutrição e o fortalecimento do corpo nas e para as experiências sensíveis, pois “[...] A nutrição estética pode ser um procedimento do educador para iniciar um assunto que deseja abordar, ampliar o repertório dos aprendizes sobre algum conceito, fato ou, ainda alimentar os sentidos para aprender a sentir o deleite, o prazer estético” (Martins, 2012, p. 37).

Segundo a autora, o prazer estético precisa atravessar as práticas pedagógicas da/o professor/a, aflorando processos educativos em sala de aula através de “[...] imagens de obras de Arte, música, um fragmento de um texto poético, um livro de histórias, objetos do cotidiano, ou um vídeo dentre outras formas culturais” (Martins, 2012, p. 36).

Complementando o conceito de mediação, Barbosa (1998, p.18) afirma que “[...] Uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público”, ou seja, é preciso estar com as crianças, mediando as ações pedagógicas, despertando nelas o desejo da apreciação

estética para que possam se apropriar e usufruir do conhecimento artístico através das ações estabelecidas para/no ensino da Arte.

Em consonância com Barbosa (1998), Martins (2012, p.25) infere que a mediação cultural incide como uma “[...] facilitadora do encontro entre a arte e o fruidor”, enquanto uma experiência compartilhada, na qual o papel da/o mediador/a será personificado nas escolas pela/o professor. Entendemos que, para isso, se faz necessário que o educador/a também invista na ampliação e formação do seu repertório cultural e artístico como um fator processual e contínuo. Sobre esse aspecto, Iavelberg (2003, p. 12) analisa que “[...] É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender”

Em diálogo com as autoras Neitzel e Carvalho (2016, p. 254), destacamos a perspectiva de que “[...] a formação estética é um possível caminho pelo qual o professor pode ampliar suas experiências pessoais e profissionais”. Nesse interim, a relação que existe entre o ensino da Arte e a nutrição estética provocará na/o professor/a novas experiências de saberes e fazeres que reverberarão na sua atuação docente junto às crianças.

Lembrando que a docência artística também é reflexo das experiências pessoais vivenciadas em espaços de educação não formais, assim, ressaltamos a importância dessa formação extrapolar os espaços acadêmicos e escolares para se consubstanciarem nas instituições culturais por meio de visita às exposições de arte, apresentações de teatro, dança, música e também na literatura.

Se a criança aprende a partir das mediações oportunizadas pela/o professor/a, cabe a ela/e “[...] notar que a nutrição estética é oferecida pela cultura, mas na escola ela depende de nós, educadores” (Martins, 2012, p. 36).

Repensar abordagens pedagógicas para o ensino da Arte perpassa pela nutrição estética do docente e envolve um movimento de busca constante em se abastecer esteticamente, exercendo seu papel de fruidor. É necessário se enxergar como “professor propositor”, que se reinventa e cria novas situações pedagógicas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento do imaginário infantil, pois “[...] um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, filmicos)” (Ostetto, 2011, p. 6).

Nessa perspectiva, ressaltamos também que é imprescindível reconhecermos a arte do nosso tempo, com sua materialidade provocativa de reflexões, enquanto ampliadora de

repertórios estéticos e orientadora do trabalho docente, para tanto, Menezes (2007, p. 1005) destaca que

A arte contemporânea, caracterizada pela experimentação, abertura, multiplicidade de meios e processos e liberdade de experimentações, se trabalhada nas aulas de artes não apenas como conteúdo, mas como pensamento e princípio, ou seja, como fundamento, acarretaria novas posturas metodológicas, práticas e propostas; novos pensamentos e visões do professor sobre o ensinar arte [...]

Nesse aspecto, Cunha (2023, p.54) reitera que “[...] é necessário que as professoras aproximem-se da Arte de hoje, pois realizando esse avizinhamento, mudarão suas concepções de arte e, conseqüentemente, seus modos de pensar e organizar seus trabalhos pedagógicos”.

Quiçá todas/os as/os docentes possam constituir, em seu cotidiano, aproximações com a Arte Contemporânea, considerando sua atuação pedagógica como um processo formativo contínuo, bem como compreender que a ausência de conhecimento nessa área específica da Arte impossibilita que, nas escolas, as crianças percorram outros caminhos de aprendizagem no ensino da Arte, permanecendo limitadas a folhas sulfite A4.

Considerações

A visitação à espaços expositivos e instituições culturais contribui significativamente para a construção de novos repertórios imagéticos, promovendo encontros sensíveis com a arte para além dos muros e dos portões das escolas. Um/a professor/a nutrido/a esteticamente, com um amplo repertório cultural e artístico, irá dispor de um olhar atento à cultura local e global, engendrando, em suas proposições pedagógicas, o uso a diferentes materialidades de forma lúdica e inventiva. É preciso negar uma postura pedagógica que apenas cumpra com a rigidez e inflexibilidade de instruções de materiais prontos impressos, e isso perpassa pela própria formação e constituição do repertório artístico-cultural da/o professor/a.

Urge que a/o docente faça uma autoanálise acerca das suas concepções de arte, suas escolhas pedagógicas e imagéticas. Diante de tantos desafios que a Educação impõe cotidianamente, a docência precisa se reinventar a cada dia.

Romper com a mesmice didática no cotidiano escolar exige disposição, persistência e determinação, para tanto, “[...] Como seres inventivos, nossa docência necessita romper com ideias e modos de trabalhar a Arte ultrapassados que não atendem, e nunca atenderam, às demandas investigativas, imaginativas, poéticas, criativas das crianças e às nossas próprias demandas inventivas” (Cunha, 2021, p. 28).

Essas reflexões sobre as ações pedagógicas e papéis da/o professor/a no contexto atual de ensino da Arte na Educação Infantil perpassa pelas relações que esse/a educador/a estabelece com a arte e de que forma tais reflexões também contribuem na elaboração de suas aulas. Reafirmamos que, “[...] De maneira geral, as questões relativas à arte e à história da arte que são apresentadas em sala de aula dificilmente abordam os tempos artísticos contemporâneos” (Menezes, 2007, p.1003).

Portanto, instigamos e defendemos um movimento docente que caminhe na sala de atividades para além das cadeiras enfileiradas, no qual sejam engendradas, em suas ações pedagógicas, experimentações materiais intensas, explorando outros territórios na e para a arte, refletindo em seu ato de ensinar novos modos de ser professor/a de Arte nas escolas, oportunizando uma aprendizagem mais conectada com a arte do nosso tempo.

Referências

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> . Acesso em: 10 mar. 2024.

CUNHA, S. M. Crianças pequenas e arte: expressões e significações. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, p. 75-84, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4587> . Acesso em: 15 de abr. 2024

CUNHA, S. R. V. **Arte/Educação, infância e cultura visual: territórios da docência e pesquisa**, Editora ZOUK, 2023.

CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**, 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022.

GÓES, M. S. Qual lugar da arte na educação infantil? **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, 2023. DOI: 10.26514/inter.v13i39.5079. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5079> . Acesso em: 3 abr. 2024.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jZgHSgCrfgnk3rZXvLRcQyd/> . Acesso em: 10 abr. 2024.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MENEZES, Maria Pereira de. A arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes. **Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais**; 24 a 28 de setembro de 2007; São Paulo: ANPAP, 2007.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. (Orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320?locale=pt_BR . Acesso em: 20 de abr. 2024

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022, v.1. p.80



Inspiração:
Tatuagens da artista Thais Kokama
Foto: Margarete Sacht Góes, 2022

(INTER) CONEXÕES DA

ARTE CONTEMPORÂNEA

COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES



ARTE – IMAGENS – NARRATIVAS

**O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA COM
CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS
(INTER)CONEXÕES**

Parte 2



artistar docências na universidade

entre
itinerários formativos
e experimentações artísticas

Lutiere Dalla Valle
Universidade Federal de Santa Maria-RS

O que poderia ser mais satisfatório, mais
estimulante, que a felicidade pública experimentada
através da ação coletiva?
(WRIGHT, 2014: 59)

a.r.t.i.s.t.a.r

ação de criar como fazem
artistas
ao angariar metodologias
inventivas. *Artistar docências* e
imaginar caminhos possíveis
ao professorar...

É também compor com/a partir
das imagens.

Artistar, experimentar,
aventurar-se por caminhos que
nos ofereçam outras formas de
pensar e propor a docência.

Há alguns anos venho atuando como docente em Cursos de Formação de Professores e Professoras nos campos da Pedagogia, Educação Especial e Artes Visuais na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Neste percurso, tenho me deparado com o desafio da formação que atravessa o campo das artes visuais no que diz respeito à área de conhecimento específico enredada pela área de atuação de cada curso. É neste contexto que tenho problematizado “o que significa artistar docências no ensino superior”. Para tanto, meu recorte para esta escrita está atrelado à formação de pedagogos e pedagogas a partir da disciplina “Artes Visuais e Educação” que integra a estrutura curricular do Curso de Pedagogia.



Semestralmente recebo grandes grupos estudantis constituídos, em sua maioria, por mulheres jovens, muitas delas com menos de vinte anos. Minha atuação ocorre já no primeiro semestre do Curso na disciplina

“Artes Visuais e Educação A”. Posteriormente, por volta do quarto ou quinto semestre, novamente encontro com o grupo na disciplina “Artes Visuais e Educação B”.

Na primeira, o enfoque discute questões relacionadas à Arte Contemporânea, iniciando pelas concepções que norteiam o ensino de arte no país, examinando possíveis visões (e versões) equivocadas e/ou estereotipadas que geralmente intervêm em seus imaginários coletivos (em grande parte, produzidos durante a escolarização na educação básica). Em seguida, nos dedicamos a pensar, problematizar e experimentar materiais diversificados (sobretudo não convencionais) para a produção artística inspirados em artistas contemporâneos. Neste sentido, a ampliação aos repertórios visuais da Arte Contemporânea abrem caminho a uma infinidade de alternativas para o desenvolvimento de proposições artístico-pedagógicas.

Na segunda, o componente curricular traz como ênfase questões relacionadas ao campo das pedagogias culturais, seu entrelaçamento com novas mídias e a Perspectiva Educativa da Cultura Visual. Deste modo, para além da ampliação dos repertórios artísticos e culturais que participam de suas experiências cotidianas, nosso trabalho se dedica a examinar como operam as políticas de representação nos variados contextos (formais e não formais, ambientes virtuais, redes sociais, etc.) e de que modo podemos pensar a construção da docência enredada pelos repertórios culturais que produzem modos de ser e estar no mundo.

Assim sendo, o texto que segue (enredado por muitas imagens) busca estabelecer interlocuções entre as experiências vividas no contexto universitário a partir de três considerações: os corpos docentes em processos criativos; as cartografias visuais e a perspectiva educativa da cultura visual como um modo de operar com as imagens; e por último, a experiência estética na criação de circunstâncias de aprendizagem no contexto da formação de professores.





Diante deste contexto, configura-se de grande potência vivenciar a arte durante os percursos formativos, ponderando sobre seus planos de estágio e de ensino que virão por “consequência” enredados por aquilo que lhes afetou a experiência artística na universidade. Em algumas situações problematizam se o percurso que lhes estou propondo não está atrelado à formação de artistas com determinadas habilidades técnicas para seu desenvolvimento. E lhes devolvo com uma pergunta: “a experiência artística é destinada apenas aos artistas?”

Pouco a pouco, no decorrer do semestre passam a perceber que a experiência estética, que o ato de criar, inventar, propor alternativas é inerente à nossa humanidade, afinal de contas, o que seria da experiência artística se não contribuir para o desenvolvimento da nossa humanidade sensível, criativa e crítica?

É também por meio do desenvolvimento de intervenções artísticas experimentais em espaços públicos da faculdade de educação, performances desenvolvidas em grupos, entre outros percursos de experimentação material que temos conseguido acessar outros modos de pensar, fazer e compartilhar o conhecimento artístico. Igualmente, a produção de metáforas visuais e cartografias visuais como modos de acionar e/ou dar conta do que logramos construir entorno a conceitos e abordagens teóricas, contribuindo para a produção de vias coletivas de aprendizagem.

Nesta escrita, faço referência a experiências artísticas desenvolvidas com grupos de estudantes do Curso de Pedagogia, considerando três aspectos principais: a relação pedagógica com as artes visuais, as contribuições da perspectiva educativa da cultura visual e a criação de circunstâncias de aprendizagem no contexto da formação docente. A questão que move esta escrita poderia ser “o que podem as artes e a cultura visual na formação de professoras de pedagogia?” ou ainda: “o que reverberam as poéticas visuais em um percurso de formação docente na universidade? Antecipo que meu intento não será oferecer respostas fechadas de um “como fazer”, mas partindo de diversas experimentações realizadas estabelecer entrelaçamentos com perspectivas teórico-metodológicas a fim de sinalizar alguns caminhos possíveis. Da mesma forma, um convite para pensar sobre o modo como estamos propondo encontros pedagógicos com as artes no ensino superior e o que reverberam estes encontros nas práticas educativas nos contextos escolares.



A relação 'corpo, ambiente, contexto, cultura' é um trânsito ininterrupto e inestancável, multifacetado e multidirecional que nos (trans)forma constantemente.
(BERTÉ, 2015: 73)

corpos docentes em processos criativos

A expressão “corpo docente” já faz parte do senso comum. Basta acessar conteúdos informativos de instituições de educação básica ou do ensino superior, públicas ou privadas, que encontraremos o termo associado aos nomes dos professores e professoras que integram a equipe de trabalho da respectiva instituição. Entretanto, neste texto, ao recorrer a esta expressão, o objetivo é pensar sobre estes corpos em estado de presença nos processos formativos na universidade. Isto é, sobre como transitam pelos espaços e, sobretudo, no contexto das experiências estéticas desenvolvidas ao longo de sua formação, quais ressonâncias são produzidas em seus modos de compreender os processos educativos ou até mesmo práticas pedagógicas atravessadas pelo campo da arte. Pensar sobre nossos corpos docentes enquanto portadores de enunciados que afetam e se deixam afetar pela experiência estética tem nos ajudado a questionar formas dicotômicas de se relacionar, compreender e exercer o ensino de arte, seja no contexto da educação básica, seja no ensino superior. Ao fazermos uso de diferentes materiais e

abordagens metodológicas, por meio do fazer artístico experimental, acionamos processos criativos que se deslocam entre fazeres individuais e coletivos, exercitando formas distintas de pensar, fazer e compreender a arte. As tentativas e possibilidades que emergem das nossas experimentações no Curso de Pedagogia na formação inicial das professoras pedagogas, caracterizam-se pela articulação entre processos criativos e pedagógicos, perpassando movimentos afetivos, imagens e narrativas autobiográficas na produção de sentido e significado. São entrelaçamentos entre abordagens teórico-metodológicas relativas ao ensino das artes visuais e pedagogia pelas vias do estímulo à investigação artística (como fazem os/as artistas) ao se permitirem experimentar a potência simbólica dos materiais e das metáforas enquanto estratégia para dialogar com o mundo. As possibilidades criativo-pedagógicas que se manifestam a partir destas experiências que envolvem desde produções gráficas bidimensionais a processos performáticos inspirados em artistas

como Lygia Pape (a partir da obra “Divisor”, criada em 1968) e Ligia Clark (a partir da obra “Caminhando”, de 1964), tem possibilitado, além do acesso ao repertório narrativo e poético das artistas, estabelecer relações afetivas dentro do espaço coletivo, bem como de interação com os espaços públicos do Centro de Educação, local em que nos inserimos. Em algumas destas proposições, as relações com/entre corpos docentes em formação despertam variadas relações entre arte e vida, sobretudo a partir da experiência compartilhada coletivamente. Nas rodas de conversas que sucedem as experimentações, seus relatos trazem à tona a potência destas vivências e como se sentem afetados/as. Neste sentido, a noção de afeto vai ao encontro do que diz Spinoza:

(...) por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções (SPINOZA, 2013: 141)

Quando crio, invento possibilidades.

(KA, 2021: 18)

Libertar a imaginação: a arte como oportunidade.

(AGUIRRE, 2011: 93)

Neste interim, ao fomentar experiências de “nutrição estética” nas disciplinas de Artes Visuais e Educação, há um desejo pela criação de circunstâncias de aprendizagem que tomam o campo artístico como um modo de acionar processos criativos e reflexivos em que o protagonismo de todos os envolvidos seja alcançado. De acordo Mirian Celeste Martins:

A Nutrição Estética é um momento em que ofereço algo, estético, artístico ou poético para alimentar a alma. Pode ser um trecho de um filme, uma imagem, uma música, uma pequena história, uma apreciação de uma obra de arte, entre outras possibilidades. Acontece sempre no início da aula também para que todo mundo se conecte ao mesmo assunto, para começarmos a aula olhando para o mesmo lugar. Ela também acontece como um modo de ampliar o universo cultural dos alunos. (MARTINS, 2018, p. 5)

Caminhando (1963) de Lygia Clark, possibilita através da proposição com a fita de moebius, experienciar relações formativas entre o eu e o outro, a medida em que o participante atua de forma ativa: “Para tal experiência de fusão entre o eu e o outro realmente acontecer, é necessário dedicação e participação ativa do espectador/participante/cocriador, despertando a percepção do próprio sujeito e atingindo o sensível estético” (SIRTOLI, 2021: 42). Assim, a obra é capaz de explicitar as relações do participante com o próprio mundo em que ele está inserido.

Em meio a um currículo que segue centrado em campos disciplinares, propor práticas artísticas coletivas que estimulam exercitar o olhar para questões sociais e políticas do nosso tempo, também atravessadas por movimentos históricos, sobretudo aquelas em caráter performativo, tem sido uma alternativa importante para ajudar-lhes a perceber a arte não apenas em seu caráter estético, mas principalmente sua dimensão política e social. Do mesmo modo, contribui para estabelecer relações de pertencimento e reconhecimento com problemáticas atuais que lhes atravessam e produzem modos de ser e estar.



O Divisor (1968) de Lygia Pape, neste sentido, não é uma obra deslocada de seu tempo. No mesmo ano em que o país vivenciava um recrudescimento da repressão no contexto da ditadura civil-militar por conta da promulgação do Ato Institucional N.5 (AI-5), Pape propunha que os cidadãos habitassem a cidade mediados pela arte através de sua proposta. A obra de cunho coletivo possibilita experiências estéticas no âmbito urbano, indo contra uma anestesia dos sentidos... um convite a experimentar os espaços e seu entorno da faculdade de educação, e proposições que ativassem os indivíduos para com a participação nas obras, bem como estabelecer relações de cunho coletivo/colaborativo.

Vivemos o momento da reivindicação do acesso aos repertórios locais, da valorização da cultura nacional e suas ressonâncias na formação cidadã: crítica, reflexiva e capaz de agir no mundo de modo criativo e sensível, pois “(...) somos seres simbólicos e nos compreendemos a partir das histórias, das metáforas que criamos para compreender aquilo que nos interpela” (DALLA VALLE, 2023: 04). Portanto, problematizar repertórios hegemônicos que durante décadas dominavam os currículos escolares, significa trabalhar com a potência das incertezas e o vigor poético das possibilidades artísticas que desafiam e desobedecem a imaginários coletivos enraizados culturalmente.

Toda arte é um processo de tornar o mundo um lugar diferente para se viver, e envolve uma fase de protesto e de reação compensatória.
(DEWEY, 2010)

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar dados amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. (...) toda a vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (VIGOTSKI, 2001, p.342-43).

natureza
exploratória e
investigativa

**Intervenções
artísticas**
**Processos
coletivos**
**Narrativas
biográficas**

metodologias
visuais e
artísticas

repertórios visuais
e materialidades

As imagens que atravessam o texto inserem-se a partir da ideia de “composição”, isto é, contribuem para acionar outros modos de pensamento para além dos recursos linguísticos. De acordo com Fernando Hernández “As imagens visualizam um contexto, enquanto o texto produz um contraponto a partir de outro ‘lugar’ sobre esse mesmo contexto”.
(HERNÁNDEZ, 2013: 112)

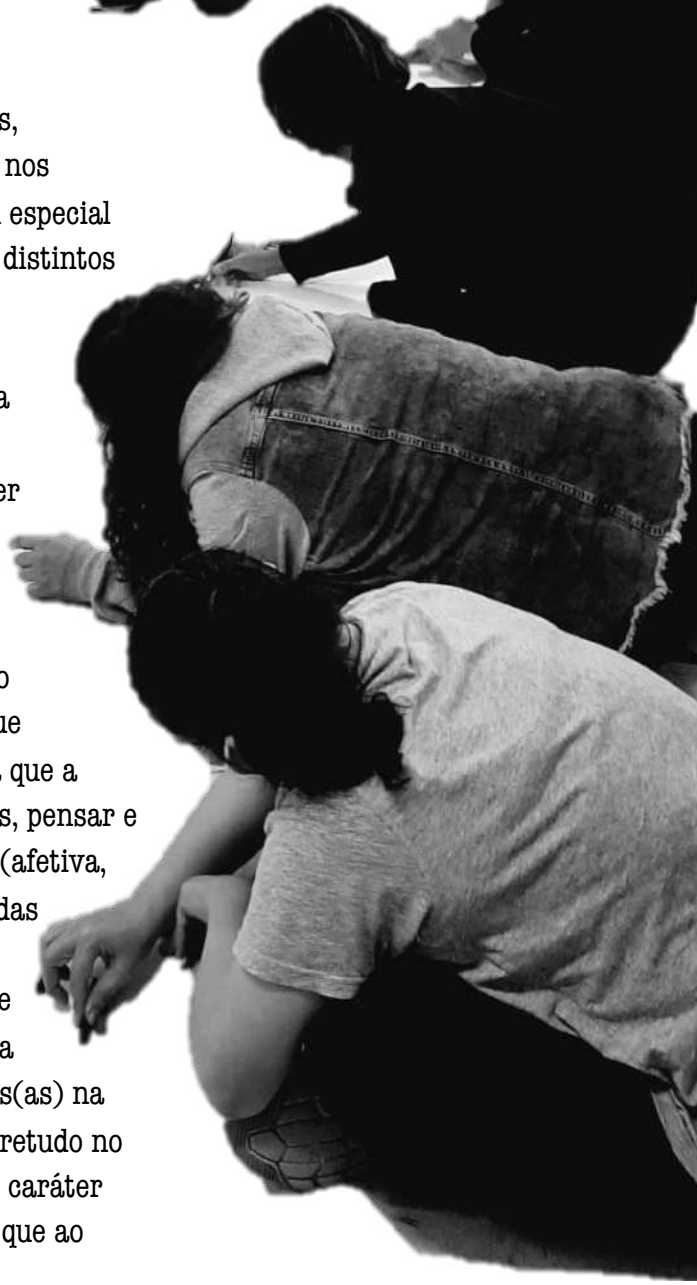
Para Fernando Miranda (2014) as ações criativas como práticas pedagógicas consistem em “manifestações por excelência de subjetividade e de sua singularidade, então é necessário aceitar que cada criador e cada expectador, como cada estudante e cada professor, terá uma ou várias maneiras de resolver sua criação cultural e sua atuação pedagógica – individual e coletiva” (p.163). O que de fato promove a abertura a outras percepções de si e do outro. Posicionamento que contribui para pensar e propor práticas pedagógicas plurais, inclusivas e atreladas às suas capacidades inventivas.

Para compor esta escrita, são enredadas imagens originalmente produzidas como registros visuais das experiências vividas durante as aulas de artes visuais junto aos cursos de Pedagogia e Educação Especial entre os anos de 2019 e 2022. Cabe ressaltar que em meio ao texto, não pretendem ilustrar os fatos, mas incitar o diálogo e compor com o texto.

As imagens ou experiências [artísticas] que têm uma referência emocional permanecem conosco, talvez ocultas em nosso inconsciente, para aparecer e provocar uma resposta mais tarde. (HERNÁNDEZ, 2013: 51)



A prática artística transcende quaisquer campos disciplinares, desdobrando-se em experiências estéticas sensíveis variadas nos distintos contornos sociais e culturais em que habitamos. Em especial no contexto contemporâneo em que visualidades oriundas de distintos conjunturas e temporalidades habitam as experiências estéticas, a arte tem sido referência para múltiplas aprendizagens, sobre si e sobre o mundo. Da música ao cinema, das artes visuais à publicidade, a cultura visual atual se desloca pelo exercício sensível do olhar – do ver e ser visto – atravessado pela diversidade de interlocuções e interpretações com as diferentes manifestações artísticas. É da natureza humana experimentar a arte como um modo de representar o mundo e suas relações simbólicas, bem como desenvolver as capacidades inventivas, críticas e criativas que influem nas leituras de mundo. Neste sentido, tendo em vista que a formação docente está atrelada às dinâmicas contemporâneas, pensar e propor processos formativos a partir da experiência estética (afetiva, experimental, crítica e criativa) significa atentar à potência das artes enquanto dispositivo pedagógico, isto é, como campo do conhecimento que aciona saberes específicos da sensibilidade humana por meio da produção simbólica. Portanto, fomentar a experiência estética durante a formação inicial de professores(as) na universidade, contribui para a formação da sensibilidade, sobretudo no que diz respeito a abordagens transdisciplinares, haja visto o caráter aberto, plural e inclusivo das artes. Assim sendo, acredita-se que ao fomentar experiências artísticas, bem como a integração e experimentação com/a partir das imagens da cultura visual durante a formação de professores, outras relações podem ser estabelecidas, tais como: estímulo à indagação, subversão dos discursos dominantes (sobretudo a criação de espaços de reflexão entorno às políticas de representação visual que habitam suas experiências cotidianas).



A nutrição estética é um modo de provocar uma tradução, uma reconstrução que faça sentido para si mesmo e que seja provocadora para buscar outras respostas para além do habitus que nos molda. (MARTINS, 2018: 05)

Nossos itinerários formativos na universidade almejam a experiência artística, isto é, um mergulho no processo criativo permeado por práticas individuais e também coletivas. Como já mencionado, muitas destas experimentações, disparadas a partir de obras de artistas contemporâneas, como por exemplo, a obra “Eu desejo seu desejo”, da artista Rivane Neuenschwander, de 2003; “Você me dá sua palavra”, da artista Élide Tessler (que faz uso de um material cotidiano, como prendedores de roupa, de madeira); as instalações produzidas pela artista Chiharu Shiota (para pensar uma noção de desenho expandido); assim como as instalações do brasileiro Ernesto Neto para imaginar o desenho atravessado pelo aroma, volume, sabor e tato. São, portanto, exercícios que tem ampliando e desconstruindo as categorias tradicionais (desenho, pintura, escultura) das produções artísticas atuais onde todo material é potencial para a produção em arte. Dentro desta abordagem, as estudantes são desafiadas a compreender as infinitas possibilidades que se abrem ao espaço educativo, pois:

A arte contemporânea trabalha com a potência pedagógica das metáforas e se desloca pela força poética das materialidades que desafiam, na maioria das vezes, as lógicas da racionalidade rigidamente despidas da poesia e da imaginação (DALLA VALLE, 2021: 165)

Assim, ao vivenciar exercícios de criação e/ou de “nutrição estética”, o entrelaçamento às leituras relacionadas ao ensino de artes visuais na educação básica ganham ainda mais sentido, promovendo melhor compreensão do que propõem os textos. A perspectiva da problematização e do uso dos materiais da Arte Contemporânea na atuação com crianças, proposta por Susana

Rangel Vieira da Cunha (2021) constitui um importante referencial à apreensão. Neste sentido, o caráter pedagógico

da arte contemporânea adquire uma dimensão não

prescritiva, mas relacional, isto é,

não visa definições ou metodologias de um

“como” fazer, mas sinaliza um estado de devir,

caracterizado pelas capacidades autorais e

inventivas de cada professor,

ou professora, a partir

dos repertórios que

seleciona..

Arte
Contemporânea
como pensamento
pedagógico
(CUNHA, 2021: 27)



Cartografias Visuais: a perspectiva educativa da Cultura Visual como um modo de operar com as imagens

Posicionar-se a partir da perspectiva educativa da cultura visual implica (entre outros fatores) problematizar os significados culturais das imagens que experimentamos nas diversas ocasiões e contextos (inclusive, os contextos educativos). Ao tomarmos as imagens como *Dispositivos Pedagógicos* para a criação de *circunstâncias de aprendizagem* na universidade, estamos pensando no fomento a processos reflexivos, criativos e críticos disparados a partir do exercício de “colocar imagens em relação”.

A cartografia visual se entende como uma epistemologia narrativa criativa e artística e uma metodologia de investigação que permite explorar interstícios, deslocamentos, viagens instáveis, formas de conhecimento, assemblajes e enredos através dos quais os professores realizam suas trajetórias de aprendizagem.

(HERNÁNDEZ, 2018: 105)

Colocar imagens em relação significa enredá-las, estabelecer conexões, estabelecer novas cartografias que apontem pistas para a formulação de pensamentos e ideias – mesmo que estes possam iniciar em forma de lampejos, *insights* que buscam dar conta daquilo que sucede no ato de sua visualização. Também é possível que as imagens disparem relações dialógicas diversas, seja pela contaminação dos campos, seja pela hibridação, ou ainda, pelo rompimento das fronteiras disciplinares instauradas pela estrutura hegemônica dominante. No que tange às políticas de representação e suas ressonâncias na/para a educação, destacamos o poder das imagens na construção das identidades, e, portanto, pensar sobre quais imagens são permitidas ver, quais imagens são proibidas, consiste em um exercício relevante ao posicionamento crítico e emancipatório. Neste contexto, o uso das cartografias para conectar conceitos e afetos, tem sido uma das estratégias utilizadas para dar conta da leituras realizadas no decorrer do percurso.

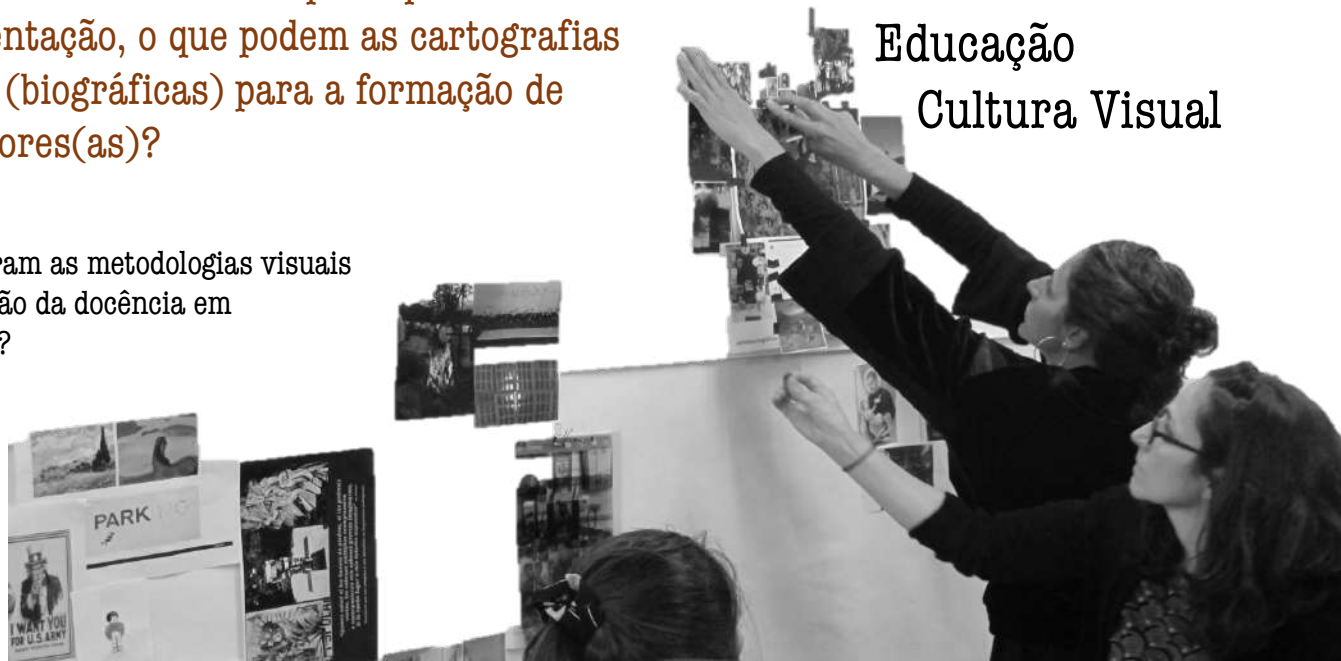
Em um mundo dominado pelas políticas de representação, o que podem as cartografias visuais (biográficas) para a formação de professores(as)?

Arte

Educação

Cultura Visual

Como operam as metodologias visuais na formação da docência em Pedagogia?



O que nos revela
uma fotografia que
de outra maneira
ficaria
imperceptível?
(WELLS, 2003)

O que podem as cartografias visuais
enquanto dispositivos pedagógicos para a
produção de relatos visuais sobre o
quê/como aprendemos?

A pesquisa viva é um
compromisso de vida
com as artes e a
educação por meio dos
atos de pesquisa.
(IRWIN; SPRINGGAY,
2013)



O que podem as cartografias visuais enquanto dispositivos pedagógicos para a produção de relatos visuais sobre o quê/como aprendemos?

O que nos revela uma fotografia que de outra maneira ficaria imperceptível?
(WELLS, 2003)

A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa.
(IRWIN; SPRINGGAY, 2013)

O que podem as cartografias visuais enquanto dispositivos pedagógicos para a produção de relatos visuais sobre o quê/como aprendemos?

O que nos revela uma fotografia que de outra maneira ficaria imperceptível?
(WELLS, 2003)

A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa.
(IRWIN; SPRINGGAY, 2013)

O que podem as cartografias visuais enquanto dispositivos pedagógicos para a produção de relatos visuais sobre o quê/como aprendemos?

O que nos revela uma fotografia que de outra maneira ficaria imperceptível?
(WELLS, 2003)

A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa.
(IRWIN; SPRINGGAY, 2013)



O que podem as cartografias visuais enquanto dispositivos pedagógicos para a produção de relatos visuais sobre o quê/como aprendemos?

O que nos revela uma fotografia que de outra maneira ficaria imperceptível?
(WELLS, 2003)

A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa.
(IRWIN; SPRINGGAY, 2013)



O que podem as cartografias visuais enquanto dispositivos pedagógicos para a produção de relatos visuais sobre o quê/como aprendemos?

O que nos revela uma fotografia que de outra maneira ficaria imperceptível?
(WELLS, 2003)

A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa.
(IRWIN; SPRINGGAY, 2013)



Há inúmeras formas de se trabalhar a partir da perspectiva educativa da Cultura Visual. Neste contexto, tenho exercitado a cartografia visual a partir das estruturas visuais presentes em algumas imagens oriundas de distintas temporalidades e contextos, mas que possuam algum vínculo (seja ele temático, visual ou conceitual). Na imagem acima, a *Vênus de Boticelli* (1485) é o ponto de partida para pensar em uma história cultural das imagens e que poderia problematizar as políticas de representação por meio da relação simbólica que se estabelece ao colocar lado a lado, diversas representações visuais, produzidas em distintos tempos e contextos. Partindo da estrutura compositiva, poderíamos acionar um enfoque *edu(vo)cativo*, isto é, partir de imagens reconhecidas, guardadas na memória em conexão com "outras versões atualizadas" da narrativa ou representação. Analisar imagens a partir deste enfoque implicaria estabelecer relações com: aquilo que nos mostra/ensina (*edu*); que é atravessado pelas imagens que evoca, do já visto/reconhecido, guardado na memória (*vo*); em diálogo com seu caráter sedutor, atrativo, que desperta o prazer visual (*cativo*). (DALLA VALLE, 2018). Deste modo, perceber a potência *edu(vo)cativa* das imagens nos ajudaria a pensar sobre "estabelecer relações com aspectos que caracterizam nossas emoções, sentimentos e sensações diante daquilo

A substituição de uma história universal da arte através de espalhamento múltiplo de "história das imagens" a partir da experiência em termos de "Cultura Visual", cujas produções artísticas constituem apenas uma pequena parte, é sem dúvida um evento crucial para o conjunto das práticas que produzem visualidades - e as "disciplinas" que se ocupam do seu estudo. (BREA, 2003: 157)

que vemos, reconhecemos (ou estranhamos) e que, em certa medida, nos afetam" (DALLA VALLE, 2019: 84).

Assim, esta prática de colocar as imagens em relação (seja pelos aspectos visuais em termos de estrutura, composição ou tema, seja pelo caráter simbólico) nos possibilita perceber e problematizar, sobretudo a reflexionar sobre aquilo que se produz a partir de um 'entre imagens'. Desta forma, o campo das cartografias visuais contribui para discutir e argumentar entorno à potência da criação de narrativas visuais cartográficas que acionam outros modos de fazer pesquisa em educação, ou para exercitar posicionamentos críticos frente às imagens consumidas diariamente disfarçadas de entretenimento.

a partir da perspectiva
educativa da Cultura Visual,

SUBVERTER

“HISTÓRIA DA ARTE”

O Campo dos Estudos
Visuais como modo
de operar *com/a*
a partir das imagens

história cultural da arte



(...) o visual e o artístico
conseguem respostas tanto
multissensoriais e
emocionais como também
intelectuais, podem ser mais
memoráveis que muitos
textos escritos e, portanto,
ter maior influência.
(HERNÁNDEZ, 2013)

história cultural das imagens

Ao deslocarmos nosso olhar em direção a uma história cultural da arte, de acordo com Fernando Hernández “nos leva a prestar atenção não apenas ao contexto de produção das representações, que denominamos obras de arte, mas também o de sua distribuição e recepção” (2011: 33). Ou seja, corresponde a um posicionamento que problematiza a ausência de qualquer neutralidade nas relações que envolvem os processos de legitimação e difusão dos imaginários nos quais circunscrevem-se as produções culturais nos distintos períodos e contextos sociais (culturais, históricos, ideológicos, políticos, etc.). E, portanto, não existe nenhuma história da arte universal.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019: 32)

A potência **educativa** e **performativa** das imagens não tem uma pretensão prescritiva, mas relacional, baseada na análise crítica, singular da experiência. Dar sentido às coisas, entendê-las, esmiuçá-las à luz da reflexividade e da crítica, põe em deslocamento noções de verdade e potencializa a voz autoral, bem como estimulam o protagonismo.



A experiência estética na criação de circunstâncias de aprendizagem no contexto da formação de professores



As cartografias visuais têm se mostrado estratégias extremamente relevantes tanto para a elaboração prévia de temas de interesse alinhados às suas experiências de vida, como também uma alternativa à produção do conhecimento fora da construção formal do texto.

Articular visualmente questões que lhes tem atravessado enquanto sujeitos em trânsito pela docência tem contribuído para pensar-se neste contexto de formação, enredando diferentes produções simbólicas da cultura visual.

A criação de circunstâncias é disparada a partir do argumento de Fernand Deligny (2018) valorizando o imprevisto, o inédito, aquilo que acontece e atravessa as relações de modo espontâneo, circunstancial. Esta posição por pensar processos educativos a partir de circunstâncias enredadas por dispositivos visuais (entendidos como disparadores, ou gatilhos que acionam o pensamento), no campo das visualidades, contribui a refletir sobre o que acontece no entre imagens, nas faúlhas que surgem no momento em que colocamos em atrito.



A partir destas vivências, algumas pistas são lançadas à prática educativa no contexto da formação docente: aprender a perceber a potência pedagógica dos encontros e dos atravessamentos que arte possibilita; aprender a partir daquilo que atravessa a experiência, que movimenta, fomenta estabelecer outras/novas conexões (não hierarquizadas); aprender a partir das circunstâncias que são disparadas pela experiência e pelo compartilhamento, sem roteiros prévios.





O que podem corpos docentes em uma relação pedagógica?

Diante das experimentações artístico-pedagógicas desenvolvidas em cursos de formação de professores, como podemos pensar os espaços educativos enquanto lugar de encontro entre sujeitos corporizados?

Qual é o lugar dos corpos (docentes) nas relações artístico-pedagógicas?

Quais ressonâncias ecoam em seus repertórios visuais, sobretudo no modo como pensam e articulam seus planejamentos e práticas pedagógicas no exercício da profissão?

As perguntas lançadas não almejam encontrar respostas prontas, mas seguir acionando e problematizando nossos papéis como “formadores” no Ensino Superior, especialmente em cursos de formação docente. Refletir sobre suas trajetórias pessoais e de que modo se relacionam com aquilo que consomem e constitui seus repertórios culturais, reverbera práticas docentes que potencializam a singularidade e o protagonismo dos sujeitos em formação. *Artistar docências* na universidade, portanto, poderia ser entendido como espaço de criação de *circunstâncias de aprendizagem* que toma a experiência estética como um começo, uma possibilidade aberta ao que sucede os acontecimentos.

Cada sujeito é criado nos encontros com outros, e é este com que cria a contiguidade e distinção das formas estéticas.

(NANCY *Apud* IRWIN, R; SPRINGGAY, S, 2013 : 145)



Muitas das obras contemporâneas nos convidam a abandonar pré-conceitos em relação ao que “pode ser arte”, o que nos impele abandonar imaginários construídos, assim como revisitar os repertórios que alimentamos daquilo “que pode ser considerado arte”. Nos incita, principalmente, a recusar modelos prescritivos de observação e deleite para implicar-nos com diferentes formas de compreensão e produção de sentido. Isto é, nos convoca a ativar todo o tipo de relações possíveis: táteis, imersivas, participativas, colaborativas, corpóreas, performáticas, virtuais, discursivas, literárias, enfim, plurais, híbridas e transdisciplinares. (DALLA VALLE, 2021: 163)

Como ampliar os repertórios artísticos das estudantes e, da mesma forma, como incitá-las ao exercício criativo, configuram minhas preocupações iniciais e reverberam no modo como tenho conduzido as experiências de aprendizagem a cada semestre. E nesta perspectiva, tenho percebido a potência de incorporar, cada vez mais, dinâmicas que estimulem processos criativos e investigativos em arte, sobretudo no que diz respeito à experimentação de materiais não convencionais e a desconstrução dos estereótipos que chegam através de suas representações gráficas. Acredito nas ressonâncias que estas vivências produzirão a longo prazo quando ingressarem na educação básica como professoras efetivas. Os relatos provenientes de suas experiências em estágios supervisionados ou práticas educativas atreladas à grade curricular dos respectivos cursos, já antecipam que algo lhes está movimentando. Escutei várias vezes em sala de aula “jamais imaginei que arte contemporânea tinha toda esta potência”; ou “sempre acreditei que arte era só desenho livre, pintar e modelar com argila”; entre tantas outras narrativas que corroboram com uma perspectiva artística baseada no desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas tradicionais de desenho e pintura.

Além da ênfase na arte contemporânea como mote para pensar e disparar circunstâncias que nos permitam aprender sobre si mesmas e sobre o mundo, igualmente a perspectiva educativa da Cultura Visual contribui para

compreender que não existe neutralidade nas relações, menos ainda nas narrativas visuais e culturais que consomem cotidianamente. Olhar para as artes imbuídas deste posicionamento crítico e reflexivo, instiga esmiuçar as narrativas hegemônicas, questionar a supremacia branca, eurocêntrica e masculina presente nas artes e em muitos outros artefatos produzidos nos diversos contextos sociais. Abre espaço a outras perspectivas: periféricas, marginais, locais, deslocando inclusive abordagens lineares da história da arte para fomentar enfoques mais experimentais e autorais, conectivos e singulares ao revisitar fatos históricos, obras e artistas considerados ícones da alta cultura. Ao *autorizarem-se* a falar *a partir de si* compreendem que não existe uma história única, mas distintos *modos de ver* e *serem vistas*, de *narrar* e *serem narradas*.



Problematizar os campos da arte, da política e da pedagogia é implícito: não há como falar de ambos sem estarmos cientes de que toda ação, seja ela qual for, parte de um posicionamento, de um lugar de fala, de decisões. Assim como toda prática artística parte de uma tomada (ainda que atravessada por procedimentos intuitivos e/ou experimentais) certamente estará atravessada por visões de mundo forjadas por contextos sociais, culturais e históricos.

Deste modo, adotar a IBA como abordagem metodológica considera que “só podemos fazê-lo considerando a utilização das imagens ou representações artísticas visuais ou performativas como elemento essencial das experiências dos sujeitos. (Hernández, 2013, P. 45). Isto é, tendo em vista que as “práticas artístico-pedagógicas potencializam experiências e produção de sentidos relacionados às problemáticas que se vinculam às múltiplas identidades, às relações sociais, culturais e de poder que lhes atravessam, seja na escola, na rua, na periferia ou nas grandes cidades” (DALLA VALLE, 2023, p. 51).

Não há, portanto, neutralidade na interlocução com/a partir da arte: experiências como estas nos convocam a compreender a arte como experiência (DEWEY, 2010), que transcende seu caráter material e técnico, possibilitando reconfigurar rotas e concepções sobre o que poderia ser considerado arte ou uma prática artístico-pedagógica. Diante disso, podemos considerar a IBA uma “metodologia viva” (HERNÁNDEZ, 2011: 78) que é atravessada pela prática (SPRINGGAY; IRWIN, 2013: 139) e que nos oferece outros modos de produzir pesquisa.

A arte desobedece e escapa das etiquetas e das fórmulas impostas pelo mundo prático: transgrede sempre que inventa, desencana, expande ou rompe a ordem estabelecida. Desobedecer surge, portanto, como uma virtude necessária para a produção poético-educativa contemporânea a fim de nos ajudar a pensar e propor práticas pedagógicas mais inclusivas e que valorizem as experiências coletivas.



Referências

- ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. (in) MARTINS, R; TOURINHO, I . (Org.) Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- BERTÉ, O. Posicionamentos performativos na dança contemporânea: possibilidades para aprender, pesquisas e ensinar. (In) MARTINS, R; TOURINHO, I. (Org.). Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.
- CUNHA, S. R. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recreações e mudanças a partir da arte contemporânea. (In.) CUNHA, S.R.V; CARVALHO, R. S. (Org.). Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- BREA, José Luis. Estudios visuales: notas del editor. Madrid: Editorial Akal, 2003.
- DALLA VALLE, L. Arte contemporânea e repertórios visuais: dispositivos pedagógicos para a educação infantil e anos iniciais. (In.) CUNHA, S.R.V; CARVALHO, R. S. (Org.). Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- DALLA VALLE, L. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. Revista Cadernos da Comunicação. Santa Maria, v.24, n.1, art 11, p.2 de 20, Jan/Abr. 2020
- DALLA VALLE, Lútiere. A potência edu(vo)cativa da arte contemporânea: desafios e possibilidades. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2019.
- DALLA VALLE, L. Cultura visual y entornos edu(vo)cativos: la potencia del arte como estrategia pedagógica en educación primaria. In: APRAIZ, E. A; ARRIAGA, A.A; BARAZE, I. M. (Org.). Arte, Ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela. País Vasco: Editorial del País Vasco, 2018
- DALLA VALLE, L. Incidências e derivas nas artes: (quando) a cidade, a rua e a educação se encontram. (In.) Revista Sesc Arte Educação/ Sesc RS. Vol. 3, n. 1 (Out. 2023). Porto Alegre: Sesc RS, 2023. P. 4-5. Disponível em: <https://www.sesc-rs.com.br/educacao/revistas-sesc-arteeeducacao/>
- DELIGNY, Fernand. Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo: M-1 Edições, 2018.
- DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HERNÁNDEZ, 2011. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. (In) MARTINS, R; TOURINHO, I (Org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria, Ed. da UFSM, 2011.
- HERNÁNDEZ, 2013. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. (In) DIAS, B; IRWIN, R. Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, p. 103 - 120 – mai./ago. 2018.
- IRWIN, R; SPRINGGAY, S. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. (In) DIAS, B; IRWIN, R. Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- KA, S. As coisas do mundo como coisas da arte. (in) CUNHA, S. R. V; CARVALHO, R. S (Org.) Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- MARTINS, M. C. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. Anais XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Brasília, DF, 6 a 9 de novembro de 2018.
- MARTINS, R. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. (In) DIAS, B; IRWIN, R. Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- MIRANDA, F. De lo expositivo a la acción pedagógica. (in) ALONSO, S; CRACIUM, M. (Org.). Colaboración: el ojo colectivo - formas de hacer colectivo. Montevideo: Mec, 2014.
- NANCY, J. L. Of being singular plural. Stanford, CA: Stanford University Press, 2000.
- SIRTOLI, G. S. Metodologias em arte e educação desenvolvidas ao sul do Brasil: un sur adelante. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes. Pelotas. 2022. 149f.
- SPINOZA, B. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- VIGOSTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- WELLS, L. (Ed.) The photography reader. London: Routledge, 2003.
- WEIGHT, S. La delicada esencia del arte colaborativo. (in) ALONSO, S; CRACIUM, M. (Org.). Colaboración: el ojo colectivo - formas de hacer colectivo. Montevideo: Mec, 2014.

As recepções e percepções das crianças em Contações de história e oficinas literárias traduzidas e contextualizadas para diferentes culturas

Tamires Maria Lima Gonçalves Santos
Ana Maria Mampaso Martínez
Marisol Benito Rey

1 Introdução

O brinquedo é mais do que apenas um objeto de diversão; ele desempenha um papel fundamental no crescimento social e psicológico do ser humano, especialmente nas mãos das crianças, seja em atividades individuais ou coletivas (SESC, 1983). Quando falamos de brinquedo popular, estamos nos referindo àqueles feitos artesanalmente, utilizando materiais acessíveis, improvisado e criatividade. Esses brinquedos artesanais refletem a cultura local, revelando os aspectos do contexto cultural em que são produzidos.

Inicialmente, os brinquedos não eram destinados especificamente às crianças e não tinham a função comercial que possuem hoje. Segundo MEFANO (2005, p.7), as primeiras concepções de infância surgiram no século XIX, e os brinquedos anteriores a essa época eram confeccionados no ambiente familiar, seja por adultos ou pelas próprias crianças, que aprendiam a fazê-los observando e imitando. Materiais simples, como latas, tecidos e madeira, eram frequentemente utilizados nessa produção caseira. No entanto, com o surgimento da indústria de brinquedos e o aumento do foco na criança como público-alvo, a produção artesanal começou a evoluir, acompanhando o avanço tecnológico do setor industrial.

Já o comércio de brinquedos começou a se desenvolver no final do século XIX, e o advento do plástico sintético na década de 1940 possibilitou a produção em larga escala de brinquedos mais complexos e acessíveis, substituindo os materiais tradicionais, como a madeira e o metal. Com a popularização desses brinquedos industrializados e o intenso marketing realizado pela mídia, produtos como a boneca Barbie, lançada em 1949, e os videogames, a partir de 1970, tornaram-se objetos de desejo para as crianças.

Essa transição para a produção em massa também alterou a relação entre produtores e consumidores. Com a industrialização, surgiram comerciantes e catálogos que estabeleceram

uma extensa rede de distribuição para os brinquedos industrializados. Portanto, fica evidente que a produção artesanal de brinquedos tem uma história que vai além de simplesmente atender à necessidade de entretenimento infantil; ela sempre foi uma forma de transformação e subsistência para aqueles menos privilegiados.

Entretanto, temos que os brinquedos representam o ponto de partida na jornada humana, auxiliando as crianças a desenvolverem seus corpos, mentes e emoções. Desde os primórdios das sociedades, encontramos brinquedos que têm acompanhado as crianças ao longo do tempo e que, mesmo após as mudanças materiais e a emergência da concepção de infância no século XVII, continuam a desempenhar um papel vital no desenvolvimento humano. Os brinquedos populares, por sua vez, são confeccionados artesanalmente, utilizando materiais acessíveis, improvisado e criatividade.

Mas, independentemente da cultura, todas as crianças têm o instinto de criar, e se trata de uma expressão que está profundamente enraizada no contexto cultural e histórico em que vivem. Este texto investiga sobre a relação entre indivíduos e seus brinquedos entre culturas. A metodologia adotada incluiu métodos etnográficos, como entrevistas semiestruturadas com artesãos, artistas, colecionadores de brinquedos, editores de livros, ilustradores e crianças, a respeito dos brinquedos em seus contextos culturais. Um aspecto importante desse processo foi o intercâmbio de conhecimentos, por meio das atividades realizadas com crianças brasileiras e espanholas, incluindo aquelas com deficiência auditiva. Esse projeto nos permitiu estabelecer conexões além do esperado, demonstrando a importância de estar aberto às novidades de outras culturas para gerar novas percepções e trocar experiências.

2 O brinquedo popular: tradição artesã e criatividade infantil

Os brinquedos populares são aqueles fabricados de forma artesanal, utilizando os materiais mais acessíveis à população, como latas, madeira, garrafas e tecidos, e são feitos tanto por diversão (no caso de brincadeiras) quanto por necessidade de trabalho. Embora essa prática seja mais comum em tempos passados, ela continua presente nos dias de hoje e representa uma forma de resistência, expressão e identidade. Conforme observado por OLIVEIRA (1985, p.17), também é uma fonte de inovação ao utilizar materiais inusitados, como garrafas PET, latas e vários tipos de plástico, que estão constantemente sendo renovados, resultando em novas criações. Esses produtos conferem um novo significado aos materiais utilizados e ao ambiente em que estão inseridos. Produzidos para a sobrevivência do artesão, esses brinquedos são

criados a partir de sucata e de técnicas desenvolvidas empiricamente, refletindo a identidade e a luta do produtor contra a marginalização imposta pela sociedade.

No Brasil, devido à dicotomia entre trabalho manual e conhecimento intelectual, bem como à história de dependência entre colônia e metrópole e séculos de escravidão, a produção artesanal é uma forma de transformar a realidade vivida. O pesquisador OLIVEIRA diz que:

Ao transformar e dar uma nova forma à matéria-prima, o artesão abandona o papel que a sociedade lhe reservou como mero consumidor de bens culturais e outras mercadorias. Ao recusar a posição de sujeito passivo, ele assume uma condição ativa como operário construtor do cenário cultural, deixando sua marca pessoal e única nos objetos-brinquedos que cria. (OLIVEIRA, 1989, p.17)

A atividade manual, que desde a época colonial foi atribuída aos escravos e às classes sociais tidas como inferiores (OLIVEIRA, 1989, p.20), ainda é alvo de preconceito nos dias de hoje. A produção artesanal de brinquedos é uma herança desse tipo de discriminação. No entanto, essa produção reage transformando-se e expressando-se conforme as necessidades emergentes e desempenham um papel crucial na formação da identidade e expressão cultural em diferentes sociedades. Conforme observado por OLIVEIRA (1986, p.9), os brinquedos são objetos lúdicos que permitem à criança explorar sua imaginação, e quanto mais livres de regras e formalidades, mais próximos estão da essência infantil. Enquanto para os adultos, brincar pode representar uma fuga dos problemas do mundo real, para as crianças, é uma maneira de se inserir no mundo, explorar sua curiosidade e enfrentar desafios. Fazer o próprio brinquedo, como argumentado por SILVA (1982), é uma forma de a criança interagir com seu entorno e consigo mesma, reinterpretando objetos que compõem sua cultura, sua realidade e seu ambiente.

Nesse contexto, os brinquedos artesanais desempenham um papel fundamental na interação, criatividade e reforço da cultura e identidade das crianças, conforme defendido por OLIVEIRA (1989). A identidade, como conceituada por HALL (2006, p. 11), é uma construção em constante evolução, resultante do diálogo entre o eu e a sociedade, moldada pelas múltiplas influências culturais e experiências vivenciadas. Os brinquedos artesanais, por sua vez, refletem essa construção contínua da identidade, recebendo novos significados a cada brincadeira e carregando consigo memórias, pertencimento e elementos étnicos.

Os brinquedos populares refletem, portanto, os traços de suas identidades e memórias intrinsecamente ligadas às particularidades socioculturais de cada contexto. Mesmo quando as pessoas deixam seus lugares de origem, essas marcas e memórias permanecem presentes, muitas vezes ressurgindo de forma nostálgica ao longo da vida. HALL (2006, p.89) descreve

como indivíduos dispersos retêm fortes laços com suas raízes culturais, pertencendo a várias "casas" simultaneamente, como produtos de diversas histórias e culturas entrelaçadas.

No contexto da infância brasileira, a construção artesanal de brinquedos reflete as influências culturais que cercam cada criança. Esses brinquedos, portanto, são expressões da criança dentro de seu ambiente cultural específico. Reconhecendo o valor cultural dessas práticas artesanais, a UNESCO (apud SOUSA, 2005, p.23) os define como parte integrante do patrimônio cultural imaterial, transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades em função de sua interação com o meio ambiente e sua história, promovendo o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Assim, torna-se evidente que os brinquedos artesanais compartilham características com os patrimônios culturais e, portanto, devem ser devidamente valorizados. Esses brinquedos são expressões tangíveis de pertencimento e memória, moldados pelo imaginário e representativos da identidade. Desde a infância, o desenvolvimento da identidade é uma jornada, como observado por SILVA (2000, p. 63), que afirma que "o sentimento de identidade de uma criança surge da internalização das visões exteriores que ela tem de si própria". Para muitas pessoas, os brinquedos desempenham um papel tão significativo em suas identidades que elas continuam a reviver essas memórias e experiências de brincadeiras ao longo da vida.

3 Livros infantis: ferramentas para ensinar sobre cultura e identidade

O livro "Fabrincando" é um guia prático que ensina a criar brinquedos populares. Originou-se como parte do Trabalho de Conclusão de Curso em Design na Universidade Federal da Bahia (2012) e posteriormente foi produzido através do Edital de Culturas Identitárias da Secretaria de Cultura da Bahia. Sua influência se estendeu a crianças, adolescentes e educadores por meio de oficinas e da doação de 920 exemplares para escolas públicas, universidades, museus, ONGs, bibliotecas e outros espaços públicos. O livro inspirou a realização de 8 oficinas de brinquedos em escolas públicas e teve alcance internacional através de editais patrocinados pelo MinC e pela Secult-BA, destacando-se os projetos "Brincantes" (2016) e "Fabrincando na Feira Internacional do Livro de Guadalajara" (2016).

Imagens 1 a 5. Livro Fabrincando



Fonte: Autora

Já o projeto Tóim, cadê você?, contemplado pelo edital Literatura 2019 do Fundo de Cultura da Bahia, visa dismantlar preconceitos latentes e introduzir uma abordagem diferenciada no universo das publicações infantis. Seu objetivo é contribuir para a produção de mais obras com essa preocupação, permitindo que crianças de todas as classes sociais e origens étnicas ampliem seu repertório imaginativo e reconheçam, nas páginas deste projeto, a diversidade do povo brasileiro. Além disso, busca conscientizar as crianças sobre questões de aceitação relacionadas aos seus cabelos, enfatizando que os cabelos crespos são belos e uma parte integral de sua identidade corporal.

O projeto inclui a produção de um livro em três idiomas e a realização de um ciclo de atividades afirmativas em quatro escolas públicas da Bahia. Essas atividades envolveram a narração da história, "Dia Trançado", que proporcionou momentos de valorização da beleza e identidade crespa através de vídeos, adereços e penteados e as oficinas de brinquedos "Crie seu Tóim" para incentivar a expressão da própria criança sobre seu cabelo e promover sua identidade, criando um brinquedo que reflete o personagem principal da história.

Imagens 6 a 9. Livro Tóim, cadê você?



Fonte: Autora

Além das atividades nas escolas da Bahia, os dois livros foram recebidos de forma positiva em contextos internacionais, como Espanha, Portugal, México, Moçambique e Honduras, demonstrando sua expansão e a necessidade de disseminar sua mensagem para diversas comunidades negras ao redor do mundo. No entanto, a experiência de representatividade demonstrou mais uma vez a importância do letramento racial e do diálogo aberto nos ambientes educacionais formais e informais para crianças.

Percebe-se também como é evidente na atualidade o debate sobre educação inclusiva. Na prática, percebe-se a necessidade de um maior estímulo por parte da sociedade em geral, e quando tratamos da comunidade surda, esse diálogo ainda avança de forma tímida, apesar de ser um direito humano universal. Reconhecendo que os surdos compreendem o mundo através de experiências visuais, uma das oficinas foi realizada em Libras (Língua de Sinais Brasileira), com interpretação de Eurides Nascimento e Leidiane Alves, em uma escola baiana

especializada na educação de crianças surdas, assim como em dois espaços em Madrid – Espanha, sendo estes a Associação de Surdos de Madrid e uma escola pública especializada na educação de crianças surdas, ambas realizadas em LSE (Língua de Signos Espanhola).

4 Metodologia

Para embasar o desenvolvimento desta metodologia, foram consultadas obras como "Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade" de MINAYO (1994), "A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX" de CLIFFORD (1998) e "Ideologia e Cultura Moderna" de THOMPSON (1998). THOMPSON (1998) ressalta a importância de compreender e interpretar as formas simbólicas. Nesse contexto, esta pesquisa adota o método etnográfico, um ramo da Antropologia Social no qual o pesquisador estabelece contato direto com os sujeitos ou comunidades estudadas, buscando compreender sua cultura para documentá-la de forma escrita. CLIFFORD (1998) destaca que o ingresso no campo e o método etnográfico são maneiras sensíveis de compreender o universo do "Outro", propondo uma interpretação do comportamento de indivíduos ou grupos.

Para tal, foram realizadas visitas exploratórias em museus de brinquedos e mercados populares; apresentações do livro "Fabrincando" e "Tóim, cadê você?" e oficinas de brinquedos para crianças. Conforme observado por MINAYO (1997), a pesquisa pode fornecer insights profundos sobre as relações entre as formas simbólicas e seus sujeitos, através dos detalhes das conversas e interações. A autora enfatiza que: "Ela (a pesquisa) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (MINAYO, 1997, p. 41). Portanto, o foco desta pesquisa não reside na quantidade, mas sim na qualidade das informações, que é obtida através da profundidade das conversas e das conexões com as pessoas envolvidas no estudo. As oficinas foram realizadas em espaços públicos, pois foi essencial abraçar e compartilhar experiências culturais com essas comunidades menos assistidas.

5 Resultados obtidos

Cada público trouxe suas perspectivas distintas, contribuições valiosas e interações colaborativas em relação aos brinquedos do livro *Fabrincando* e à identidade e auto-estima aprendidas com *Tóim*. Ficou evidente que todos os indivíduos são dotados de criatividade e expressam sua cultura e identidade através do seu imaginário. Na primeira instituição, contamos com a participação de 25 crianças e quatro professoras. As crianças se envolveram entusiasticamente na confecção dos brinquedos, algumas até solicitaram materiais para replicar a atividade em casa. A presença ativa das professoras e estagiárias também foi fundamental para auxiliar no desenvolvimento da atividade.

Imagens 10 a 14. Livro *Fabrincando* em feiras e oficinas



Fonte: Autora

Foi gratificante observar o interesse das crianças pela história apresentada, assim como sua animação ao assistir ao vídeo "Dia Trançado". Por serem mais jovens, com idades entre 5 e 7 anos, demonstraram especial apreço pela melodia da música-tema. Ao final, receberam uma sacolinha com acessórios para cabelo, incentivando a criação de penteados e o compartilhamento de fotos.

Imagens 15 a 18. Livro Tóim, cadê você? em feiras e oficinas



Fonte: Autora

Na segunda escola, as crianças já tinham familiaridade com referências afro-brasileiras e destacaram a importância do amor-próprio. Contamos com a participação de 28 crianças e a propagação do projeto para outras turmas da escola, uma vez que a professora replicou as atividades com todo o corpo discente, totalizando dez turmas. Foi inspirador testemunhar o potencial multiplicador do projeto, evidenciando nosso compromisso em disseminar conhecimento. Na terceira escola, sendo esta espanhola, encontramos um ambiente escolar vibrante, com a participação de 30 crianças. Ficou evidente o entusiasmo das professoras em utilizar o livro e as atividades como recursos pedagógicos em outras turmas. Observamos o engajamento das crianças na atividade proposta, bem como o diálogo sobre a história apresentada, a confecção dos bonecos e a reflexão sobre a importância de cuidar e respeitar os cabelos cacheados, além das práticas sustentáveis de reutilizar materiais cotidianos.

Imagens 19 a 22. Oficinas de Tóim em Madrid, Girona e Barcelona - Espanha



Fonte: Autora

6 Acessibilidade

Desde o início do projeto, a acessibilidade à comunidade surda foi uma prioridade. Por essa razão, uma das oficinas foi conduzida em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Além das crianças, as professoras e estagiárias da escola também aprenderam, possibilitando a replicação das atividades em outros projetos escolares. As crianças demonstraram entusiasmo pela atividade e responderam em Libras aos pontos principais da história do livro: "é ótimo que todo mundo tenha cabelos diferentes", "eu amo o meu cabelo", "eu pedi desculpas ao meu cabelo", "eu queria ter o cabelo igual ao seu" e "todos os cabelos são lindos". Após assistirem ao vídeo do Dia Trançado e receberem instruções para a oficina, mostraram um genuíno interesse em

fazer os penteados e os brinquedos. Elas se aproximavam da câmera para exibir seus brinquedos, e eu, como coordenadora do projeto e já sensibilizada quanto à importância de saber Libras, pude interagir com elas em sua língua materna. É evidente a carência de mais projetos culturais que busquem proporcionar acessibilidade, indo além da interpretação em lives, e é urgente a necessidade da criação e difusão de materiais didáticos e paradidáticos para fortalecer a identidade negra surda.

Imagens 23 e 24. Oficinas de Tóim com acessibilidade em Salvador - Brasil



Fonte: Autora

Na Espanha, foi possível aprender os fundamentos da LSE (Língua de Sinais Espanhola), bem como ter acesso a espaços bilingues de convivência com a comunidade surda de Madrid. Desta forma, o livro Tóim foi apresentado em dois espaços: a Associação de Surdos de Madrid e uma escola especializada na educação de crianças surdas. Em ambos os locais, foram realizadas contação de histórias em LSE. Foi um momento de conversar com as crianças e aprender com elas, e através das imagens perguntar o que mais as atrai, já que as crianças surdas focam mais nas imagens, nas cores e nas formas. Mais uma vez, o livro mostrou uma ferramenta lúdica para trazer questões sobre cultura e identidade para dentro dos muros da escola através do diálogo e do brincar.

Imagens 25 e 26. Oficina Tóim com acessibilidade em Madrid - Espanha



Fonte: Autora

7 Conclusão

Além da interação com os artesãos, também foi possível interagir com crianças e pais durante as oficinas artísticas. Ensinar um pouco sobre os brinquedos brasileiros e compartilhar o conhecimento adquirido sobre identidade e autoestima foi uma experiência única para ambas as partes, porque é muito significativo oferecer esses conhecimentos nas oficinas com as crianças brasileiras e espanholas, ver como elas podem ressignificar o que aprenderam e o que vão construir após esse contato. Acredita-se que as crianças já tem o poder de transformação para criar brinquedos e fantasiar brincadeiras, mas muitas vezes uma mão amiga que lhes ofereça opções pode guiá-la em um primeiro momento e ajudá-la a dar os primeiros passos para seus futuros desdobramentos únicos. Ao tratar também de questões de auto-estima e identidade, pode conduzi-la a desfazer estereótipos e abraçar conceitos positivos para construção de uma visão de crescimento com amor próprio e segurança de seu direito de ser e estar no mundo.

Dessa forma, após essa jornada, tornou-se evidente como os brinquedos podem ser analisados em diferentes contextos interconectados, fundamentais para compreender que o ser humano cria influenciado pelo ambiente em que vive. As criações tanto das crianças brasileiras como espanholas refletem uma relação intrínseca com sua cultura, imaginação e visão de mundo, reproduzindo assim sua identidade. Com essa pesquisa, conclui-se também proporcionar atividades lúdicas são ferramentas influenciadoras para o contexto sociocultural

em que as crianças estão inseridas, destacando a capacidade criativa inata de todo indivíduo e a importância do intercâmbio de conhecimentos para criar conexões significativas.

Referências

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica:** Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed: RJ: DP&A, 2006.

MEFANO, Ligia. **O Design de Brinquedos no Brasil:** Uma arqueologia do projeto e suas origens. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Design, Departamento de Artes & Design, Puc-rio, Rio de Janeiro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 7 ed, Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Paulo. **Brinquedo e Indústria Cultural.** 1 ed, SP: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Paulo. **O que é o brinquedo.** 2 ed, São Paulo: Brasiliense, 1989.

SESC. **Brinquedos tradicionais brasileiros.** 1 ed. SP, SESC, 1983.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura moderna.** 2 ed, Petrópolis: Vozes, 1998

SILVA, José Nilton. **Brinquedos populares:** subsídios para a Ed. Artística do 1º grau. 1 ed, João Pessoa: Ed. União, 1982.

SOUSA, Ana Lúcia Silva e outros. **De olho na Cultura:** Pontos de vista Afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

Palavras (en)cruzadas nas infâncias

Por Maria Pereira dos Santos

marapereiraeducacao@gmail.com

Nos tempos de minha avó havia uma menina muito calada que tampouco sorria e tampouco brincava.

Era de se estranhar que uma criança naquela idade fosse tão triste e tão isolada.

Algumas pessoas perguntavam:

Por que ela é assim?

Por que é tão tímida?

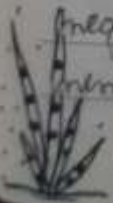
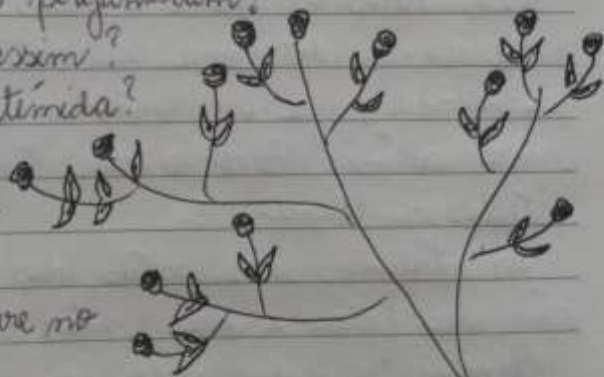
Por que não

joga como as outras crianças?

Por que não corre no quintal?

Vá! vá brincar com as outras crianças!

O que os adultos não viam ou fingiam não ver, era que aquela menina, que era negra, não se sentia bonita, nem inteligente, nem esperta, nem divertida, nem feliz.





Porque era negra.

Ela sabia que assim era vista.

O tempo passou. Ela sentiu-se assim até seus quase

70 anos de idade. Quando morreu.

Essa menina era minha mãe.

Ela teve duas filhas.

As duas filhas ela ensinou a não abaixarem a cabeça.

Durante muitos anos, décadas, ela lutou para ter saúde mental.

Com todos os gestos e falas possíveis ela clamava ao mundo para ser vista com outros olhos, ser ouvida, que o mundo mudasse. Ela engravava além. Percebia as entrelinhas como ninguém.

Olhos de lince.

As entrelinhas dos gestos, dos olhares, das relações, das falas e das (não) escutas.

Aprendi com ela a ler as entrelinhas.

Aprendi com ela também que o que somos ler será pelos outros chamado de mal entendido, de insubordinação, de ingratidão, de racismo velado e até mesmo de loucura.

Venho de uma família de curandeiras.



Venho de brincar com as terras, com as folhas, com os insetos, minhocas e pedras e águas e árvores dos meus quintais.

Venho de olhar para o que foi de pequeno na Terra.

É também para o imenso.

A lua, as estrelas, o sol, os mares, os rios, as árvores, as montanhas, os bichos. Ancestrais.

É entre o minúsculo e o maciço que me constituo.

É olhando para o chão e para o céu.

Infâncias.

É e assim que escrevo, falo, faço, penso.

Não vim a esse mundo para pensar.

Vim para passear também.

Não faço nada aleatório.

Carrego as infâncias em mim.

É é sobre elas, a partir delas e com elas que me presentifico aqui.

Sendo criança negra em meio a um mundo de crianças brancas.

Sei ler o racismo a quilômetros de distância.

Sim, eu sei ler. É também sei escrever.

É melhor se quer ficar.

Até que ponto vai me machucar?

A pensa racista e sua certeza de que não é, de que a gente não está vendo ou sabe que a gente está vendo e, claro, sua insistência em nos desqualificar. Ou nos qualificar para se aproveitar.

Em um mundo tão duro, o que fazer com a raiva?

Escrever, ler, criar, gritar, denunciar.

Banhar, cantar, chorar, desenhando.

Tomar banho de cachoeira, de chuva, de mar.

Caminhar por dentro da mata em silêncio para conseguir escutar.

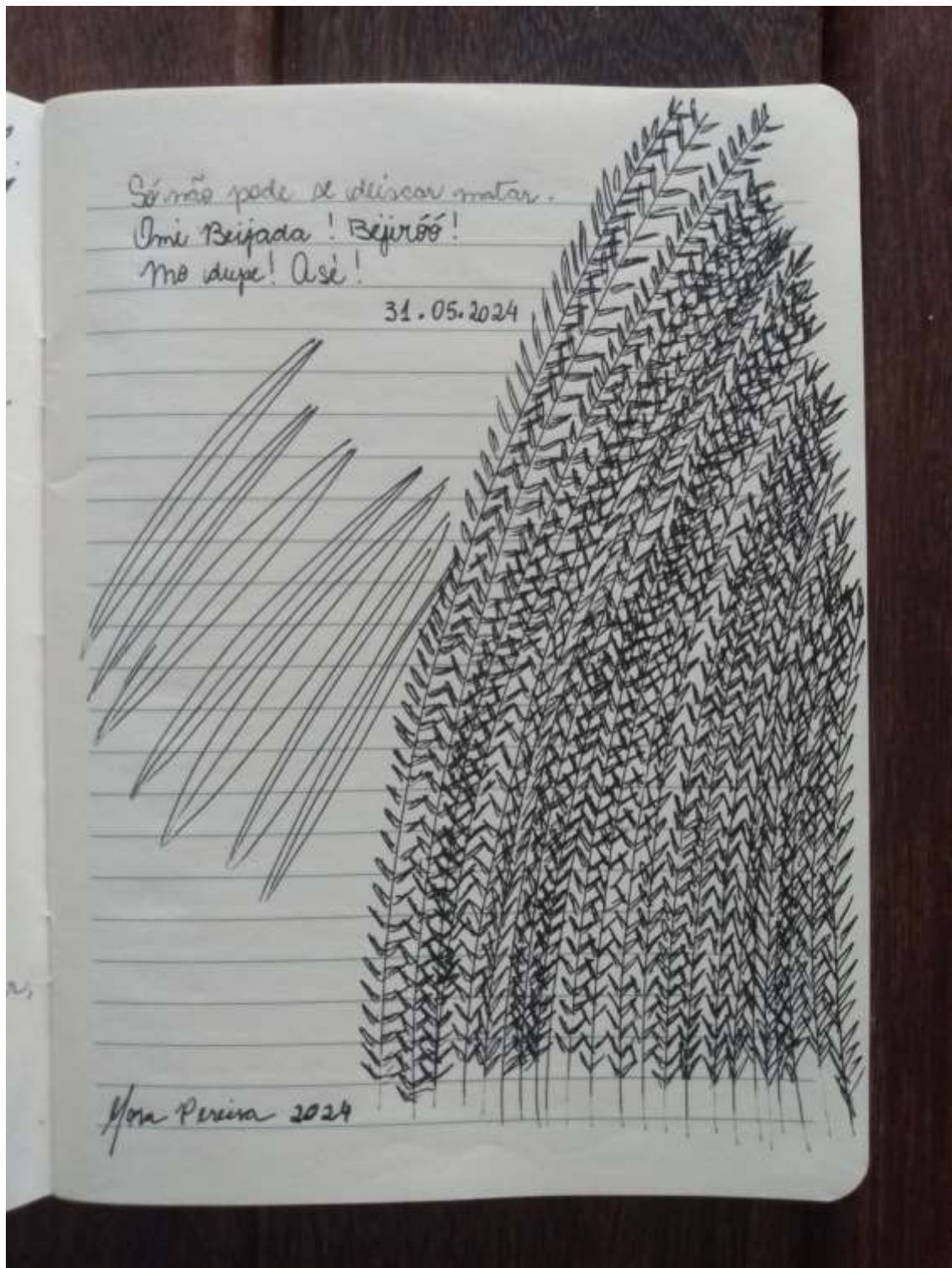
O que a menina sentada calada no quintal tem para nos contar.

É quando ela vai dormir, aproveito para descansar.

É dizer pra ela em sonho: balma, tudo isso vai passar...

É quando você ficar triste e não quiser nem brincar, pegue seu bambolê, coma uma pipoca, leve um iquarará.

• Aquelas suas bolas de mel, ofereça no congá.



Quando arte contemporânea e infância se encontram na formação docente

Luciana Gruppelli Loponte
Tathiana Jaeger de Moraes



Produções realizadas com crianças inspirada nos processos artísticos de Antônio Augusto Bueno, Porto Alegre, 2023.

1 Arte e infância: encontros na formação docente

O que pode acontecer quando a arte contemporânea e a infância se encontram na formação docente? Como pergunta disparadora deste texto escrito a quatro mãos, reverberamos e atualizamos indagações feitas em texto anterior, quando buscávamos uma maior aproximação entre arte contemporânea e infância: “O que a arte contemporânea pode dizer para a docência

da infância? De que modo a docência vê a infância e sua arte? Podemos pensar em uma dimensão estética da formação docente para a infância?” (LOPONTE, 2008, p.112).

A relação entre arte, infância e docência é uma pauta que tem sido explorada há muito tempo (OSTETTO, LEITE, 2004; CUNHA, CARVALHO, 2021), no entanto, ainda que muito se disserte sobre o tema, parece que há práticas tão arraigadas no trabalho docente com a infância que dificilmente são superadas. Muito do que temos debatido passa ao largo de fórmulas mágicas, soluções fáceis, apostilas e cartilhas com modelos prontos e de uma formação fragilizada e pressionada por imperativos produtivistas. Entendemos que é preciso insistir. O modo como articulamos nossa persistência neste artigo relaciona-se com a revisitação de argumentações, escrutinando o que permanece atual e o que precisa ser atualizado. Ao analisar alguns dos argumentos que já usamos, percebemos que há pontos que sobram e outros que precisam ser destacados ou iluminados de uma outra forma. É quase como voltarmos aos espaços que ocupamos na infância - casas, escolas, parques - depois de adultos. Voltamos a esses espaços como estrangeiros de nós mesmos: “não lembrava que era assim”, “antes parecia tão grande”, “aqui eu tinha tanto medo”. Pensar a docência a partir da perspectiva da infância e da arte é um dos pressupostos que pretendemos explorar neste texto. Para isso, precisamos questionar as visões modernas que conformam o que entendemos tanto por infância, como por arte. Acreditamos que o modo como as enxergamos, se nos limita a padrões restritos e fechados em si mesmos, nos afasta de ampliar a relação com a infância, seja em sua potência criadora para a ação docente com crianças ou percebendo a infância enquanto um modo de vida repleto de possibilidades a ser experimentado em qualquer fase da vida.

Para tal, este artigo propõe a renovação de algumas perguntas: o que pode acontecer quando a arte contemporânea e a infância, em uma perspectiva que distancia-se de pressupostos modernos, se encontram na formação docente? De que modo a arte e a infância afetam a relação que estabelecemos entre ética, estética e política na constituição da nossa docência? Perseguindo essas questões, discutimos a relação entre arte contemporânea com a defesa de uma dimensão estética da formação docente para a infância e atualizamos a noção de infância, em geral ainda colada a um pensamento moderno e quase invariavelmente, europeu. Ao final, trazemos uma coleção de exemplos de práticas artísticas e pedagógicas contemporâneas que agudizam a relação entre infância e arte.

2 Arte contemporânea e uma dimensão estética para a formação docente

A defesa que fazemos neste texto é sobre a necessidade de pensar uma formação estética docente, a partir de um alargamento do conceito de estética, calcada fortemente nos processos e práticas artísticas contemporâneas, mais afinadas com o tempo em que vivemos. Arte e estética são compreendidas aqui apartadas de qualquer visão romântica e decorativa que geralmente faz parte do repertório da educação infantil. Arte e estética são tomadas como potência de vida, como atitude diante das interrogações do mundo e das problemáticas pedagógicas. Entendemos que as visões mais tradicionais de arte, apegadas a pretensão de mimetizar a realidade do mundo se, por um lado, ampliam nossos modos de ver, por outro lado, podem reduzi-los se, a partir de uma pretensa neutralidade e autonomia artística, nos afastarem da relação entre estética, ética e política.

A articulação entre ética e estética no campo da educação é defendida por Nadja Hermann (2005, 2014) há algum tempo. A reivindicação da autora é que a educação (e estendemos essa proposta para a formação docente) não pode estar estruturada apenas por uma dimensão cognitiva, orientada por normativas externas, mas deve ser pautada, sobretudo, por uma dimensão estética, que “possibilita momentos privilegiados de confronto de nossas crenças, emoções e desejos e nos convida a fazer um movimento em direção ao outro” (HERMANN, 2014, p. 24). Assumir esta postura nos afasta das reformas educativas direcionadas a formação docente de cunho gerencialista, que reivindicam certa produtividade neoliberal (BALL, 2004, 2005) e que, de vários modos, atravessam a formação docente para a infância, com promessas de alcance e eficiência, sem acolher as potências das crianças e suas subjetividades plurais. Nos aproximamos de uma formação docente contemporânea que, ao conceber a criança como sujeito de direitos, norteia suas ações pedagógicas tendo como referência as múltiplas concepções de infância. Tal é o caso da perspectiva da Pedagogia das Infâncias que estabelece uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância da modernidade e, em contrapartida, afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (BARBOSA, 2010).

Porém, o que parece permanecer nos processos de formação docente e nas práticas pedagógicas é uma visão moderna de infância, que busca civilizar e organizar as infâncias a partir do olhar e do parâmetro de um adulto. Uma procura simples e rápida em qualquer ferramenta de busca usando os termos “atividades para a educação infantil” retorna em poucos

segundos com milhares de imagens de modelos, desenhos estereotipados, linhas traçadas a serem preenchidas por crianças de 0 a 6 anos. A proliferação persistente deste tipo de modelo revela tanto um desejo de professoras por saídas eficientes e rápidas para as práticas pedagógicas para a infância, quanto uma noção moderna de infância que pensa a criança como um ser incompleto que precisa ser preenchido por conhecimento, subestimando seu protagonismo e capacidade criadora. Esses docentes, por exemplo, apostam em trabalhos que estereotipam o mundo infantil e não afirmam suas potencialidades, utilizando modelos prontos, ou por exemplo, em atividades nas quais a única ação da criança é escolher a cor para carimbar sua mão que, depois, o docente finaliza, formando uma “bela” flor para ser enviada à família como se fosse uma produção infantil. Há uma certa “estética pedagógica” presente nestes modelos que, em grande medida, distancia-se das conquistas e criações artísticas das últimas décadas (ou séculos), como se a escola infantil devesse se constituir, inevitavelmente, como um mundo protegido das dissonâncias, invenções e incertezas humanas. Cunha (2021) dá alguns exemplos do que chama de “rastros” de concepções de arte muito distantes da atualidade presentes em muitas escolas: “folhas brancas retangulares como suporte principal das propostas gráfico-pictóricas, planejamentos descontextualizados, proposições baseadas em linguagens sem conexão entre elas, (...), pouca experimentação com materiais, exercícios de coordenação viso-motora, salas com decoração feita com adultos, entre outros vestígios” (CUNHA, 2021, p.21). Nesta lista de rastros pouco incomuns, poderíamos incluir também as tentativas de releituras ou cópias de “artistas famosos” que imprimem, ironicamente, certo ar de modernidade e atualização em práticas realizadas em algumas escolas infantis.

Entendemos que, para ampliar e atualizar o entendimento que temos sobre arte e estética na educação infantil, a formação docente é crucial. Se as professoras que lidam diariamente com as crianças não tiverem oportunidades de formação em que seu próprio olhar seja desafiado esteticamente, em que suas crenças enraizadas não sejam postas em dúvida, não há mudança possível. E uma possível mudança não se refere aqui somente a alguma atualização nas atividades de arte a serem realizadas com as crianças, mas ao modo como a própria educação infantil é concebida e praticada, ao modo como o que as crianças pensam e fazem é compreendido pelos docentes. A aposta é que a docência para as infâncias possa ter seus processos formativos expandidos por uma atitude estética, que diz respeito a maneira como nos posicionamos eticamente e politicamente no mundo em que atuamos, incluindo supostamente, o campo educativo. Para isso, defendemos modos de pensar a docência e os processos de formação inicial e continuada como um “campo expandido”, alimentados pelas provocações

das artes visuais contemporâneas ou processos e práticas artísticas contemporâneos (LOPONTE, 2023).

Mas por que arte contemporânea? Tais produções não são de difícil acesso, pouco amigáveis com as crianças e suas professoras? Este tipo de arte não é dirigido apenas a especialistas e uma pequena elite de entendedores? Certamente, podemos dizer que o sistema das artes é complexo e atravessado por inúmeros fatores econômicos, culturais e sociais em sua produção. Mas entendemos também que somos capazes de extrair dos movimentos gerados pela produção artística contemporânea outros modos de pensar, além das molduras que conformam o modo como pensamos e atuamos em nossa vida cotidiana. Mais do que objetos produzidos para o consumo elitizado de poucos, o que se trata aqui é tomar as produções artísticas contemporâneas como “experiências epistemológicas que renovam as formas de perguntar, traduzir e trabalhar com o incompreensível e o surpreendente” (CANCLINI, 2012, p. 50). Por que fazemos as mesmas perguntas e pensamos em respostas semelhantes aos mesmos problemas pedagógicos que envolvem o trabalho com as infâncias, por exemplo? Como encarar o que não sabemos e o que nos surpreende na formação docente para as infâncias?

A artista Rivane Neuenschwander fez uma pergunta simples para dezenas de crianças brasileiras de 6 a 13 anos em oficinas que aconteceram no Museu de Arte do Rio (MAR) em 2016: quais são os seus medos? Nomear os medos de forma coletiva revela identidades culturais, condições sociais, modos de vida. Os medos eram os mais variados e surpreendentes: *abelha, acontecerem coisas ruins, águas muito fundas que não toco o pé, alguém da minha família ser preso, algumas montanhas-russas, barata, bomba, bruxa, buraco negro, cachorro, de eu não encontrar meus melhores amigos, cobra venenosa, corredor escuro, enfrentar o medo, escuro, fantasma, perder minha família para sempre, tsunami, violência, tubarão de quatro olhos, zumbi com cabeça de bacalhau* *babão com os olhos vinhos e tantos outros. A partir deste processo, as crianças foram convidadas a pensar o que poderia protegê-los desses medos nomeados. A ideia foi que desenhassem capas aptas para blindá-los de cada um desses medos tão diferentes: desde os medos infantis mais banais, como aqueles que revelam um cotidiano de exposição a violência familiar e social. As capas desenhadas pelas crianças foram “traduzidas” pela artista e pelo designer Guto carvalhoneto, sendo expostas no Museu de Arte do Rio. Neste modo de tradução, nas palavras da artista, cada colaborador (crianças, artista e designer) trabalha a partir da “sua própria língua”: “agrega-se uma sensibilidade e uma subjetividade, um saber outro, que não é mais o meu, nem o seu, nem do educador, nem mesmo da criança, mas de alguém que tenha condições de potencializar algo específico dentro de seu campo profissional” (LAGNADO, NEUENSCHAWANDER, 2017, p.39). Todo esse processo*

fez parte da exposição “O nome do medo”, com curadoria de Lisete Lagnado, no Museu de Arte do Rio de fevereiro a julho de 2017¹.

Este trabalho da artista, derivado de um longo processo envolvendo muitas pessoas, apresenta elementos importantes sobre os deslocamentos possíveis que uma produção artística contemporânea tem a capacidade de proporcionar: o produto final em exposição é apenas parte da obra, que pode ser fruto de um processo muito maior; a autoria não é restrita a individualidade de um artista, mas é compartilhada; as ideias que reverberam a partir de uma produção como essa vão muito além do que foi fixado em uma moldura; os materiais que compõe uma obra podem ser simples, sofisticados e inusitados, como as falas e desenhos de crianças, tecidos variados, saberes artesanais e também saberes de diferentes profissionais; implicação ética e política com os diferentes contextos de produção da obra. Encarna-se aqui, de algum modo, “uma redistribuição geral da estética, com a pulverização dos códigos de produção e recepção; à nova inscrição da produção artística corresponde um novo espaço estético onde tudo pode relacionar-se com tudo em jogo permanente” (FAVARETTO, 2011, p. 104). Um dos textos de apresentação do catálogo sobre a exposição “O nome do medo”, de autoria de Evandro Salles, então diretor cultural do Museu de Arte do Rio, foi intitulado de “A arte não tem medo da infância” e o seu principal argumento relaciona-se muito com o que estamos debatendo neste artigo: “é na infância que a arte terá chances de operar de forma mais radical, como resposta à proposição de um outro” (SALLES, 2017, p.7). Esta proposição de um outro pode ser de uma artista como Rivane Neuenschwander, mas poderia também ser de uma professora, cuja formação radicaliza-se na superação de visões modernas de arte e infância. Se a arte não tem medo da infância, a infância (e a docência que a ela se associa) tem medo da arte?

3 Infâncias para além da modernidade

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?
(KOHAN, 2004, p. 51)

¹ Para mais detalhes sobre a exposição, ver: <https://shre.ink/DFON> e também <https://www.ufrgs.br/artevera/qual-o-nome-do-seu-medo/>.

Segundo Schérer (2009, p.20) quando questionamos verdadeiramente sobre o que é a criança e, ao mesmo tempo, sobre como educá-la da maneira adequada, algo emana dessa relação de curiosidade com a infância que acaba por nos contagiar, nos fazendo lançar um olhar sobre nós mesmos, problematizando valores, verdades e saberes. Nesse sentido, a infância pode ser tomada também como uma potência para problematizar o adulto, contagiando-o com sua outridade quando esse adulto mantém contato com ela, olha para si mesmo e para a infância que pode, ainda, habitá-lo. Porém, ao tomar a infância como potência para repensar a vida adulta, ao problematizar o sentimento de infância, há que se desvincular o mito da infância “das prescrições familiares, pedagógicas ou higiênicas, cujo único objetivo é a progressão para a vida adulta” (SCHÉRER, 2009, p. 161). O mito da infância não pode afundar o corpo infantil em uma apatia uniforme e padronizada, nem propor um retorno a uma origem, muito menos orientá-la em direção ao adulto, mas devolver a criança a seu corpo, a si mesmo, num *devir-criança* (SCHÉRER, 2009, p. 161).

Para nos desvincularmos do mito moderno da infância e pensá-la de outros modos, se faz necessário problematizar sua construção e entender que “falar em infância e na criança não é propriamente a mesma coisa, mas os modos de pensar a infância e de lidar com a criança emergem em práticas de poderes, presentes na experiência educativa” (LEITE, 2011, p. 50). As crianças experimentam modos diferentes de viver a infância, que acontece em sua pluralidade, e não a partir de um conceito estanque. Para Leite (2011, p. 28), “os modos de conceber a infância estão diretamente relacionados aos modos de lidar com a criança, e esses por sua vez acabam indicando formas de pensar e refletir sobre a infância”. A visão de infância e de criança dominante é marcada por certo pensamento moderno e europeu. De acordo com tal concepção, a criança é associada a uma ideia de falta, de incompletude, de um vazio a ser preenchido de conhecimento e por fim retirado da infância. Esse modo de pensar a infância acaba por nos afastar de pensá-la como um território, um tempo que pode habitar também a vida adulta e a docência.

Tal entendimento sobre a infância e sobre a criança como um ser incompleto, que ainda impera na educação hoje, teve sua invenção no século XVIII (SCHÉRER, 2009, p. 17). Nesse século, surge o Iluminismo, linha filosófica cujas bases centram-se na razão e no método científico, como crítica e guia para todos os campos da experiência humana. Os iluministas buscavam uma saída que pudesse retirar os homens do estado de minoridade, ou seja, de sua incapacidade de usar o próprio intelecto sem a orientação de outro (ABBAGNANO, 2007, p. 534-535). Segundo essa visão, a criança precisaria ser transformada em um adulto que fizesse

uso de sua razão, e não de sua animalidade, de modo que, no pensamento iluminista, a criança passa a ser vista como uma matéria maleável de um adulto por vir, ocupando o centro de muitas atenções e estratégias racionalizantes e normativas, que exigem sua pedagogização integral e que, cuidadosamente, segregam-na da sociedade em que adultos e crianças viviam misturados (SCHÉRER, 2009, p. 17-20). Assim, a infância passa a ser vista como potencialidade, mas não pelo que é, e sim pelo adulto que poderá tornar-se, concebida como “matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos, dos filósofos e dos educadores” (KOHAN, 2004, p. 52). Essa visão ainda permeia nossas falas e olhares utópicos para a infância, quando acreditamos que elas salvarão o mundo em breve, ou realizarão nossos sonhos.

Antes da modernidade, já havia sido demarcado um certo conceito de infância entre os Gregos, como aponta Walter Kohan (2005), ao delinear um retrato da infância a partir de alguns dos *Diálogos* de Platão, que abordam a questão da educação. Para o autor, Platão inventa uma política da infância: “situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor” (KOHAN, 2005, p. 29). O autor divide em quatro marcas, que se entrecruzam, o modo como Platão compõe um conceito complexo e variado de infância. A primeira marca é a infância como pura possibilidade, no sentido de poder ser quase tudo, ser sem forma, ser maleável – “a presença de uma ausência” (KOHAN, 2005, p. 33). A segunda marca é a inferioridade em relação ao adulto, aos cidadãos e sua conseqüente equiparação com os seres desvalorizados, hierarquicamente inferiores, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais. A terceira, que se liga à segunda, é a da infância como outro desprezado, depreciado, que não tem lugar e merece ser excluído da *pólis*. A quarta e última marca é a da infância como material da política, sobre a qual recai “um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor” (KOHAN, 2005, p. 34), não pelo que ela é, mas pelo adulto que pode ser, pelo adulto que poderá governar a *pólis*.

O modo como a infância foi inventada na modernidade carrega traços dessa visão de Platão, que se enraizou e aperfeiçoou nas instituições, nos discursos pedagógicos e políticos. A diferença está no fato de que, com a invenção da infância na modernidade, surge também a invenção da pedagogia moderna, entendida como:

[...] ciência, como moral e como política do conhecimento, como uma série de discursos interessados em estudar e conhecer as crianças, seus corpos, seus desejos, seus brinquedos, seu pensamento, suas capacidades intelectuais, acoplada a uma outra série de práticas discursivas e não-discursivas em que esses saberes se entrecruzam com dispositivos de poder e de comunicação tendentes a produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil (KOHAN, 2005, p. 94).

A ideia de criança produzida a partir da pedagogia moderna não se refere a qualquer criança, nem a qualquer subjetividade infantil. O projeto de modernidade, do mesmo modo que constroi um ideal de humanidade, tem o olhar voltado a um tipo de criança que tem direito à infância: os filhos da burguesia, da classe dominante. No século XIX, as crianças pobres do mundo operário eram encaminhadas à escola primária moralizadora e disciplinar, que tinha o objetivo de impedir a “vagabundagem” e de formar trabalhadores e empregados domésticos mais civilizados (QUERRIEN, 1975 *apud* SCHÉRER, 2009, p. 28). A separação da criança burguesa do mundo adulto relaciona-se à construção desse humano ideal, que sai de sua minoridade, sua animalidade, rumo à racionalidade científica. As outras crianças, que não cabem no modelo de humano ideal eurocentrado e colonial, também devem sair da animalidade, porém por meio de um processo disciplinar rumo a uma “civilidade” que beneficie uma humanidade que se supõe hierarquicamente soberana. Nesse sentido, o projeto moderno de educação e suas práticas pedagógicas buscam “tirar as crianças da infância e a infância das crianças” (LEITE, 2011, p. 76) seja para tornarem-se humanos racionais ou trabalhadores civilizados.

Porém, mesmo com todos esses processos de regulação, civilização e domesticação da infância, as crianças parecem resistir às lógicas moralizantes e racionalistas da modernidade, perturbando suas normas, modelos e regras universais. Criam outros sentidos para as coisas, não seguem normas, não criam preconceitos baseados na diferença; ao contrário, a diferença, para elas, não é uma fronteira, e sim um espaço de entrelaçamento. As crianças e sua resistência à modernidade nos mostram que é possível pensá-las de outros modos.

Schérer (2009, p. 35) sustenta que é preciso libertar a criança dessa construção moderna de infância, dessa situação de controle extremo que pedagogiza, regula, civiliza, domestica e normatiza, alegando um suposto amadurecimento “dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecidos, em relação aos adultos, que lhe são incutidos pela pedagogia”. Todavia, não são somente as crianças que devem ser libertadas dessa visão de infância, mas também os adultos, em especial as professoras e os professores. Uma outra visão de infância é problematizada por Schérer (2009, p. 161), nela a criança não é pensada como um adulto futuro e sim devolvida a si mesmo, num *devoir-criança*.

O *devoir-criança* não é uma imitação, nem mesmo uma memória da infância, mas uma zona de vizinhança e de indiscernibilidade, que nos joga em *blocos de infância* que desterritorializam e criam linhas de fuga da própria infância (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 96-97). O *devoir* não significa imitação, identificação, *devoir* é um verbo, ele é da ordem da aliança (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18-20). Dessa forma, segundo Schérer (2009, p.

193), pensar o devir-criança e, a partir dele, pensar a infância, é suspender e abandonar as visões modernas e iluministas impostas à infância “pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância a uma significação única, à verticalidade de uma única ereção”. No devir-criança, pode-se, quem sabe, criar alianças com outros mitos da infância, com outras visões da infância, diferentes das inventadas pela modernidade, pelo iluminismo e sustentadas pela educação.

A experiência do devir-criança, do devir-com a infância é um movimento de transformação que joga nossa existência em um mergulho no caos. Nesse mergulho, está em jogo uma dimensão estética da vida, e aceitar esse mergulho no desconhecido é afirmar a vida com toda a sua intensidade, todo o seu caos, suas contradições, sua força. É aceitar sua dimensão trágica, como Nietzsche propôs em muitos de seus textos. Ao se mergulhar nesse caos, o devir-criança propõe a ideia de uma criança que escapa, que busca linhas de fuga: “de uma criança que não se aprisiona e sai a buscar” (LEITE, 2011, p. 130) o desconhecido, a vida, com toda a sua pulsão. O devir-criança abre outra visão da infância, que não se limita somente à criança, mas que cria uma aliança com outras possibilidades de infância.

Nessa direção, Walter Kohan (2005, p. 18) apresenta uma ideia de infância que se desassocia da criança, mas que educa a filosofia: “não como idade cronológica, mas como uma possibilidade afirmativa do pensar, como uma metáfora da gênese de um novo pensar”. De acordo com sua visão, a infância não é algo presente apenas na infância, mas estabelece uma outra relação com o pensamento. A ideia de infância problematizada por Kohan (2005, p. 116) não segue uma linearidade temporal; há uma preocupação não com o que a infância pode ser, mas com o que é: figura de um novo porvir, espaço de liberdade. Assim, a infância, para o autor, é “uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido” (KOHAN, 2005, p. 116). Nesse sentido, o autor compreende a infância como propulsora da educação, como educadora da filosofia.

Segundo o pesquisador, algumas teorizações contemporâneas apresentam outros conceitos e outros lugares para a infância, diferentes dos construídos por Platão e pela modernidade. Entre esses trabalhos, o de Agamben (2014) problematiza a infância não somente como uma etapa da vida, mas, antes, como uma condição de experiência humana (KOHAN, 2004, p. 54). Em Agamben (2014), está em jogo, na infância, a aprendizagem da linguagem, pois só um infante constitui-se como sujeito da linguagem (KOHAN, 2004, p. 54). O infante seria aquele que está aprendendo a falar, que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. O conceito apresentado por Agamben (2014), de infância e de infante, que não fala o que todos

falam e cuja experiência, por isso, está aberta, provoca um duplo impacto na forma dominante de pensar-se a infância. Por um lado, a infância deixa de estar ligada a seres frágeis e desprovidos de capacidades e, por outro, “passa a ser condição de rupturas, experiências de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar a idade” (KOHAN, 2005, p. 246). Nessa ruptura, Kohan traça dois modos de infância, que não devem excluir-se, mas enredar-se e confundir-se em nós, humanos. Uma delas é a infância majoritária, a do tempo linear e da continuidade cronológica, que segue uma progressão sequencial. O ser humano nasce bebê; depois, torna-se criança, adolescente, jovem, adulto e, por fim, idoso. Essa infância ocupa, como se viu também a partir de Schérer (2009), o sonho utópico da política, dos educadores, da escola etc. A outra infância, uma infância minoritária, habita outras linhas e temporalidades. Kohan sustenta que:

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência, como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 63).

Somos constituídos por duas infâncias, porém acabamos esquecendo dessa última, que desafia a sairmos do “eu”, da mesmidade, da humanidade moderna, antropocêntrica e colonialista para sermos possibilidade, potência de um porvir que rompe a unidade. Essa infância e sua potência desafiam o pensamento moderno e razão, educam de outros modos a docência, despertando potências infantis para os modos de ser professor e professora. Essa infância abre em nossas vidas um outro tempo, um tempo não linear, um tempo do porvir e do desconhecido que faz com que se perceba a mesmidade com outros olhares e se pense diferente, possibilitando, com isso, criar novos valores, novos modos de existência e de docência.

A criança “ainda não tem nada a negar do passado e brinca entre os gradis do passado e do futuro em uma bem-aventurada cegueira” (NIETZSCHE, 2003, p. 8). Ela diz “sim” à sua vontade, ao seu mundo, e o jogo da vida segue suas regras: lúdicas, estéticas, intensas e livres (NIETZSCHE, 2011, p. 27). A criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade que “não pertence a uma história, mas que inaugura um novo começo, o de uma liberdade libertada. A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que nós somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (LEITE, 2011, p. 103). Uma infância cujas palavras-chaves são criação, invenção, descontinuidade, subversão. E são a descontinuidade e a imprevisibilidade algumas das principais matérias-primas com as quais

lidam as produções artísticas contemporâneas. Rupturas de espaço e tempo, questionamento de verdades, desequilíbrio, o novo, o inesperado. A arte contemporânea é feita da irrupção de acontecimentos. Nem sempre há molduras ou paredes para abrigar quadros, nem sempre as obras se apresentam na perspectiva tradicional a que estamos acostumados.

A criança e sua infância se lança na experiência com o mundo, desorganiza e resiste ao mundo ordenado dos adultos, inventa outras saídas, outro modo de habitar o mundo. No mundo da infância, não há certo ou errado; trata-se de um mundo de possibilidades, em que, por exemplo, uma mancha pode ser qualquer coisa. Animais fantásticos e pessoas habitam um mesmo mundo, que não segue as lógicas da física. Todo esse movimento é fazer arte, pois, fazer arte no sentido deleuziano é um ato de criação que resiste a pretensões normativas e uniformizadoras (COLLA, 2018, p. 49). As crianças fazem arte quando dissolvem categorias hierárquicas, criam com a vida e com ela contam outras histórias. Inventam outras funções para objetos e palavras. Rompem com o rigor das linguagens artísticas, científicas e sociais. Ao resistir aos ditames da modernidade racional e científica dos padrões adultizados, a criança vive e revela o exercício ético-estético da vida como potência de criação. As crianças e a arte relacionam-se com o mundo de um modo ético-estético, e, nessa experiência pelos sentidos e instintos, brincam, criam, inventam e subvertem modos de vida engessados e universais. Rompem com o tempo linear, o tempo das urgências. E resistem à domesticação e à colonização moderna.

Pensar a infância e as crianças para além do mito moderno cria a possibilidade para o encontro entre arte contemporânea e infância na formação docente. Quem sabe, seja possível aprender nesse encontro um modo de viver a infância na vida adulta e, com isso, criar como artistas outros mundos, outras docências, outras relações com o saber, com os outros, humanos e não humanos, e outros tempos. A relação entre arte e outros modos de pensar a infância podem potencializar a vida como força criadora e poética? Poderíamos dizer também que uma vida educadora artista é uma vida de inquietação e mudança, uma vida infantil?

(...) um educador ou educadora nunca pode deixar de ser menino ou menina, e uma vida educadora nunca pode deixar de ser uma vida menina ou infantil. Porque, se o deixasse, seria uma vida sem curiosidade, sem sonhos, sem luta, ou seja, uma vida não educativa. Assim, a vida de um educador ou educadora curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa é infantil, sem importar a idade cronológica de quem a vive. Uma vida educadora infantil é uma vida que não se cansa de perguntar, sonhar e criar, que vive cada presente como se fosse a primeira vez que o vive, que está sempre começando a viver, e pensa que sempre é tempo para começar. Uma vida educadora infantil é uma vida de inquietação e mudança (KOHAN, FERNANDES, 2020, p. 12).

4 Arteversa e uma coleção de exemplos entre arte e infância

Na busca da expansão da formação docente em direção a uma possível dimensão estética contaminada pela produção artística contemporânea, o *ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência*, vem regularmente apresentando em seu site², derivado de pesquisas do grupo, uma coleção de artistas e coletivos que, de algum modo, nos instigam a pensar sobre temas urgentes da nossa época, como a própria infância. Entendemos que os artistas ali apresentados compõem uma coleção de exemplos arbitrária, a partir de uma curadoria que pretende uma aproximação entre formação docente e arte contemporânea, instigando modos pouco comuns de estabelecer relações e criar conexões com os diferentes contextos que permeiam o campo educativo. Em relação à infância, podemos citar especialmente o processo envolvido no trabalho *O nome do medo*, da artista Rivane Neuenschwander, já citado neste texto, ou os projetos *Onde as crianças dormem?*, de James Mollison e *Daily Bread*, de Greg Segal. As fotografias do lugar onde cada criança dorme em várias partes do mundo ou o que cada criança come durante o dia, nos apresenta inúmeras possibilidades de infância, que podem fazer emergir pistas educativas importantes, caso queiramos. Cada uma dessas produções artísticas contemporâneas permite olhares inusitados sobre as noções mais comuns e modernas que temos sobre a infância. De algum modo, tais produções, sem nenhuma intenção pedagógica direta, acabam criando aberturas em alguns conceitos pedagógicos já estabelecidos. Essas produções nos sinalizam a potência que arte contemporânea tem em expandir nossas noções sobre educação, docência e infância.

Acreditamos que docentes abertos a desestabilizar noções modernas de infância e de arte criam espaços possíveis de diálogo entre as potências criadoras dos modos de ser da infância e da arte contemporânea. Nestes espaços de diálogo e encontro não existem modelos ou receitas de como trabalhar com arte e com crianças, mas podemos indicar algumas pistas. São espaços em que entendemos as crianças como seres potentes em seu modo ser, que não precisam ser preenchidos por conhecimento, mas ter espaço e tempo para experimentar suas descobertas, linguagens e potencialidades. São espaços em que a arte e a infância desestabilizam nossas certezas e abrem caminhos para nós docentes vivermos de um modo mais artista e infantil.

² O ARTEVERSA é um grupo criado em 2015, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com coordenação dos professores Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS) e Daniel Bruno Momoli (UFPEL). Ver o site e as produções já apresentadas no seguinte link: www.ufrgs.br/artevera

A seguir apresentamos três exemplos de práticas pedagógicas realizadas por uma das autoras deste texto que, como professora de ensino de artes visuais, atua em diferentes escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mobilizadas por artistas contemporâneos apresentados no site do Arteversa. Entendemos que estas práticas, antes de serem exemplos, ampliam o que entendemos da docência com crianças e os modos de pensar suas produções e a própria arte. Estas práticas pedagógicas caminham em sentido diferente de práticas comuns na educação infantil e no ensino de artes. Não se trata de releituras ou meras cópias que enaltecem um padrão de beleza da arte moderna. São práticas pedagógicas que tomam a arte contemporânea e seus processos como disparadores de outros pensamentos sobre os modos de ser docente, ampliam sentidos, processos e materialidades a serem utilizadas com crianças.

O primeiro exemplo parte do trabalho da artista japonesa Chiharu Shiota³ em que grandes instalações criam uma espécie de teia na qual diferentes objetos são entrelaçados por fios que exploram a noção de memória e formam um caminho para o público traçar suas próprias experiências e sentidos. A partir das provocações desta obra foram pensadas duas propostas de instalação com as crianças que utilizam de materialidades como linhas e fita durex coloridos, uma estante de metal que antes iria para o lixo e as tão presentes grades que permeiam as escolas. As crianças foram provocadas a criar uma obra em que suas linhas iriam sair do papel e criar vida no espaço escolar. O ato coletivo de entrelaçar fios em uma grade que se estendiam no espaço, perpassavam bancos, pilares e até mesmo outras crianças, criando uma imensa teia em que as crianças ditavam as formas e as possibilidades de conexões e relações. Em um outro momento, uma estante de ferro sem as prateleiras foi totalmente coberta com fitas durex coloridas que mobilizaram um trabalho em que o tempo e a coletividade uniram diferentes sensações, ideias e memórias das crianças. Os caminhos e teias criados com estas obras mostram a possibilidade de uma criação coletiva que teceu diferentes relações do que as crianças estão habituadas umas com as outras, com o espaço da escola, com a professora que não ditava o que deveria ser feito, com as possibilidades da arte em criar com o que se apresenta no cotidiano da vida escolar, com materialidades tidas como simples e com os diferentes saberes que cada criança trazia durante o processo.

Nosso segundo exemplo tem como inspiração o *Projeto Humanae: qual a cor da sua pele?*, da artista brasileira Angélica Dass. O projeto parte da experiência e questionamentos da artista, uma mulher negra, sobre o preconceito contra “pessoas que são racializadas, ou seja, às

³ Sobre a artista Chiharu Shiota, ver: <https://www.ufrgs.br/artevera/chiharu-shiota-fios-que-tecem-memorias/>

quais se atribui uma cor dentro do espectro de ‘não-branco’, onde toma-se a branquitude como ponto de referência e centralidade”⁴. Nesta proposta, diferente do primeiro exemplo, foi apresentado para as crianças o processo de pesquisa da artista que, ao fotografar o rosto de diferentes modelos cataloga suas tonalidades no sistema Pantone, uma espécie de catálogo de cores que cria a identidade numérica de cada cor. Angelica cria em seu projeto uma biblioteca visual que nos mostra a diversidade de tons de pele. No contato com este projeto, que mostra a potencialidade da arte que se liga a vida como ferramenta de pesquisa e como espaço para discussões éticas e políticas, as crianças levantaram questões importantes sobre como o racismo permeia suas experiências. Ao serem questionadas qual a cor de suas peles, as crianças realizaram diversas propostas, umas guiadas pela professora e outras que acolheram seu protagonismo e seu modo curioso e investigativo de estar no mundo. Braços, pernas e barrigas à mostra criaram paletas de tons de pele da turma que foram fotografados pelas crianças. Isso aguçou a curiosidade das crianças em procurar objetos na escola que tivessem a cor semelhante a sua. Aqui cabe ressaltar a importância de uma escola ter brinquedos, bonecas e bonecos que mostrem a diversidade e a pluralidade de raças e etnias presentes no mundo. Crianças negras puderam mostrar que na escola havia bonecas com seu mesmo tom de pele e, nesse processo, começaram a procurar os tons que compunham as cores de pele de suas famílias ampliando nosso repertório de discussões. As crianças e suas experiências foram acolhidas nesse processo, sem ditar as regras, mas a partir da mediação de situações com questionamentos e provocações em que as crianças eram protagonistas de pesquisas pessoais sobre o racismo. Por fim, guiado pelo desejo das crianças, foram produzidas tintas nos diferentes tons de pele da turma e, para averiguar sua veracidade tonal, elas eram testadas sobre as peles de cada criança. Cada tinta obteve sua identificação de tom de pele e foram usadas nas produções das crianças daquele ano. O tão pedido tom de pele da caixinha de lápis de cor perdeu o sentido e as crianças puderam perceber a diversidade de tons de pele que habitavam nossa escola, nossas casas e o mundo.

O terceiro exemplo parte de uma escola em que a relação com a natureza é incentivada e que permeia desde o interior das salas de aula, ao gigantesco pátio cheio de árvores, grama, lama, areia e a uma horta com uma imensa diversidade de plantas. Nesse espaço, as crianças nos mostram outros modos de habitar os espaços e viver a natureza em um outro tempo que o dos adultos, elas se encantam com detalhes que, para nós, adultos racionais, seria “uma perda de tempo”. Essa relação estética, lúdica e inventiva com a natureza que a criança estabelece

⁴ Ver texto sobre o projeto neste link: <https://www.ufrgs.br/artevera/angelica-dass-e-o-projeto-humanas-e-qual-a-cor-da-sua-pele/>

encontra-se com o olhar do artista Antônio Augusto Bueno⁵ para com a natureza. O artista não busca uma simples inspiração na natureza, mas entrelaça-se a ela para criar e tudo que vêm da natureza torna-se matéria de suas produções, seja em instalações efêmeras, desenhos, fotografias, vídeos, pinturas, gravuras, monotípias e objetos. Assim como o artista, a professora buscou entrelaçar-se à natureza que circundava a escola, olhando demorado para o todo e para os detalhes, como no tempo das crianças. Como metodologia, os passos do artista foram assumidos, perambulando, observando, coletando, recolhendo e organizando os elementos que a natureza apresentava para criar diferentes propostas em que essa relação do artista e da criança com a natureza estivesse presente. As propostas pensadas brincavam com a efemeridade da natureza e, assim como a arte contemporânea, desafiavam as crianças a serem sujeitos criativos e ativos perante as proposições. Os processos investigativos e poéticos que as crianças se envolviam a partir dos elementos da natureza eram mais importantes que um possível produto final. Assim, a partir da metodologia de criação desse artista foram pensadas diferentes propostas em que a natureza era a materialidade mais importante e os processos, tempos e relações das crianças conduziam as dinâmicas. Coletar, fotografar e criar paletas da natureza do entorno da escola, utilizar folhas caídas como base de pinturas, montar diferentes instalações com os galhos e o que mais se encontra nos detalhes da natureza, criar e vivenciar fora das paredes de uma sala de aula, usar os materiais que tínhamos no nosso entorno foram algumas das propostas realizadas. No final de uma linha intencional de propostas em diferentes linguagens artísticas que partiam da natureza, do olhar e da relação das crianças com ela, foram apresentadas às crianças algumas obras do artista que guiou metodologicamente essas propostas. Foi um momento muito potente em que as crianças puderam perceber que seu modo de relação com a natureza poderia ser estendida a vida adulta, o que também era feito por um artista, ou seja, os limites entre vida, natureza, infância e arte foram borrados e redesenhados.

A partir desses exemplos que, de alguma maneira, traduzem pedagogicamente o que entendemos pelos encontros entre arte contemporânea e infância para a formação docente, mobilizamos noções que desafiam visões modernas de arte e infância, apostando em uma atitude docente que encarna uma vida educadora que é, ao mesmo tempo, infantil e artista.

Com esse texto, pretendemos revisitar perguntas, renovar argumentos, sustentando a potencialidade do encontro da arte contemporânea e da infância na formação docente. Sem uma receita ou um modelo prescritivo a ser sugerido, encorajamos que docentes se sintam

⁵ Para conhecer o trabalho de Antônio Augusto Bueno, ver: <https://www.ufrgs.br/artevera/antonio-augusto-bueno-o-artista-dos-encontros-minimos-com-a-natureza/>

convidados a experimentarem de outros modos a sua relação tanto com a arte quanto com a infância. Há algumas pistas importantes aqui.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> Acesso em 14 de junho de 2024.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105- 1126, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002> Acesso em 14 de junho de 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/312-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

CANCLINI, Néstor García. **A sociedade sem relato**: antropologia e estética da iminência. São Paulo: EDUSP, 2012.

COLLA, Rodrigo Avila. **Animalidade e educação moral**: cenas da vida selvagem na escola. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8006>. Acesso em 15 nov. 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da , CARVALHO, Rodrigo Saballa (orgs.). **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre, RS: ZOUK, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da , CARVALHO, Rodrigo Saballa (orgs.). **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre, RS: ZOUK, 2021. p. 21-41.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

FAVARETTO, Celso F. Deslocamentos: entre a arte e a vida . **ARS** (São Paulo), [S. l.], v. 9, n. 18, p. 94–109, 2011. DOI: 10.1590/S1678-53202011000200007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/52788>.. Acesso em: 11 jun. 2024.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto alegre: EDIPUCRS, 2005.

KOHAN, Walter, FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.46, 2020.

KOHAN, Walter O. **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAGNADO, Lisete, NEUENSCHWANDER, Rivane. Em diálogo. In: LAGNADO, Lisete (org.). **O nome do medo**. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio, Instituto Odeon, 2017.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, tempo e experiência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/infancia-experiencia-e-tempo/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, formação estética e paisagens inéditas para a docência. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v.10, p. 1-16, 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar arte e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37. jan.abr. 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OSTETTO, Luciana E., LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SALLES, Evandro. A arte não tem medo da infância. In: LAGNADO, Lisete (org.). **O nome do medo**. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio, Instituto Odeon, 2017.

SCHÉRER. René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Infâncias e a criação de novos imaginários no MAM Rio

Renata Sampaio
Shion L

As infâncias e o museu

Através do desejo de observar as dinâmicas de diálogo entre o museu e as infâncias, como um espaço capaz de propor a experimentação de práticas e encontros, nos interessa, através de uma reunião de programas conduzidos pela Gerência de Educação e Participação do MAM Rio, sob condução da Pasta de Infâncias e Ativações, analisar o que pode ser um museu para a infância e quais são as interseções do que compreende-se enquanto programa formativo, espaço de experimentação, dispositivo artístico pedagógico e a obra de arte em si, em diálogo com a participação das infâncias no museu.

A Pasta de Infâncias e Ativações criada no ano de 2020¹ trazia um interesse pela articulação de um eixo propositor de programas endereçados à experimentação e reflexão de crianças. Em função da pandemia do COVID-19, os projetos desenvolvidos pela pasta apresentavam um caráter digital e audiovisual, com certo interesse também pela investigação dos suportes e métodos utilizados na concepção de projetos para infâncias, portanto, quais formatos possíveis uma oficina poderia sugerir, ou quais seriam os limites entre uma obra audiovisual e um dispositivo pedagógico? Estes eram questionamentos comuns durante a concepção dos programas. Outro aspecto relevante à pasta seriam as ementas e repertórios reunidos para o desenvolvimento dos projetos, de modo também que estas iniciativas pudessem ser endereçadas às crianças não contempladas no projeto moderno.

Entre alguns dos critérios recorridos para a concepção dos programas estava a criação de políticas afirmativas de participação e contratação de artistas, a valorização de materialidades e práticas artístico-pedagógicas não hegemônicas.

¹ É importante frisar que embora a pasta de Infâncias e Ativações seja algo novo na instituição, o interesse em arte e infância não é uma novidade. O MAM Rio em seus 76 anos de idade, têm um histórico de atividades em que as crianças eram não só espectadoras, mas principalmente agentes da prática artística, como é o caso do famoso Ateliê infantil conduzido pelo artista Ivan Serpa, que aconteceu durante alguns anos na instituição, culminando nas famosas exposições infantis ao qual se dava a mesma importância que as grandes exposições que a instituição fazia na época.

Para Fazer em Casa

Para fazer em casa inicia-se como um projeto oriundo da pandemia do Coronavírus em 2020. Em um momento em que todos precisavam estar confinados em casa, em prol da saúde individual e coletiva, nós e praticamente todos os museus do mundo, tentávamos uma forma de transpor para o ambiente virtual, algumas atividades que fazíamos no museu. Para além de uma ação que garantisse a sustentabilidade da instituição, seguindo com os projetos provisionados para o ano, interessava-nos trabalhar com essas famílias, que nesse momento conturbado no qual estavam 24hs por dia juntos, se beneficiaria de atividades lúdicas que as aproximasse e fizessem passar um tempo com qualidade. Foram pensadas oficinas simples, com materiais fáceis de achar em casa, como papel, canetinha, embalagens vazias, sementes de frutas, podas de plantas ou milho de pipoca. As ações se davam através de vídeos de cerca de 3 minutos, com ações, proposições e instigações para pensar e fazer arte em casa.

As atividades foram feitas pelas educadoras e educadores do próprio setor de Educação e Participação do Museu ou por pessoas educadoras convidadas sob nossa curadoria. O critério para o convite era a proximidade que víamos entre a prática artística dessas pessoas com o universo infantil, não tendo necessariamente relação com pessoas que já direcionavam seus trabalhos para as crianças, pois, como será visto mais a frente, nos interessa no MAM essa virada de chave quando o artista é instigado a pensar a infância pela primeira vez dentro do trabalho que já realiza. Os convidados gravavam os vídeos com seus próprios celulares, em suas casas, e nos enviavam para serem postados nas nossas redes sociais e site e poderem ser reproduzidos nos lares de nossa audiência (Imagem 1).

Gostaríamos de destacar a edição feita por Zie² e sua mãe, a crítica de arte e curadora Clarissa Diniz, em que ensinaram a fazer “Pregaturas”, esculturas feitas de pregadores. Essa edição se faz importante pelo protagonismo da criança, que nos apresenta os materiais e a forma de construção das esculturas, assim como nos leva a seu universo criativo mostrando as inúmeras possibilidades de criação. A edição da artista Tapixi Guajajara³ com o auxílio de seu filho, Wilam Guajajara, em que os dois realizam uma atividade de pintura de grafismos geométricos, característicos do povo Guajajara, também se destaca pela participação infantil e

² Disponível no link: https://youtu.be/WS_pI9c0YRo

³ Disponível no link: <https://youtu.be/PjuzLg1S6-s>

na construção de técnicas passadas de geração em geração. Destacamos também a edição feita por Ismael David⁴, na qual ele ensina a criação de animais animados com embalagens de caixas de leite. Os animais ensinados por Ismael são muito parecidos com os famosos “bichos” de Lygia Clark, esculturas simples, articuladas por dobradiças, que possibilita diversas configurações a partir da interação do espectador, que assumia papel de extrema importância na obra, numa espécie de corpo-a-corpo com o trabalho. Com a morte de Clark, os bichos passaram a ser exibidos em redomas de acrílico nos museus, contrariando sua vontade de tê-los intimamente junto ao público. Ismael ao ensinar as crianças a fazer bichos com embalagem de leite, embora sem denominá-los assim, devolve ao público um pouco do desejo da artista e repensa o papel dos museus na difusão e fruição artística das obras de seu acervo, mesmo que a visita presencial à instituição, não esteja envolvida nessa experiência.



Imagem 1: Para Fazer em Casa. Escultura em sabão; Outros monumentos possíveis; Micro espaços. Peças gráficas para IGTV. 2020

Com o fim da pandemia e o sucesso do projeto, percebemos que o “para fazer” não precisava mais ser “em casa”, podendo ser feito no jardim, no museu, na rua.... “Para fazer em casa” virou uma forma de levar o museu para além dele mesmo, onde o público quisesse nos levar. Passamos então a gravar os vídeos nos jardins do museu, muitas vezes transpondo edições do “Zona Aberta”, programa que falaremos melhor a seguir, para o audiovisual. E assumimos então essa multiplicidade de possibilidades no próprio design gráfico dos vídeos do projeto. As

⁴ Disponível no link: https://youtu.be/J3xjYTHjO_s

atividades propostas ficaram também um pouco mais complexas e não mais pensadas para serem feitas apenas individualmente, como é o caso da edição da arte-educadora Mayra Carvalho, que nos ensina a fazer e jogar o “jogo da onça”, uma tradicional brincadeira indígena sobre esse animal de poder ancestral para os povos originários, mas também sobre o poder coletivo, já que, em oposição a onça, um dos jogadores pode jogar com os cachorros, que juntos podem derrotá-la.

Zona Aberta

Zona Aberta é um ateliê móvel que reúne diferentes proposições artístico-pedagógicas agenciadas por educadores, artistas, coletivos e demais agentes do campo da cultura e produção material nos jardins e áreas externas do MAM Rio. O programa concebido e realizado pela Gerência de Educação e Participação desde 2020, em uma de suas principais características, estão as oficinas práticas, geralmente de caráter introdutório, com interesse por uma abordagem múltipla em seus métodos de aprendizagem e ensinamento que conferem um caráter, por vezes, situacional e experimental ao programa.

O projeto tem como um de seus desejos aproximar processos artísticos e do campo da educação através da proposição de um espaço de encontro e convivência com os públicos novos ou já frequentadores dos jardins do MAM Rio. Desde a sua concepção, o ateliê aberto vem reunindo edições em diálogo com diferentes aspectos e linguagens da produção artística, entre o corpo, a imagem técnica, a espacialidade, o som, a literatura e outros campos de produção intelectual e sensorial em contato com a materialidade.

Se a princípio, as educadoras e educadores da instituição realizavam as oficinas do Zona Aberta, com o tempo isso foi mudando em direção a um programa de criação de relações com profissionais que passaram a atuar no espaço externo do museu. Durante a pandemia do Coronavírus os jardins do MAM viraram verdadeiras salas de aula ao ar livre, com professores de diversos segmentos abandonando o espaço fechado e seguindo suas atividades de modo mais seguro e agradável nos pilotis do museu. Um movimento de aproximação com esses profissionais foi feito de modo a mapearmos as atividades que estavam sendo realizadas e convidá-los a oferecerem aulas introdutórias de suas modalidades dentro do Zona Aberta, como uma forma de atrair novos públicos para o museu e também convidar o público do museu a aprender coisas novas com os vizinhos. A experiência foi muito rica tanto para o museu quanto

para osicineiros, resultando em oficinas de circo, danças variadas, alguns esportes, etc. (imagens 2, 3 e 4).



Imagem 2: Oficina de Colagem. Janine Magalhães. 16 de Julho de 2022. Fotografia de Fabio Souza

Imagem 3: Oficina de Malabares. Juliano Alvarenga. 19 de Março de 2022. Fotografia de Fabio Souza

Imagem 4: Oficina de *Silkagem* e serigrafia. FudidaSilk. 02 de Abril de 2022. Fotografia de Fabio Souza

Uma terceira fase do programa, resultou no convite a artistas, sob a curadoria da Gerência de Educação, para realizarem as oficinas. Através da concepção do programa e a recorrência de suas edições, notou-se que Zona Aberta possuía um potencial formador para artistas interessados em processos pedagógicos, ou que, em primeiro momento, estariam experienciando uma ocasião para repensarem suas obras e pesquisas através do campo da educação. Diante disso, o projeto começa a reunir edições inéditas com artistas em diálogo com suas pesquisas, como na ocasião da programação de julho de 2022, com destaque para Marina Lattuca e Mayra Carvalho, como mostra a programação mensal.

Jogo da onça (com Mayra Carvalho)

SÁB, 09 JUL, das 10h às 12h e das 14h às 16h.

Nesta edição de Zona Aberta, em diálogo com a abertura da exposição Nakoada, a artista e pesquisadora Mayra Carvalho convida o público para conhecer e experimentar um tradicional jogo indígena, o jogo da onça. A oficina envolve a criação de tabuleiros para rodadas de jogos em coletivo.

Sem inscrições prévias.

Faixa etária livre.

Bonecas-monstros (com Marina Lattuca)

SÁB, 30 JUL, das 10h às 12h e das 14h às 16h.

Nesta edição de Zona Aberta, a artista Marinna Lattuca nos convida para descobrirmos diferentes maneiras de criar bonecas-monstros a partir de tecidos de cetim e outros materiais secretos. Com quantos materiais se cria uma boneca? Quantos rostos e corpos ela poderia ter?

Sem inscrições prévias.

Faixa etária: A partir de 8 anos.

A programação de julho de 2022, em correspondência ao período de férias, foram desenvolvidas em colaboração com as artistas e eram endereçadas aos públicos frequentadores do museu e Parque do Flamengo, com enfoque para primeira e segunda infância. Ambas as artistas foram convidadas pela Gerência de Educação e Participação, sob coordenação da pasta de Infâncias, sob a proposta de desdobrarem suas pesquisas artísticas em obras/ações dinâmicas e colaborativas, com participação do público.

O amadurecimento do programa nos permitiu, a partir da observação das ações, tecer novas reflexões, tendo em vista o potencial de acolhimento e propulsão de propostas artístico-pedagógicas dissidentes, a partir da contribuição intelectual e experimentação próprias ao

universo infantil. É o caso da ação “Corpos de Papel”, proposta por Shion L no ano de 2023, que contava com a premissa do uso do papel como suporte a partir de uma provocação de gênero por meio da técnica: como encontrar a forma sem o esboço do desenho? As crianças participantes eram convocadas e selecionarem diferentes tipos de papel e com apenas o auxílio da tesoura, poderiam ali encontrar a forma de um corpo, fosse este fantástico, anatômico, não humano, assumindo as assimetrias, equívocos, desejos estéticos correspondidos ou não.

Em diálogo com as produções das crianças, as elaborações estéticas ali inventadas também eram observadas através de interesses discursivos que debruçavam-se sobre a obra de Preciado em “Quem defende a criança queer?”⁵, por meio do desejo de gerar um espaço de auto-criação e referenciação. A união entre figura e abstração ali se apresentavam pelo aproveitamento dos cortes mal executados que tornavam-se adornos, cabelos, instrumentos ou próteses quando unidos aos pequenos corpos com a ajuda da cola. Pensar a criação de um corpo, um elemento munido de tridimensionalidade, carne e rigidez através de uma materialidade tão frágil e bidimensional quanto o papel conferia à proposição uma certa reflexão sobre a elaboração de si, um diálogo experimental e teórico facilitado por meio do processo pedagógico.

Pequenos Cinéfilos

O programa Pequenos Cinéfilos apresentou ciclos de sessões de curtas-metragens para crianças na Cinemateca do MAM Rio. O programa reuniu uma seleção de filmes para primeira infância, com estratégias de acolhimento e mediação voltadas para a experiência das crianças e dos seus familiares e cuidadores nos anos de 2022 e 2024. Na curadoria dos filmes, conduzida por Shion L em diálogo com pessoas convidadas da equipe de Educação, interessava propor encontros que reunissem produções audiovisuais pautadas por assuntos em comum, entre as obras da coleção de filmes da Cinemateca do museu e obras audiovisuais externas. Na primeira edição do programa, em 2022, as sessões ocorreram às sextas-feiras, com exclusividade para uma turma escolar da Zona Oeste do Rio de Janeiro e, aos sábados, as sessões eram exibidas com retirada de ingressos. A opção pela exclusividade de uma turma ao invés da abertura para várias, vem do desejo pelo trabalho continuado, a ser realizado por um período estendido de tempo, com encontros mensais, realidade pouco experimentada por setores de educação de

⁵ PRECIADO, Paul B. Um apartamento em Urano: crônicas da travessia. Editora Zahar: Rio de Janeiro, 2020.

museus. Desejo esse que vai ao encontro do próprio conceito de cinefilia, esse gosto adquirido pelo cinema que não seria alcançado em apenas um encontro, mas de vários, daí o título do programa.

A recorrência dos encontros, acompanhados por Shion conferia ali, para além da organização das edições, um aspecto vivencial da primeira infância em contato com a travestilidade em um contexto pedagógico. Acreditamos que este dado identitário esteja também endereçado, não apenas aos processos educativos insurgentes reunidos ali, mas também à produção de novas formas de relações que aliam-se às premissas formativas do programa, um aspecto caro à concepção deste e de outros projetos: a capacidade de criação de outras subjetividades possíveis através do convívio.

A edição de maio, com curadoria de Phelipe Rezende, prevista para os dias 13 e 14, trouxe o tema “Eu sou porque nós somos”, e trazia a seguinte chamada pública:

A edição de maio de Pequenos Cinéfilos apresenta o tema "Eu sou porque nós somos". Como construímos os sentidos de identidade e coletividade a partir da perspectiva negra? Por meio de dois curta metragens com personagens negros, vamos pensar de que formas podemos afirmar nossa identidade a partir do corpo e da história.

Nana & Nilo e o tempo de brincar de Sandro Lopes. Brasil, 2015. 14' + Nana & Nilo na Cidade Verde, de Sandro Lopes. Brasil, 2021. 10'.

Classificação indicativa: livre para todos os públicos. (PROGRAMAÇÃO ARTÍSTICA MAM RIO, maio de 2022)⁶

Em diálogo com as exposições, os espectadores eram convidados a experienciar ações propostas pelo setor de Educação após os filmes. As proposições poderiam ter relações práticas referentes às linguagens técnicas utilizadas dos curtas-metragens exibidos ou questões conceituais referentes ao seus enredos. Na edição curada por Phelipe Rezende, que em seu formato para o público em geral teve a adesão de algumas famílias negras, após a exibição foi realizada uma visita na exposição “Terra em Tempos: fotografias do Brasil”, na qual foi incentivada a busca por obras que estimulavam a sensação UBUNTU, ou seja, de pertencimento a partir da negritude.

Para Pequenos Cinéfilos, nos interessava estabelecer uma relação entre o cinema, as artes visuais e a produção educativa, de modo a fomentar a circulação de produções fora do

⁶ Programação artística. Maio de 2022.

grande circuito comercial da produção audiovisual. É interessante ressaltar, que o ANIMAM, programa de produção audiovisual para a Infância, que aprofundaremos a seguir, também teve em Pequenos Cinéfilos palco para algumas de suas exibições.

AniMAM

Em 2020 o MAM Rio lança o projeto AniMAM⁷, um projeto que une artistas com experiências nos campos da música e animação para o desenvolvimento colaborativo de obras audiovisuais animadas. No primeiro ato do projeto, a série contou com 6 edições comissionadas de artistas convidados. O primeiro momento do projeto foi conduzido pelo desejo de repensar as obras de artistas modernos em diálogo com a produção contemporânea. As animações tiveram como tema as obras de Wanda Pimentel, Maria Martins, Hélio Oiticica, Abdias Nascimento, Fayga Ostrower e a arquitetura de Affonso Eduardo Reidy para a sede do MAM Rio.



Imagem 5: AniMAM - O Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. PV Dias, Rodrigo Maré e Pedro Guinu. 2021

A seleção dos temas da primeira fase do programa correspondia ao interesse de instrumentalizar os acervos do Museu de Arte Moderna para crianças através de um interesse pedagógico endereçado na revisão das obras selecionadas durante a pandemia do COVID-19. Após o processo de comissionamento das edições produzidas entre 2020 e 2021, compreendeu-

⁷ Disponível no link: <https://mam.rio/educacao/animam/>

se que o programa possuía um caráter de acompanhamento crítico para artistas. A curadoria pedagógica tratava da seleção das obras, pesquisa, elaboração do recorte curatorial, convites aos artistas e durante o período de quatro meses acompanhava de perto a produção das obras audiovisuais estimulando debates sobre essa sobreposição de criações artísticas e auxiliando pedagogicamente.

Entre os processos de acompanhamento pedagógico que envolveram a fase de comissionamentos do programa, destacamos a edição de Maria Martins, lançada em 2020, reuniu a artista visual Auá Mendes e o músico Arthur Braganti para a criação de um curta-metragem sobre a obra "O impossível" (1945) de Maria Martins, que compõe o acervo do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Neste momento nos interessava compreender como as discussões sobre alteridade e racialidade próprias aos ruídos da produção moderna poderiam não ser reproduzidos no projeto audiovisual, de maneira que fosse possível registrar a relevância da obra de Maria Martins, mas de maneira não elogiosa ou saudosista. Desse modo, buscamos criar um espaço de negociação entre a trajetória artística de Maria Martins e a visualidade de Auá Mendes. Dessa forma, quais seriam os processos de mediação propostos por uma travesti amazônica diante da obra de Maria Martins para crianças e quais recursos discursivos e visuais utilizaremos para falar sobre a contribuição desta artista? Eram estes alguns dos questionamentos condutores desta edição.

Em 2022, AniMAM torna-se, então, um programa de residência no qual desenvolveram-se mais 4 edições da série animada. No ano do centenário da Semana de Arte Moderna de 1922, os 8 artistas selecionados foram convocados pela Coordenação para repensar o legado moderno brasileiro através das obras de Anita Malfatti, Djanira, Ismael Nery e Rubem Valentim. Neste momento o programa reunira, além do acompanhamento crítico, um ciclo de palestras. Em paralelo ao programa de residência, o MAM Rio apresentava a exposição "Nakooda: estratégias para a arte moderna", com curadoria de Beatriz Lemos e Denilson Baniwa. Nakooda é uma palavra Baniwa que significa, entre outras coisas, estratégia, uma tática de guerra característica desse povo em que se mergulhava na cultura do outro para garantir a sua própria sobrevivência e esse conceito orientava a exposição para uma revisão da ideia de moderno. Esse pensamento de revisão da arte moderna também perpassava as edições de ANIMAM deste ano, mas tendo a experiência dos residentes como base. Assim, Byu La e Santo Alceu trouxeram o universo do trabalho rural e da festa de interior de Djanira pro cotidiano do trabalhador periférico carioca, que observa a paisagem da cidade pela janela do trem e curte um baile funk no fim de semana.

Oderiê Charrua e Alexandre Pina indagaram Anita Malfatti trazendo sua obra “A Índia” para a contemporaneidade, numa floresta futurista onde indígenas são o que quiserem ser.

Em diálogo com as discussões sobre sustentabilidade e ecologia no campo da cultura, em 2024 o MAM Rio abre inscrições para a segunda edição da “Residência AniMAM: Pesquisa em Artes”. Nesta edição, o programa contou com 10 bolsas para o desenvolvimento de 05 projetos audiovisuais colaborativos com o tema **Natureza**, através das produções de artistas como Rosana Paulino, Roberto Burle Marx, Luiz Zerbini, Brígida Baltar e Frans Krajcberg. Essa segunda edição da residência, em andamento neste momento, conta com mentoria de Adriano Cipriano, um dos autores da edição de Abdias Nascimento.

O programa, desde sua inauguração até o ano de 2024 acumula 15 edições marcadas por aspectos relevantes ao desenvolvimento e conceito da série animada, como a descentralização da figura do artista, a revisão da historiografia diante a obra, a inclusão das infâncias no processo de criação e recepção de temáticas contra hegemônicas e a formação de artistas para a produção de obras e materiais artístico-pedagógicos para infância.

Em relação ao perfil das produções audiovisuais, estas são marcadas pelo movimento e textura das formas, descentralização da figura do protagonista, seleção de técnicas mistas, desinteresse pela correspondência de uma narrativa linear, valorização de processos sonoros e a proposição de uma obra que busque um diálogo ou negociação entre os artistas pesquisadores e a trajetória artística do artista em questão do filme.

Fantástico Jardim

Inspirado no projeto paisagístico de Burle Marx para o Aterro do Flamengo, *Fantástico Jardim* foi uma exposição virtual, pensada pelos setores de Curadoria e Educação do museu, um projeto que adotava o Parque do Flamengo e seus jardins como uma obra viva, que se transforma ao longo do tempo, como um campo expandido de pesquisa. O projeto se constituiu como uma plataforma digital lúdico-interativa para crianças de até 6 anos, no qual elas poderiam conhecer mais sobre as espécies botânicas e os animais existentes no Parque do Flamengo. Em *Fantástico jardim* (Imagem 6), as plantas funcionam como um recurso artístico para a criação de ambientes e paisagens: a plataforma possibilitava que a criança, ao mesmo tempo aprenda e se divirta, montando seu próprio projeto paisagístico com base nas formas sinuosas e orgânicas encontradas no Parque do Flamengo. assim, um projeto que se caracteriza

como **Edutainment**, no qual unimos ao mesmo tempo educação e entretenimento, no qual as crianças aprendem brincando.

Atuar na relação das crianças pequenas com os meios de tecnologia, principalmente o celular, nos interessava, já que esses dispositivos têm estado cada vez mais presentes como forma de entretenimento e distração dos pequenos, assim, o site estava disponível para computadores, mas foi desenvolvido preferencialmente para o uso em tablets e smartphones. A plataforma funcionava como um espaço de compartilhamento de experiências por meio de jogos e animações e incluía uma seção com conteúdos de pesquisa e consulta sobre as espécies do Parque do Flamengo.



Imagem 6: Peça gráfica de divulgação de Fantástico Jardim. 2022.

Para que a exposição interativa acontecesse, uma extensa pesquisa sobre as espécies presentes nesse espaço foi realizada pela equipe do museu, a fim de criar um rico banco de dados, do qual foram escolhidas algumas espécies, posteriormente ilustradas pelo artista Luiz Silva. A interatividade, por meio de dispositivos simples baseados na navegação do cursor, convidava a criança a, a partir das espécies disponibilizadas, imaginar e construir o seu jardim. A plataforma, criada por Cláudio Bueno, abria espaço para o desenvolvimento emocional e afetivo em relação às espécies de plantas, bem como para o exercício cognitivo e psicomotor. Clicando e arrastando o dedo sobre a tela era possível praticar noções de identificação e reconhecimento, por meio de cores e formas, estimulando a criatividade e a percepção do espaço virtual. Também era possível “salvar” o jardim criado pela criança em um banco de dados, onde ela poderia visitar/visualizar outras paisagens produzidas.

A abertura da plataforma/exposição foi feita de forma presencial no dia 12 de outubro de 2021, e contou com uma apresentação da Orquestra Petrobrás com curadoria de músicas

pensadas pro público infantil, que iam de Villa Lobos a trilhas sonoras de desenhos animados populares contemporâneos, e uma oficina de criação de situações escultóricas e instalativas com plantas, proposta por Alex Lemos. Uma forma de incentivar com responsabilidade o uso dos dispositivos tecnológicos para as crianças, mas também o valor da experiência presencial, da sensorialidade, do tato, dos cheiros e sonoridades, a serem vivenciadas para além da tela, assim promovendo um dia agradável em família nos jardins do museu.

Abricó-de-macaco, acácia pom-pom, coqueiro, figueira de bengala, flamboiã, jambeiro, paineira rosa, palmeira do amor, mulungu e ninfeia rubra são algumas das espécies abordadas pela plataforma, que contava também com as “espécies que voam”, como abelhas, bem-te-vis, lavadeira-mascaradas, maritacas, etc. Fantástico jardim foi uma iniciativa que buscava entender o museu para além de si mesmo, percebendo seu entorno como algo intrínseco, estendendo a experiência de suas enormes janelas, que permitem que o lado de fora esteja presente dentro do prédio, para o ambiente virtual.

Conclusão

Diante do panorama de ações conduzidas pela Gerência de Educação e Participação entre os anos de 2020 e 2024 no MAM Rio, denota-se um interesse pela instrumentalização das práticas de agentes externos à instituição para a contribuição de projetos endereçados às infâncias, valorizando os saberes e repertórios não hegemônicos dentro da instituição. Aliado a isso, a recorrência das edições de programas como Zona Aberta, geram um recipiente de pesquisa para a formação de artistas-educadores, de modo a ampliar, metodologicamente, as possibilidades daquilo que compreende-se enquanto educação museal, unindo, por vezes, noções próprias ao da performance e das linguagens artísticas, das oficinas e programas pedagógicos e das práticas de mediação.

A partir da análise dos projetos, sua concepção também é marcada pela valorização dos repertórios e cotidianos dos agentes envolvidos, assim refletindo nas proposições ou no produto final resultantes dos programas. Entendemos que quanto mais diverso o leque de agentes envolvidos, maior são as possibilidades de liberdade a serem experimentadas pelas crianças em nossos espaços, sendo relevante aos critérios de formulação do plano de projetos o olhar para políticas que observem as dinâmicas de atuação e recepção dos projetos em diálogo com as discussões de gênero, raça e classe (DAVIS, 2016) no campo da produção artística com interesse pela criação de um imaginário possível às infâncias em contato com as ações.

Com interesse também em assegurar a função social do museus, os programas educativos também reúnem, neste panorama, um interesse pela geração das noções de pertencimento entre o museu e a cidade e, diante da produção intelectual para crianças, reúne-se também o desejo pela geração de pertencimento ao corpo e autoconhecimento. Para isso, se faz importante ouvi-las, entendendo-as não só como espectadoras do museu e da cidade, mas como co-criadoras desses espaços.

Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/ouvidos são também aquelas/es que “pertencem”. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que “não pertencem”. (KILOMBA, 2019)

O MAM Rio esteve associado em sua história, através da proposição de seus programas educativos, às noções de experimentalismo no campo da arte. Desse modo, ao pensar sobre o desenvolvimento dos projetos de educação para as infâncias na atualidade, a experimentação aparece engendrada à uma perspectiva vivencial e identitária que configura uma seleção de motivações que decorrem sobre esta produção.

Sendo assim, estes aspectos próprios aos programas educativos aqui discutidos nos contam sobre os métodos de diálogo com as infâncias que o museu tem buscado estabelecer neste momento, interesses pedagógicos endereçados à nova geração de formas possíveis de ser criança, que denotam-se através das dinâmicas de convívio, elaboração conceitual dos programas, seleção e formação de artistas, entre outros processos que conduzem o desenvolvimento de ações objetivadas na capacidade de criação de novos imaginários e convívio harmonioso com a diferença através da arte.

Referências

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1ª edição. Boitempo Editorial: São Paulo, 2016

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. O periódico científico. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 73-96.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Editora Zahar: Rio de Janeiro, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

Formação docente para o trabalho com imagens: Cultura Visual produzindo noções de infâncias¹

João Paulo Baliscei
João Pedro Zanin Ferreira da Silva
Maria Fernanda Serrilho de Abreu Paulino

1 Arte Contemporânea produzindo noções de Arte e de infâncias

Em 5 de outubro de 2018, houve um acontecimento que abalou o mundo da Arte Contemporânea, e que, de certa forma, engendra experiências e afetos para se pensar sobre as concepções que, socialmente, são produzidas acerca da Arte e também das infâncias. Na casa de leilões Sotheby's, com sede em Londres, a obra *Menina com Balão* (2018) do artista Banksy (1974/75--) foi arrematada por 1 milhão de libras, valor equivalente a 5 milhões de reais. No entanto, o fato que se desdobrou após a venda tornou a obra ainda mais notável: uma ativação surpresa de uma espécie de mecanismo oculto na moldura da obra triturou a imagem pela metade, como observado na Imagem 1. O artista revelou, em um vídeo, postado em suas contas oficiais no Youtube e no Instagram, que a obra em questão deveria, na verdade, ter sido completamente cortada em pedaços, porém, um mau funcionamento no sistema instalado na moldura do quadro resultou na execução incompleta da autodestruição.

¹ Este artigo é decorrente do desenvolvimento de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) intitulada “*Mona, você é maluca?*”: *Referências de Arte na Cultura Popular e da Cultura Popular na Arte Contemporânea*, processo 655/2023. Ela, por sua vez, integra o Projeto de Pesquisa *Ensinando e Aprendendo a Olhar(-se): Artes Visuais, Educação e Imagens na perspectiva dos Estudos da Cultura Visual (Fase 2)*, processo 2319/2020. É, ainda, fruto das ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI.

Imagem 1. De Menina com Balão (2018) a O amor está no lixo (2018)



Fonte: Casa de leilão Sotheby's, 2018. <Banksy renames shredded painting Love Is In the Bin as work sells to winning bidder after a week of negotiation>.

Após o ocorrido, a compradora da obra ainda permaneceu com ela, alegando, a partir de então, que a imagem passou a possuir um novo significado. Em decorrência da falha na ideia principal - que era a da destruição completa da imagem - Banksy atribuiu, à obra, um novo título: *O amor está no lixo* (2018). Sobre esse fato, a casa de leilões, em entrevista a um jornal Britânico, comentou que foi “a primeira vez que um novo trabalho artístico é criado durante um leilão”, conforme indica a reportagem intitulada *Banksy renames shredded painting Love Is In the Bin as work sells to winning bidder after a week of negotiation* (2018). Dessa maneira, observamos, nesse processo de destruição, paradoxalmente, a criação de uma nova obra a partir de uma outra que existiu a momentos atrás, desestabilizando, assim, concepções mais tradicionais acerca do que significa Arte.

Nesse ponto, vale lembrar que a primeira versão foi trazida a público em 2002, em um grafite feito na lateral da ponte Waterloo, em South Bank, Londres. Intitulado *Menina com Balão*² (2002), o trabalho ilustra, a partir de silhuetas, uma criança que perde o seu balão, em formato de coração, para o vento que lhe bate às costas, conforme destacamos na Imagem 2 e,

² A obra foi realizada com a técnica de *stencil*, uma das marcas que caracteriza a produção do artista, que consiste na utilização de moldes vazados com o formato da figura desenhada, e a aplicação de tinta através desse recurso, sobre superfícies diversas.

assim, de certa forma, cria significados acerca do tema infâncias. Ao lado da menina, encontra-se a frase escrita “*There is always hope*” (Sempre haverá esperança).

Imagem 2. Menina com Balão (2002)



Fonte: Dominic Robinson, 2004. <<https://flickr.com/photos/27456738@N00/2840632113>>.

Conforme indica a reportagem de Juan Dubreil, *Arte de rua contemporânea: como a garotinha com um balão de Banksy se tornou um ícone* (2021), posteriormente à ação do Conselho Britânico de remover, dos espaços públicos e urbanos, intervenções como essa e outras feitas por Banksy e outros/as artistas de rua, *Menina com Balão* (2002) acabou por se tornar uma espécie de clássico da arte de rua, inclusive em nível global. À época, esse trabalho alavancou a fama de Banksy, ao demonstrar, de maneira exemplar, a técnica de estêncil no contexto do graffiti, e a resistência, impacto e transgressão que a arte de rua pode manifestar. Em resposta ao apagamento dessa produção, o artista disponibilizou, em meados de 2004/2005, edições limitadas de reproduções de *Menina com Balão* (2002), em tamanhos de impressão, em versões assinadas e não assinadas por ele.

Banksy é um artista de rua britânico, nascido em Bristol, Inglaterra, entre 1974 e 1975. Seus trabalhos, como grafiteiro, abordam temas que disputam as relações de poder com o governo e suas políticas de atuação. Suas “telas” e “galerias” são as ruas, muros, pontes e outros espaços urbanos de cidades ao redor do mundo. A sua identidade formal é desconhecida até os dias de hoje, o que atribui, à produção do artista, um aspecto de mistério, por mais que as mensagens que elas carreguem sejam diretamente políticas. Conforme o seu reconhecimento foi aumentando na sociedade, alguns leiloeiros/as de arte começaram a vender obras do artista

em galerias, sem a sua permissão e sem compartilhar, com ele, a obtenção dos lucros decorrentes desse processo, como é retratado no documentário *Saving Banksy* (2014), uma produção que levanta discussões sobre apropriação, autenticidade e ética no contexto artístico contemporâneo, dentre outros temas.

Sobre o trabalho artístico de Banksy, neste texto, interessa-nos, precisamente, duas questões. Primeiro, os modos como ele, assim como outros/as artistas contemporâneos, desestabilizam paradigmas decorrentes de concepções limitadas, tradicionais e estereotipadas de Arte. Isso fica evidente, não só nos processos que envolvem a feitura e a legitimação do artefato em questão como expressão de Arte Contemporânea, mas, também, nas narrativas e experiências estéticas decorrentes do episódio detalhado nesta introdução. Assim que a obra *Menina com Balão* (2018) foi triturada no leilão, ela deu origem a uma nova obra, *Amor está no Lixo* (2018). Ademais, tendo em vista os modos como a sociedade contemporânea se articula sobre, com e a partir de imagens, verificamos, ainda, que criações, reproduções e apropriações feitas dessa obra em específico repercutiram de modo não controlado, impulsionando a criatividade das pessoas em geral. Houve, desde então, uma série de criações e adaptações feitas a partir da obra de Banksy, desdobrando-se em outros artefatos da cultura visual, tais como fantasias, memes e cartazes, como ilustrado na Imagem 3.

Imagem 3. Cultura visual associada à Banksy



Fontes: <<https://www.artofthestate.co.uk/london-street-art-2/banksy-street-art/banksy-shows/banksy-gross-domestic-product-store/>> e Fonte: <<https://www.wmagazine.com/story/kuindzhi-painting-stolen-gallery-wall>>

Ademais, a segunda questão que nos interessa é que, a obra de Banksy, ao representar uma criança, também cria significados acerca das infâncias e das experiências, afetos e

narrativas que os indivíduos infantis experimentam na contemporaneidade, assim como fazem outras obras artísticas que colocam as crianças como protagonistas da representação. Em *História e imagens: a visualidade produzindo infâncias*, Aline da Silveira Becker (2010) analisa imagens da história da Arte demonstrando como, nelas, modificaram-se as maneiras de se pensar e de se representar as infâncias. Obras citadas pela autora - tais como *Retrato Equestre do Príncipe Baltazar Carlos* (1635), do espanhol Diego Velázquez (1599-1660), *Rosa e Azul* (1881), do francês Pierre-Auguste Renoir (1841-1919) e as fotografias da australiana Anne Geddes (1956--) - indicam como as concepções que cada sociedade tem a respeito de como as crianças são modificam as características a partir das quais esses sujeitos são representados no campo artístico.

Para além das imagens reconhecidas como artísticas, pelos museus, galerias e pela própria história da Arte, podemos acrescentar as imagens que circulam a cultura visual contemporânea que, de modos distintos, disputam por significados imagéticos sobre as infâncias, como aquelas elaboradas a partir do uso de Inteligência Artificial (IA). Por exemplo, no dia 26 de outubro de 2023, o Governo do Brasil (@govbr) publicou, na sua conta oficial do X (ex-Twitter), duas artes produzidas por IA, que foram posteriormente excluídas da conta. As duas publicações são decorrentes de uma *trend* que viralizou nas redes sociais à época - a partir da qual utilizou-se da Inteligência Artificial para criar imagens -, e remetem a uma campanha para dois programas do Governo Federal: o Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida. Sobre esse ocorrido destacamos, além do uso de IA para a criação de imagens ilustrativas da população do país, a representação que a máquina fez da população brasileira em situação de vulnerabilidade econômica e social, bem como a representação que fez sobre a infância, como podemos observar na imagem 4.

Imagem 4. Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida



Fonte: Perfil oficial do Governo Federal no X @govbr

Frente a essas imagens, podemos observar a relação simplista e estereotipada que os algoritmos estabeleceram entre “famílias vulneráveis”, “negritude” e “infâncias”. As pesquisas elaboradas por nós e por outros/as colegas, integrantes do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI, têm, como tradição epistemológica, a prática de questionar imagens como essas, produzidas pela cultura visual contemporânea e produtoras de significados afetos a grupos sociais específicos. Os textos *“Brinquedos não têm gênero”: Cultura Visual e a construção visual de masculinidades e feminilidades desde a infância*, de João Paulo Baliscai e Bruna dos Santos Brasil (2023); *(In)visibilidade negra e Cultura Visual: Chapeuzinho Vermelho negra e Lobo Mau branco*, de Baliscai e Emanuelle Dalécio da Costa (2023), e, mais recentemente, *Memetizando em sala de aula: Memes, Leitura de Imagem e desafios da Educação Contemporânea*, de Baliscai e Maria Fernanda Serrilho de Abreu Paulino (2024) são, todos, pesquisas que demonstram esse interesse.

Os textos supracitados em articulação com os exemplos que mencionamos ao longo desta introdução sinalizam alguns pontos que interessam à discussão que propomos ao Dossiê comemorativo dos cinco anos de existência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil – GEPAEI e, em especial, no que diz respeito às experiências de ensino que a Arte Contemporânea oportuniza às crianças. Os episódios mencionados até aqui sublinham os embates sobre a cultura visual contemporânea em relação à construção de conceitos ao redor das infâncias.

Sem embargo, os artefatos cotidianos culturais que atuam como um dos meios de comunicação de massa veiculam, geralmente, discursos que influenciam a produção e a transformação de identidades sociais, dentre elas, aquelas relacionadas às infâncias, através de representações. As imagens desse tipo, como representações, funcionam como Pedagogia Cultural, segundo argumenta Giane Andrade (2021), em *O corpo gordo na novela Carrossel e a Pedagogia Cultural*. A autora explica que há um processo educativo que ocorre fora dos espaços escolares, e que - relacionados ao cotidiano, ao lazer, ao divertimento e mesmo ao inofensivo - reforçam comportamentos, valores, hábitos, atitudes, modos de ser e de ver o mundo, oferecendo conhecimentos e formando identidades.

Andrade (2021) utiliza como exemplo a versão brasileira da novela *Carrossel* (2012-2013), exibida pela emissora televisiva SBT. A partir de cenas dessa novela endereçada ao público infantil, a autora, em um dos seus eixos de pesquisa, analisa as imagens e as falas de personagens infantis que caracterizam os corpos avaliados como “divergentes”, destacando, especificamente, as representações afetas aos corpos gordos. Constata que, dentre as personagens infantis, aquela de corpo gordo, portanto desviante, era caracterizada com elementos visuais que associavam sua identidade ao cômico, a comidas calóricas, ao consumo exagerado e, finalmente, ao que provoca a abjeção.

Dessa maneira, a Pedagogia Cultural valida que a aprendizagem e a construção de narrativas, identidades e significados não se restringem apenas aos conhecimentos sistematicamente e explicitamente ensinados, aos elementos dos currículos e tampouco aos espaços escolares. A aprendizagem se relaciona, a partir desse conceito, com outras formas de produção e de consumo de cultura que ocorrem, por exemplo, a partir do cinema, do teatro, da publicidade, da televisão, das imagens criadas pela IA e mesmo, como temos exemplificado, pelas produções artísticas. Esse é um pensamento construído no bojo epistemológico do campo dos Estudos Culturais, a partir dos quais “[...] os/as autores/as consideram a existência de diferentes formas de educar que vão além do contexto escolar. A Pedagogia Cultural ocorre em diferentes espaços culturais e sociais, não se limitando às instituições escolares” (Andrade, 2021, p. 262).

Historicamente, esse conceito foi desenvolvido nos Estados Unidos, sobretudo a partir das pesquisas desenvolvidas por Shirley Steinberg (2001), Joe Kincheloe (2001) e Henry Giroux (1995). As imagens produzidas a partir da cultura visual contemporânea, segundo essa perspectiva, “[...] inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como

escolas públicas, instituições religiosas e a família” (Giroux, 1995, p. 51). No Brasil, as produções relacionadas às Pedagogias Culturais têm sido abordadas por autores/as vinculados ao bojo epistemológico dos Estudos Culturais, tais como Ruth Sabat (2003), Susana Rangel Vieira da Cunha (2014) e Paula Deporte de Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017).

Os episódios trabalhados até aqui exemplificam as defesas dos/as autores/as supracitados/as de que as imagens - sejam elas elaboradas a partir de metodologias e intencionalidades artísticas, ou criadas por Inteligência Artificial, ou mesmo aquelas que são divulgadas por telenovelas - desempenham um papel significativo na construção e na desconstrução de conceitos relacionados às infâncias, às identidades e às ideias afetas ao campo da cultura. Os acontecimentos protagonizados por imagens criadas por Banksy, pela IA e representados pela novela Carrossel chamam atenção para uma problemática já recorrente na produção de imagem a partir de modos tradicionais e questionada pelos Estudos Culturais, a saber: a representação de grupos culturais - em destaque neste caso, as infâncias - a partir de estereótipos.

Diante disso, elaboramos esse texto com o seguinte objetivo: analisar como as imagens que representam as infâncias são configuradas nos espaços educativos e com quais finalidades pedagógicas atuam. Nosso interesse, com isso, é o de nos debruçarmos sobre a formação docente e o trabalho com a imagens na educação de crianças. Para elaborar nosso pensamento a respeito disso, utilizamos, no desenvolvimento deste texto, uma abordagem epistemológica ancorada nos Estudos Culturais e nos Estudos da Cultura Visual, e que envolve estudos de outros textos, já elaborados, com objetivos e interesses semelhantes aos nossos.

2 Formação docente e o trabalho com imagens na educação de crianças

No livro *De Mona Lisa a los Simpson: Por qué las grandes obras de arte se han convertido en iconos de nuestro tiempo*, Francesca Bonazzoli e Michele Robecchi (2013) convidam a imaginar como e por que as imagens, ou as “obras de arte”, que circulam os espaços institucionalizados estão nesses locais; quem as colocou ali; quem as mantém neles e, sobretudo, qual o poder que elas possuem sobre a vida cotidiana das pessoas. Em um aspecto histórico, as autoras comentam sobre o processo a partir do qual uma produção artística - seja ela um desenho, uma pintura, uma escultura ou uma fotografia - de tão conhecida e reconhecida popularmente, é transformada em um ícone *pop* da História da Arte - semelhantemente ao que

ocorreu com *O Amor está no Lixo* (2018), no episódio que descrevemos na introdução deste artigo.

As autoras pontuam que a concretização dessas imagens em “obras de arte” depende de quatro elementos fundamentais: o que se diz sobre elas; quem o diz; como se diz; e, por último, de onde se diz. Acrescentam que, mesmo respondendo a essas perguntas, ainda não será possível compreender, com exatidão, como se nasce um ícone artístico, pois, além disso, o *status* atribuído a ele depende de diversos outros fatores históricos, afetivos, culturais, artísticos, sociológicos, psicológicos, econômicos, étnico-raciais, religiosos e outros.

Os estudos das autoras nos impulsionam a perceber de que formas a produção artística repercute na criatividade social que, diante de uma obra reconhecida no e pelo imaginário popular, cria apropriações, reproduções, imitações e paródias. As autoras exemplificam essa relação mencionando a escultura *Vitória de Samotrácia*³ (190 a.C), também conhecida como *Niké de Samotrácia*, obra que representa a deusa grega Nike e que ganhou grande reconhecimento ao longo do tempo. Com 5,57 metros de altura, a estátua representa uma deusa alada sobre um pedestal que imita a frente de uma embarcação.

A estátua foi exposta pela primeira vez em 1883 no Museu do Louvre, em Paris, e teria sido esquecida pela história da Arte se não fosse o lugar e a posição que ocupava. Sendo assim, na perspectiva das autoras, a transformação dessa produção em um ícone da história da Arte, deu-se, principalmente, através do elemento fundamental “de onde se diz”, isso é, através do espaço físico que ela ocupa. Como afirmam as autoras, a posição estratégica que a *Vitória de Samotrácia* (190 a.C) assume no Louvre, mesmo com tantas outras estátuas antigas que compõem o acervo do museu, tem-se como um dos pontos fundamentais para a sua fama. Ela está situada no topo da Escadaria Daru, que conduz à galeria das antiguidades gregas e romanas. Dada a sua posição na escadaria, a escultura tende a ser vista com destaque em seu lado frontal esquerdo - justamente aquele mais detalhado e com maior apelo ao público. A elevação da escultura em relação ao chão oferece, aos/às visitantes, a oportunidade de apreciá-la a partir de diferentes ângulos, destacando a beleza e a sensação de movimento que a peça sugere.

³ A *Vitória de Samotrácia* é composta por três partes principais e vários pequenos blocos de mármore. Algumas partes da escultura que não foram encontradas ou estavam quebradas foram restauradas com gesso, incluindo a asa direita, totalmente reconstituída; a ponta da asa esquerda; e uma parte significativa do alto do corpo, na altura dos seios, e o ombro esquerdo. Essas intervenções não diminuem a grandiosidade da escultura, que continua a ser admirada como uma das obras-primas da arte grega antiga. A obra é esculpida em mármore branco da Ilha de Paros, enquanto o suporte e a base são de mármore cinza da Ilha de Rodas. A estátua era um presente aos deuses em um templo na ilha grega de Samotrácia e foi encontrada em 1863 pelo arqueólogo francês Charles Champoiseau.

Ainda conforme as autoras, outro momento que reafirmou a popularidade dessa obra na história da Arte adveio de iniciativas da empresa estadunidense de calçados, roupas e acessórios, Blue Ribbon Sports que, em 1971, encomendou à artista e *designer* gráfica estadunidense, Carolyn Davidson (1943--), uma logotipo que imitava a silhueta da *Vitória de Samotrácia* (190 a.C.). Posteriormente, com o sucesso da marca, a companhia adotou um novo nome, registrando-se, em 1978, como Nike S.A. em homenagem à deusa grega e, de certa forma, também à obra que pertence ao acervo do Museu do Louvre. Outro fator que, anos depois, contribuiu para a elevação da fama da escultura para uma escala global e mais popular, conforme Bonazzoli e Robecchi (2013), foi a cena emblemática do filme *Titanic* (1997), produzido pelo diretor estadunidense James Cameron (1954--). A cena em destaque, protagonizada pela atriz Kate Winslet (1975--) e pelo ator Leonardo DiCaprio (1974--), respectivamente em seus papéis de Rose e Jack, ocorre na proa do navio Titanic, de onde Jack abre os braços e Rose se junta ao seu movimento recebendo a brisa do vento que, de certa forma, reproduz o efeito trabalho na estátua.

Imagem 5. Vitória de Samotrácia (190 a.C.), logotipo da Nike e cena de Titanic (1997)



Fonte: <<https://mymodernmet.com/winged-victory-of-samothrace/>>,
<<https://literacomunicq.blogspot.com/2014/04/vitoria-e-marca-do-tenis-nike.html>> e
<<https://www.adorocinema.com/slideshows/filmes/slideshow-114889/>>.

Diante das observações feitas pelas autoras sobre os trajetos que uma produção artística percorre até se tornar um ícone da história da Arte, sentimo-nos inspirados em perguntar sobre as imagens que ocupam as salas de aula, posicionadas pelos/as professores/as - ainda que de formas não intencionais - em espaços de destaque, a fim de representar, para as crianças, certa

autoridade ou, pelo menos, referência estética e moral. Os pensamentos compartilhados por Susana Rangel Vieira da Cunha (2014) em *Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil* nos ajudam a relacionar o poder que tais imagens exercem ao poder desempenhados pelos ícones da história da Arte. No texto, a autora observa a recorrência de imagens apresentadas pelos/as professores/as aos/as estudantes, por meio daquilo que ela denomina como Cenários Pedagógicos, e reflete sobre como a cultura visual contemporânea e atrelada às infâncias participa e opera no processo de construção visual das identidades das crianças e mesmo dos/as docentes.

Se o posicionamento da *Vitória de Samotrácia* (190 a.C.) em um lugar de destaque no Museu do Louvre confere, à obra, maior prestígio em relação às demais, conforme indicam Bonazzoli e Robecchi (2013), podemos supor, também, que o posicionamento que os/as docentes dão a certas imagens, nas salas de aula, balizam as maneiras como as crianças constroem significados a partir delas. Segundo Cunha (2014), dentre as produções feitas pelas próprias crianças, aquelas que apresentam rabiscos que ultrapassam os contornos das formas, tendem a ser expostas em lugares menos “nobres” no ambiente escolar. Nessa linha de raciocínio, estaria subentendida, nesse posicionamento estratégico, a ideia de que produções desse tipo e com essas características artístico-visuais não satisfazem as expectativas dos/das adultos/as e, por conseguinte, também as das crianças. Segundo a autora, essa dinâmica está entranhada nas escolas e demais espaços educativos, onde se torna um desafio possibilitar novas ideias.

Mesmo as educadoras que não compartilham da ideia de ter um cenário construído pelos adultos sem a participação das crianças, sentem-se impedidas de promover trocas. A naturalização de que as salas devem ter estas imagens está tão impregnada nas escolas que as vozes discordantes acabam sendo silenciadas (Cunha, 2014, p. 217)

Conforme observado por Cunha (2014), as imagens que acabam ocupando espaços de destaque nas instituições escolares são aquelas feitas pelos próprios/as adultos/as, quando não, compradas em lojas de decorações de festa e, nesses casos, apresentam um acabamento e aspecto visual característico do que é manufaturado. Essas imagens costumam ter pelo menos dois elementos em comum. Primeiro, recorrem a referências visuais já fortalecidas no imaginário popular quando se pensa sobre a infância. Com isso, personagens da Turma da Mônica, Princesas da Disney, Super-Heróis e outras figuras que já são nacionalmente e internacionalmente associadas às infâncias pela indústria do consumo, acabam sendo acessadas, também pela escola, para fornecer, às crianças, imagens com as quais se identificar. Segundo,

são imagens elaboradas não por crianças, mas, sim, por adultos/as. Especialmente sobre os espaços da Educação Infantil, Cunha (2014, p. 208) comenta que, neles, “[...] as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças que habitam este ambiente são quase inexistentes. O espaço não pertence aos seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas?”.

Nesses e em outros espaços educativos, os traços e elementos próprios das crianças são praticamente inexistentes. Ademais, em análise das imagens que “decoram” os espaços educativos, percebe-se que há poucos elementos que indicam marcas pessoais, surpresas e emoções mesmo dos/as professores/as. Há, assim, não só escassez de variedade como, também, escassez de singularidade. Quando há, dentre as imagens, alguma que se destaque no que diz respeito aos aspectos estéticos, cromáticos ou de composição, é comum que seja considerada “fora do padrão”.

Em uma abordagem semelhante, que contesta a falta de expressividade nas elaborações artísticas de professores/as, Maria Letícia Rauen Vianna (2010), caracteriza suas produções como *Desenhos Recebidos*. Em *Desenhando com todos os lados do cérebro*, a autora caracteriza como desenhos recebidos aqueles sem autoria própria e que, de tão repassados e copiados massivamente, perdem as características identitárias de quem os elaborou. Conforme a autora, os desenhos recebidos são visualmente caracterizados por contornos grossos, lineares e traços bem demarcados; não costumam apresentar textura, grafismos e sombreamentos; representam as coisas a partir de um plano frontal, sem tridimensionalidade, e, quando coloridos, exibem cores homogêneas e sem nuances ou variações. Por vezes, respeitam um esquema rígido e sequencial de passos, como vemos, por exemplo, no desenho do gato a partir do número 8, e do cisne a partir do número 2. Além disso, os desenhos recebidos costumam atribuir aspectos “humanizados” a objetos (como vemos em xícaras com bocas, cadernos com pernas e automóveis com olhos), e gênero a seres que não os têm (como vemos no uso de laços, aventais e cílios ou gravatas, maletas e chapéus para caracterizar animais fêmeas e machos, respectivamente).

A adoção massiva desse tipo de desenho por parte dos/as professores/as reflete não só as lacunas existentes na formação docente para uma perspectiva artística, como, também, a necessidade de se adequar àquilo que, numa perspectiva pedagógica, parece ser mais conveniente e aceitável. Para Vianna (2010, p. 82), quando o/a professor/a recorre ao desenho recebido, ele/a “[...] espera ser considerado ou parecer conveniente, amável e competente, pois eles são a glorificação das formas que todos aprovam (crianças, pais, professores,

coordenadores, diretores); por isso, são desenhos usados e batidos que se reempregam a não mais poder”. Semelhantemente ao que propõe Cunha (2014) a respeito das reações negativas e punitivas que recebem os/as professores/as que propõem visualidades alternativas às convencionais, Vianna (2010) afirma que as imagens que destoam dos desenhos recebidos costumam escandalizar. Em outro texto, intitulado *Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?*, Vianna (1995) afirma que sua formação inicial incluía uma disciplina chamada “Desenhos Pedagógicos”, na qual ela e outras professoras foram ensinadas a desenhar animais com laços e demais figuras adocicadas e ingênuas que supunham serem relacionadas às infâncias.

Diretores e donos de escola sabendo que pais gostam destas enfeitadas, abusam dos estereótipos com o objetivo de atrair alunos. Salvo raros pais esclarecidos, a maioria se deixa envolver pelo aspecto externo do prédio, julgando, equivocadamente, ser bom o colégio que enfeita suas paredes. Dificilmente, pais gostam de matricular filhos em escolas de “paredes nuas”. (Vianna, 1995, s/p).

Nesse ponto, lembramo-nos uma vez mais da reflexão de Becker (2010), que explica sobre como as imagens sobre as infâncias, produzidas por adultos/as, participam na construção de relações de poder. De acordo com a autora, as representações que se fazem sobre as infâncias, mesmo em espaços educativos e escolares, são, no geral, produzidas por adultos/as e não pelas próprias crianças. Esses, além de serem significativamente diferentes do sujeito representado, acabam sendo, também, os detentores do poder, já que são quem decidem “o que” e “como” será representado.

A repetição de imagens e a regularidade a partir da qual elas aparecem na Educação Infantil e em outros espaços educativos, das demais etapas da Educação Básica, reduzem a possibilidade de questionamentos e problematizações, criando, de certa forma, normas para as ideias e comportamentos de professores/as e crianças, e produzem olhares conformados em relação àquilo que se vê. Atuam como divindades - ou pelo menos como figuras de referência - a quem as crianças e os/as professores/as devem prestar atenção, referência, obediência e respeito. São, nas palavras de Cunha (2014), totens que caracterizam as maneiras como professores/as são ensinados/as a ensinarem a partir de imagens. Referindo-se aos vários espaços da Educação Infantil que frequentou em sua trajetória como formadora de professores/as, a autora pontua:

Independentemente da formação das educadoras, das propostas pedagógicas das escolas, das características econômicas das comunidades nas quais elas se inseriam

e da própria configuração do espaço arquitetônico, as ambiências eram semelhantes, os elementos se repetiam, se multiplicavam como se houvesse uma matriz geradora de ambiências para a educação infantil. (Cunha, 2014, p.206)

Em comum, Cunha (2014) e Becker (2010) se preocupam com a função educativa que essas imagens carregam. Ainda que utilizadas sob a justificativa de “decorar” os espaços escolares, tais artefatos atuam na preparação das crianças, para que se tornem adultos/as com gostos e identidades específicas, além de diferenciar, qualitativamente, determinadas aparências. Sobre isso, Luciana Borre (2010), em *Imagens que invadem as salas de aula*, argumenta que as crianças vivenciam construções identitárias por meio de imagens socializadas nas escolas, ainda que de modos escondidos e velados. Nos personagens de desenhos animados, nas estampas dos cadernos e mochilas, nos brinquedos que mais gostam, nas capas de DVDs, nas camisetas de times e em outros artefatos circulam ideias que separam grupos, constituindo, por exemplo, culturas visuais que determinam modos de ser criança específicas para meninos, e outras, para meninas. Conforme a autora, as crianças se relacionam com essas imagens e, nesse processo, acontecem identificações que vão além da celebração de tais artefatos por sua aparência, identificando-os meramente como “bonitos” ou “feios”. Há, também, o compartilhamento de características físicas, estéticas, de comportamentos e de maneiras de agir e pensar, indicando que as crianças aprendem com tais artefatos.

Numa mesma direção, Cunha (2014) explica que as crianças são ensinadas a se relacionar de modos específicos com as imagens apresentadas pelos/as professores/as. É comum, por exemplo, que figuras de bruxas supervisionem o comportamento das crianças; que corujas sinalizem a sala dos/as professores; que corações e flores identifiquem o que é das meninas; e que carros e bolas, o que é dos meninos. Também são ensinadas a se relacionarem com os/as personagens representados/as, associando-os/as com outras crianças, conforme suas características físicas, comportamentos, classes sociais, poder aquisitivo, raça, etnia, gênero e demais marcadores identitários. De acordo com a autora, as imagens apresentadas pelos/as professores/as com finalidades decorativas, portanto, “[...] não são uma ‘decoração neutra e/ou natural da infância’ onde se desenrolam as ações pedagógicas, mas sim um texto visual que fala ou omite algo e para alguém” (Cunha, 2014, p.208). Dessa forma, é possível entender que as crianças observam a si mesmas e se comparam a partir das imagens, distinguindo-se e elaborando leituras sobre quem elas e as outras crianças são nesses artefatos.

Dentre as imagens que integram esse cenário visual, a autora destaca, primeiro, aquelas que caracterizam as portas das salas de aulas, que atuam de modo simbólico, tais como portais,

indicando a passagem de um mundo para outro e, em alguns casos, a possibilidade de ser algo diferente do que se é. “Os cenários simulam outro mundo para as crianças e educadoras, neles as crianças não são mais negras, mas transformam-se em princesas louras, fadas aladas, Pokemóns, Teletubies. Não vivem em um buraco de barranco, mas numa floresta encantada” (Cunha, 2014, p. 210). A citação da autora indica, ainda, que certas imagens elaboradas ou selecionadas por adultos/as para representar às crianças acabam adotando noções idealizadas e docilizadas de infâncias, como acontece, por exemplo, com as figuras relacionadas aos personagens da Turma da Mônica, como menciona Cunha (2014). Para a autora, o fato de essas imagens serem “eleitas” para ocuparem os espaços de destaque das escolas demonstra que pode haver uma intenção, por parte dos/as adultos/as, em educar visualmente os sujeitos que ocupam esses locais. Por exemplo, o personagem *Anjinho* - um menino branco, de cabelos loiros e ondulados, olhos azuis, com um par de asas e com uma auréola sobre a cabeça - é destacado por sua bondade. O imaginário de um anjo como uma criança bondosa, branca, loira e de olhos azuis vem de muito antes da criação dos personagens de Mauricio de Sousa.

Como observado por Bonazzoli e Robecchi (2013), a figura desse anjo pode ser traçada desde o Renascimento. As autoras mencionam a obra *Madonna Sistina* (1512), do pintor italiano Rafael Sanzio (1483-1520), que retrata a Virgem Maria segurando o Menino Jesus, o Papa Sixto II, Santa Bárbara e dois anjos na parte inferior da pintura. As autoras comentam sobre como os anjos - um detalhe da obra que não é, portanto, a sua parte central - acabou tendo muita relevância na modernidade e até mesmo na contemporaneidade, protagonizando campanhas publicitárias, logomarcas e capas de jornais. De modo semelhante, Becker (2010) explica que no Renascimento, a representação da nudez infantil, manifestada nas figuras de anjos, estaria associada não só à exploração que muitos/as artistas faziam da anatomia humana, como, sobretudo, na associação que se estabelecia, à época, entre infância e pureza. Nessa concepção renascentista de infância, a “[...] criança não tem o que esconder, não tem a vergonha do pecado e se mostra inteira para todos” (Becker, 2010, p. 97).

Imagem 6. Madonna Sistina (1512) e Anjinho



Fontes: <<https://seguinte.inf.br/e-a-arte-afinal-pode-ou-nao-pode-ser-feia/>> e
<<https://br.pinterest.com/pin/734931232911220922/>>.

Essas e outras figuras idealizadas dos anjos provavelmente inspirou o imaginário de Maurício de Sousa, e demais artistas, a criar seu personagem *Anjinho* - o que, posteriormente e em decorrência disso, também pode ter inspirado a criação de bonecos, fantasias, topos de bolo, mochilas, cadernos, e outros artefatos da cultura visual observados na contemporaneidade e, inclusive, nas instituições educativas, estampadas com a imagem do *Anjinho*.

Segundo Cunha (2014), *Anjinho* e demais ícones da cultura popular presentes nas salas de aula atuam no aprendizado das crianças, já que os/as professores/as comumente escolhem imagens desses/as personagens para compor a “decoração” das salas de aula, com o argumento de que elas retratam as infâncias do Brasil. Sobre isso, a autora observa que essas imagens não só investem na representação de uma noção de infância inocentes e idealizadas que não necessariamente corresponde à complexidade e às realidades das crianças do país, como também ignoram e apagam outras maneiras de se viver a infância - aquelas que, de acordo com Cunha (2014), possivelmente seriam as com que grande parte das crianças brasileiras se identificam.

Em *Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*, Mariângela Momo (2008) também questiona as imagens e noções de infância em associação única e exclusiva com a inocência, a bondade, a fragilidade e a delicadeza. A autora argumenta que os conflitos sociais enfrentados no início do século XXI são bastante

diferentes daqueles característicos da modernidade, e que, por isso, muitos âmbitos da vida passaram por transformações, inclusive aqueles afetos às infâncias. Sob a defesa de que a infância é uma construção cultural, Momo (2008) indica que as crianças agitadas, criativas e desobedientes que encontrou nas primeiras vezes que atuou como professora assumiam uma concepção de infância bastante diferente daquelas apresentadas pelos livros e disciplinas que cursou na graduação, pautadas na ingenuidade e na fragilidade.

Dessa forma, voltando-nos uma última vez para as imagens apresentadas às crianças nos espaços educativos, é possível entender que há um interesse em dispor esse repertório em espaços de maior destaque dentro das instituições, tendo em vista que essa cultura visual também atua pedagogicamente. Nesse ponto, é importante mencionar que, de acordo com os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual, ainda que as imagens contribuam de maneira expressiva na (trans)formação das identidades e de representações culturais das crianças, elas não “controlam” ou “manipulam” os sujeitos sem que eles possam reagir àquilo que lhes é apresentado. De acordo com Borre (2010, p.32), é possível resistir, “[...] de formas explícitas, implícitas, conscientes ou inconscientes ao que é determinado”. Isso, segundo a autora, é também uma forma de exercer poder. Afirma, também, que “O poder acontece diante da liberdade de resistência do sujeito, por isso não basta acreditarmos que somos ‘manipulados’, ‘governados’ ou ‘subjetivados’, pois participamos ativamente dessa rede” (Borre, 2010, p.58-59).

3 Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa, abordamos, inicialmente, noções sobre o conceito de Pedagogia Cultural, sendo, essa, um processo educativo que valida a aprendizagem e a construção de narrativas, identidades e significados que não se limitam aos conhecimentos sistematicamente e explicitamente ensinados no espaço escolar. A Pedagogia Cultural, portanto, convida pesquisadores/as, estudiosos/as e professores/as a considerarem outros elementos culturais do cotidiano, para além daqueles previstos pelos currículos escolares, tais como, as pinturas, esculturas, o cinema, o teatro, a publicidade, a televisão e a cultura visual circulada nas redes sociais. Tendo isso em vista, foi possível observar como esses artefatos e outros artefatos atuam na produção de noções de infância. A pesquisa nos possibilitou entender a forma com diferentes imagens, sejam elas obras de arte ou imagens mais populares ao cotidiano, ao representarem uma criança como protagonista, criam significados acerca das

experiências e modos de ser infantis. Esse é um fenômeno que ocorre em mão dupla, pois ao passo que as imagens criam significados sobre as identidades infantis, esses significados, inseridos na cultura, influenciam a forma com que as imagens sobre as crianças são criadas. Com isso, a cultura visual contemporânea e atrelada às infâncias participa e opera no processo de construção visual das identidades das crianças e mesmo das identidades dos/as docentes.

Pensando sobre as imagens que ocupam os espaços escolares especificamente, verificamos que as ambientações criadas pelos/as professores/as e nomeadas como “decorações” ocupam lugares estratégicos - espaços diferentes daqueles que ocupam os desenhos feitos pelas próprias crianças. Portanto, representam não só uma referência compositiva e artística às crianças, como desempenham certa autoridade estética e moral. A partir dos desenhos feitos, escolhidos e celebrados pelos/as adultos/as, a criança tende a ajustar e a construir o seu próprio, imitando traços, cores e repetições cuja autoria desconhecem(os). Ainda que as decisões sobre os lugares de exposição dessas imagens sejam, por vezes, involuntárias e não intencionais, identificamos que elas se assemelham, de certa forma, ao que é feito com as obras de arte em espaços museológicos - como indicamos, a partir da obra *Vitória de Samotrácia* (190 a.C), no Museu do Louvre.

Ainda sobre a cultura visual escolar - utilizada, muitas vezes, sob a justificativa e intenção de “decorar” as salas de aulas, corredores, pátios, entradas, quadras, bibliotecas e demais ambientes educativos - sinalizamos que há, nela, a promoção de determinados gostos, aparências, comportamentos e identidades. Sendo assim, como Pedagogia Cultural, acaba por ensinar os sujeitos escolares, especialmente às crianças, para além de “embelezar” os espaços. A cultura visual escolar, como observamos, apresenta uma regularidade e convergência no que diz respeito à escolha das formas, cores e temas utilizados para as composições. No geral, essas imagens advêm de referências visuais produzidas pela indústria do entretenimento e do consumo, em nível nacional e internacional, e apresentam narrativas hegemônicas e estereotipadas acerca dos sujeitos representados. Nesse texto, a princípio e desde a introdução, temos enfatizado as representações de crianças. Esses cenários visuais, contudo, como argumentamos, tendem a não refletir as realidades das crianças contemporâneas reais, que precisam lidar com situações mais complexas do que aquelas que são, romanticamente, apresentadas pelos painéis, decorações, personagens e demais referências visuais produzidas nos e para os espaços escolares. As figuras que representam meninos e meninas brancos, sorridentes, de olhos claros e cabelos lisos, interagindo com peões e bonecas de pano, respectivamente, ou abraçados/as pelos/as pais e mães, esquecem-se de outras crianças, cujas

raças e etnias, cores, tipos de cabelos, configurações familiares, condições econômicas e predileções são diferentes daquelas visualmente apresentadas.

Ademais, chegado às considerações finais, encontramos, nesta reflexão, oportunidade para ampliar esse recorte, enfatizando que, para além das crianças, também adultos/as e idosos/as; meninos e meninas; homens e mulheres; mães, pais, e avós; professoras, jardineiros, cozinheiras e motoristas; sereias, fadas, heróis e princesas; bem e mal; feio e bonito são, todas, identidades construídas visualmente a partir de elementos imagéticos que atendem aos interesses dos grupos envolvidos em sua produção. A reflexão que propomos, em síntese, sublinha que o trabalho com imagens em sala de aula não se apresenta como algo imparcial e/ou ingênuo. Por mais que não haja uma intencionalidade direta, por parte dos/as docentes e estudantes envolvidos/as na produção da cultura visual escolar, identificamos que as imagens que compõem os cenários celebrados nesses espaços educativos engendram não só gostos estéticos, cromáticos e artísticos, repercutindo, portanto, nos modos como as crianças criam, como também princípios, valores, juízos e modos de ser e de pensar que, pela autoridade que desempenham, balizam os modos como as crianças veem o mundo e a si mesmas.

Referências

- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais–invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2017, p. 1-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157950.pdf>. Acesso em 25 de mai. de 2018.
- ANDRADE, Giane Rodrigues de Souza de. O corpo gordo na novela Carrossel e a Pedagogia Cultural. In: ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo (Orgs.). **Como pode uma pedagogia viver fora da escola?** Estudos sobre pedagogias culturais. Londrina-PR. Syntagma Editores, 2021. p. 261-276.
- BALISCEI, João Paulo; BRASIL, Bruna dos Santos. “Brinquedos não têm gênero”: Cultura Visual e a construção visual de masculinidades e feminilidades desde a infância. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v.26, n.48, p.1-18, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/7141>.
- BALISCEI, João Paulo; COSTA, Emanuelle Dalécio da. (In)visibilidade negra e Cultura Visual: Chapeuzinho Vermelho negra e Lobo Mau branco. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p.182-206, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/90703>.
- BALISCEI, João Paulo; PAULINO, Maria Fernanda Serrilho de Abreu. Memetizando em sala de aula: Memes, Leitura de Imagem e desafios da Educação Contemporânea. **Revista**

Palíndromo, Florianópolis, v. 16, n.38, p.1-22, 2024. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/24471>.

BECKER, Aline Da Silveira. História e Imagens: A visualidade produzindo infâncias. In: **Cultura Visual e Infância**: Quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 89–104.

BONAZZOLI, Francesca; ROBECCHI, Michele. **De mona lisa a los simpson**: por qué las grandes obras de arte se han convertido en iconos de nuestro tiempo. Barcelona-ES. Editorial Planeta, 2013. p. 1-143.

BORRE, Luciana. **As imagens que invadem as salas de aula**: Reflexões sobre Cultura Visual. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil. In: **MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pedagogias culturais. Santa Maria: Editora UFSM**, p. 199-223, 2014.

DUBREIL, Juan. **Arte de Rua Contemporânea**: Como a Garotinha com um balão de Banksy se tornou um ícone. Disponível em: <https://www.artmajeur.com/pt/magazine/5-historia-da-arte/arte-de-rua-contemporanea-como-a-garotinha-com-um-balao-de-banksy-se-tornou-um-icone/330422>. Acesso em: mar. 2024.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 41-81.

KINCHELOE, L. Joe. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 385-412.

MOMO, Mariângela. Condições Culturais Contemporâneas na Produção de uma Infância Pós-Moderna que Vai à Escola. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped**. 2008.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. 185p.

SHAW, Anny. **Banksy renames shredded painting Love Is In the Bin as work sells to winning bidder after a week of negotiation**. Disponível em: <https://www.theartnewspaper.com/2018/10/11/banksy-renames-shredded-painting-love-is-in-the-bin-as-work-sells-to-winning-bidder-after-a-week-of-negotiation>. Acesso em: mar. 2024.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: Cultura infantil: a construção corporativa da infância. In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 321-338.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?. **Advir**, Rio de Janeiro, n.5, p. 55-60, 1995. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343&>>.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhando com todos os lados do cérebro**: possibilidades para transformação das imagens escolares. Curitiba: Ibplex, 2010.

Biblioteca Comunitária Alecrim: Antídoto para racistas

Lizaia Caroline Ladislau
Margarete Sacht Góes

Introdução

Imaginar, brincar, rabiscar, encenar, ler imagens, performar, tatear, sentir, explorar, ser criança... são ações que se conectam com os “direitos das crianças”. Todavia, é preciso considerar que os contextos geográficos, econômicos, culturais dentre outros, por vezes, impossibilitam-lhes tais experiências. A criança experimenta e experiencia o mundo carregando consigo a sua bagagem histórica e cultural, que nem sempre a atravessa de modo positivo. Entretanto, mesmo em situações adversas, elas se mostram, muita das vezes, ricas em imaginação e inventividade.

Ostetto (2011, p. 1) destaca que as crianças são “[...] novidadeiras, inventam modas, criam mundos e fundos; brincam com tudo que está a sua volta, mexem, pegam, puxam, experimentam, montam e desmontam, acham graça das coisas; fantasiam, viajam na imaginação, elaboram formas, buscam e inventam cores”. Ao ressaltar que elas fantasiam, constroem, são inventivas e novidadeiras, a autora nos incita a refletir sobre nós adultos. Será que, como professoras/es de Arte na Educação Infantil, temos esse olhar e essa inventividade que as crianças têm? Será que respeitamos essas características delas? Ou será que nos acomodamos e esquecemos de olhar o mundo com a sensibilidade de criança?

Essas, dentre tantas outras perguntas, nos atravessam ao voltarmos nosso olhar para as ações pedagógicas que são desenvolvidas com os bebês e as crianças da Educação Infantil e, principalmente, quando fazemos um recorte específico, no qual o ensino da Arte dialoga com a Literatura.

O que temos ofertado às crianças em termos de literatura infantil nos espaços escolares? E quando tratamos do ensino da Arte, as temáticas contemporâneas que têm permeado as relações sociais — como o racismo, feminismo, capacitismo, consumismo, meio ambiente, dentre outros temas — são motivo de nossas escolhas? Mais especificamente, temos utilizado a literatura como dispositivo de aprendizagem e para uma educação antirracista?

Nessa direção, o intuito deste texto é provocar reflexões para essas perguntas que, em nossa concepção, são pertinentes e urgentes, evidenciando a relação entre a Arte e a Literatura afro-brasileira e decolonial¹, cujos personagens preto/as e indígenas são representados por meio das ilustrações, tendo como objetivo mitigar o racismo e encetar uma educação antirracista como forma de resistência nas/para e com as infâncias.

Para subsidiar nossas reflexões, dialogaremos com a escritora e professora Mara Pereira² e seus filho Nestor Deminicis³, idealizadores da Biblioteca Comunitária Alecrim. Ambos participaram como Palestrantes do 2º Colóquio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (Gepaei), no ano de 2022⁴. Como pesquisadoras desse grupo de pesquisa e professoras de Arte atuando com bebês e crianças pequenas, nos sentimos inspiradas a escrever sobre Literatura decolonial para crianças, objetivando reconfigurar a história e a memória da diáspora africana por meio de livros de literatura infantil.

Nesse interim, buscaremos dialogar sobre os livros de literatura aos quais as crianças têm acesso nas escolas, quem/quais são as/os personagens principais desses livros e por qual tipo de imagens elas estão sendo afetadas ao acessarem esses materiais educativos, que formatam olhares, ditam regras e modos de ser e agir no mundo.

Assim, organizamos esse artigo em três tópicos, a saber: primeiro faremos uma reflexão sobre Literatura e Arte afro-brasileira e a representatividade de pessoas negras e indígenas nos livros voltados para a Educação Infantil. No segundo tópico, discorreremos sobre a Biblioteca Comunitária Alecrim, criada por Mara Pereira e Nestor Deminicis com a intenção de propor ações antirracistas e, por fim, no terceiro tópico, trazemos nossas considerações finais.

¹ O pensar decolonial nos processos de produção de conhecimentos trata de romper com os uni-versalismos alienantes e coloca em pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, cultura/natureza, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata de pensar co-existências – de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências, de artes, de culturas, de pensamentos – problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entrelugares e formas outras de produção de conhecimentos (Moura, 2017, p.28).

² Mulher preta, educadora, escritora, artista, curadora e gestora em conversa com a ancestralidade em trânsito. Idealizadora e realizadora da Biblioteca Comunitária Alecrim. Interessada em conhecimentos africanos, afrodiaspóricos e indígenas; infâncias, crianças e relações étnico-raciais; encontros, imagens, palavras e ervas. Mestra em Artes Visuais (PPGArtes-UERJ), especialista em História da Arte e Arquitetura no Brasil (PUC-RJ) e Graduada em Produção Cultural (UFF).

³ Co-realizador da Biblioteca Comunitária Alecrim.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@gepaei-ufes9502/streams> Acesso em: 11 mai. 2024.

1 Literatura e Arte Afro-Brasileira na Educação Infantil

Durante muitos anos, no âmbito educacional, fomos permeados por uma educação eurocêntrica, branca e patriarcal, na qual escritoras⁵ e escritores pretos/as e indígenas foram invisibilizados e, quando citados/os, essas/es autoras/es, muitas vezes, eram colocadas/os de forma estereotipada e inferiorizada. Isso se refletiu e ainda se reflete nos livros de literatura infantil produzidos no Brasil e presentes no cenário educacional. Entretanto, após a implementação da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, esses temas passaram a ser mencionados com mais frequência nas escolas e universidades, pois estados e municípios começaram a desenvolver formações docentes em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), buscando a promoção de uma educação antirracista.

Assim, para a Educação Infantil, destacamos a necessidade de trazer a literatura afro-brasileira para crianças pequenas como dispositivo de desconstrução de estereótipos e fortalecimento de uma educação antirracista, decolonial e de valorização da cultura africana e indígena em diálogo com a arte afro-brasileira, haja vista que as histórias para crianças pequenas são permeadas por ilustrações que também, no decorrer da história, mantiveram as artistas mulheres — de modo geral e mais especificamente, as artistas mulheres pretas — à margem, invisibilizadas.

Considerando os estudos de Conduru (2007), quando reflete sobre o que é arte afro-brasileira, situamos nossa fundamentação em seus conceitos ao inferir que:

Talvez fosse melhor falar em arte afro-descendente no Brasil. Embora seja, à princípio, mais correta, a última designação não tem a força sintética de *arte afro-brasileira*, que já ganhou livros e museus, sendo a mais corrente no mundo da arte, na mídia. Contudo, usar essa designação implica relacionar ideias, práticas, e instituições circunscritas pelos termos arte e afro-brasilidade, **conectar esses campos**, e suas problemáticas, **promover confrontos e diálogos** entre as questões derivadas da escravidão de africanos e afro-descendentes no Brasil com as transformações no mundo da arte desde a Era Moderna (Conduru, 2007, p. 10, grifo nosso).

Ao referir-se aos tensionamentos que temos que empreender promovendo “confrontos e diálogos” entre “as questões derivadas da escravidão de povos africanos e afro-descendentes”,

⁵ De acordo com Kilomba (2019) essas relações se tornam mais tensionadas, haja vista o racismo genderizado, ou seja, quando a opressão e subjugação sofrida por mulheres intersecciona gênero e “raça”.

bem como as conexões que precisamos estabelecer entre “arte e afro-brasilidade”, não podemos excluir as crianças e, majoritariamente, as crianças pretas, que são as primeiras a terem suas subjetividades forjadas por meio das imagens dos povos europeus colonizadores.

A partir dessa reflexão, vamos em direção ao que Mattos (2020) discute ao inferir que a arte afro-brasileira produzida pelos povos que sempre estiveram à margem e subjugados — como negros e indígenas — materializou “trajetos e experiências singulares”, entretanto, elas foram negadas na “História da Arte Oficial e na circulação das obras nacionais”, ou seja, na história linear e única, contada por homens brancos e europeus. Para a autora:

As subjetividades brasileiras, forjadas à luz de processo coloniais que implicam resistências, negações, negociações, tensões ou diálogos entre diferentes matrizes culturais, foram negligenciadas em favor de visualidades autorreferenciadas ou brancas. O país não conseguiu eliminar o racismo entranhado em todas as suas estruturas. Politicamente, a Arte é um dos campos apontados como estratégicos na discussão identitárias nacional e que pode colaborar no processo de redução das desigualdades raciais (Mattos, 2020, p. 7).

Se a Arte é um dos campos potenciais para propor uma perspectiva antirracista, ao pensarmos as crianças pequenas, propomos adicionar as Artes Visuais e a Literatura e, nessa perspectiva, compreendemos a premência de selecionar cuidadosamente os livros que são disponibilizados para as crianças, pois, sem saber ler o texto escrito, elas leem e se nutrem de imagens.

Indo ao encontro dessa reflexão, Silva (2023, p.13) destaca que “[...] educadores(as) têm papel fundamental na proposição de contextos educativos que rompam com imagens estereotipadas”. Concordamos com o pensamento de Silva (2023) e reiteramos a atenção das/os docentes na escolha do tipo de livro que será ofertado às crianças, ou seja, é preciso cuidar não somente das narrativas escritas, que geralmente impõe uma história única, mas também das narrativas visuais, nas quais a representatividade de personagens pretas/os e indígenas reconfigura esses discursos hegemônicos. Para Adichie (2012)⁶, “[...] A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos [...] Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

Assim, a realização de uma curadoria voltada para a escolhas dos livros paradidáticos possibilita rastreamos ausências e permanências de imagens preconceituosas e racistas, além disso, é possível selecionar bons materiais educativos, que representem os povos africanos e

⁶ Palestra proferida no Youtube em 2012. Disponível em: <https://youtu.be/EC-bh1YARsc> Acesso em: 16 mai. 2024

indígenas, tanto no sentido de imagens e textos que os representem, como também as escritoras e escritores, ilustradoras e ilustradores que as/os produzem.

Nessa direção, ao refletirmos sobre a representatividade de negros e indígenas por meio das ilustrações das capas dos livros de literatura que estão sendo disponibilizados para crianças pequenas, buscamos — no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2022), “Educação Infantil - Literário - Objeto 2, Acervo 23 (Pré-escola)”⁷ — ilustrações que fizessem referência a eles. Como resultado, foram encontradas 30 obras, dentre elas, identificamos duas que tinham em suas capas um/a personagem negra/o, uma família de negros e três personagens negros ao lado de um/a personagem branca/o.

No Acervo 22 (Pré-escola)⁸, foram selecionadas 43 obras, dentre as quais, encontramos três livros com ilustrações de personagens negras/os na capa e dois com imagens de várias crianças, incluindo negras e com deficiência, também na capa. Nessas duas buscas por imagens, não encontramos nenhuma representação de criança ou famílias indígenas.

Então nos perguntamos, como essas crianças se sentem ao se perceberem, aos poucos, invisibilizadas nessas representações? Como menciona Valle e Freisleben (2023), as crianças, ao se sentirem, instigadas pelas imagens, seus interesses e processos imaginativos são despertados. Portanto, é importante que, nós professores/as, selecionemos livros que agucem a curiosidade delas, que as estimulem para que queiram descobrir mais, ir além, questionar sobre o que estão observando. É preciso que elas tomem gosto pela leitura, sobretudo, pela leitura do que as imagens trazem e do que não trazem em suas visualidades.

Esponaneamente, ao sentirem-se instigadas pela imagem, as crianças tendem a verbalizar o que sentem, o que lhes desperta o interesse assim como as relações que estabelece, tanto com aquilo que já sabe como aqueles aspectos que inventa e compartilha ao ativar o processo imaginativo (Valle; Freisleben, 2023, p. 9).

Em um mundo perpetuado por um racismo estrutural, de crianças e adultos imediatistas, cercados por tecnologia e respostas prontas para suas questões, buscaremos, na literatura para a infância, um antídoto antirracista por entendermos o seu valor para os processos imaginativos infantis e para a constituição de suas subjetividades e identidades.

Ressaltamos que muitas crianças têm seu primeiro contato com livros de literatura infantil na escola, e a relação com a leitura se inicia a partir daí. Em um estudo realizado por

⁷ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/etapa-ensino/pnld_2022_literario_educacao_infantil Acesso em: 17 mai. 2024.

⁸ No site do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2022 - EDUCAÇÃO INFANTIL - LITERÁRIO - OBJETO 2) temos listados 23 Acervos, entretanto, para esta análise, optamos por utilizar o recorte de somente 2 Acervos.

Pereira (2022), ela destaca que, mesmo com queda nos percentuais, o número de pessoas que foram influenciados a ler por professoras ainda é predominante.

Percebemos que no ano de 2019, o número de pessoas influenciadas pelas professoras caiu de 17% para 11% e as que foram influenciadas pela mãe ou responsável do sexo feminino caiu de 16% para 8%, apontando que mesmo com essa queda e com o aumento no número de pessoas que não gostam de ler ou não sofreram influência na prática leitora, as professoras continuam sendo as maiores responsáveis por esse contato com os livros (Pereira, 2022, p.23).

De acordo com Pereira (2022), as professoras são o grupo de pessoas que mais influenciam as pessoas a lerem e, em especial, as crianças em idade escolar. Como professoras/es de crianças pequenas, entendemos a importância dos livros de literatura infantil e o valor das narrativas nas infâncias. Ao narrarmos/lermos um livro para uma criança ou contarmos uma história, ela imagina o cenário, personagens e abre espaço para a criação, ao que Vygotsky (2009, p.14) afirma que “[...] a imaginação é a base para toda atividade criadora”. Assim, o livro de literatura infantil, com sua gama de imagens, cores, personagens e narrativas é o cenário perfeito para acessar e instigar o imaginário infantil.

O contato com livros de literatura infantil provoca o transitar entre o real e o imaginário, a percepção de si e do outro, a assimilação de vários contextos e de diferentes realidades e a sensibilização com seu corpo e sentidos. Pereira (2022, p. 10) infere que “[...] as crianças são capazes de associarem tudo o que está nos livros à vida real e da vida real aos livros. Isto estimula o desenvolvimento do raciocínio, da curiosidade e da imaginação”. Assim, mesmo sem saber ler, é com a leitura das imagens que sua imaginação e criação emergem a partir do contato literário.

Ora, se a partir da leitura das imagens emergem momentos criativos, imaginativos e constitutivos das identidades das crianças, quais cuidados são tomados ao selecionar livros de literatura que, potencialmente e imageticamente, ditam normas e definem, por meio de suas narrativas, quem “merece” ou “pode” estar na capa, ser a personagem principal e contar suas histórias e memórias? Reiteramos a urgência de desconstruir e estilhaçar as narrativas que estão centradas em um discurso hegemônico que separam, em nichos e em binarismos, os que podem e os que não podem ser representados imageticamente. É urgente incluir, na literatura infantil, personagens das mais variadas etnias, povos, gêneros e assim por diante, pois ela tem que ser democrática em suas narrativas visuais e imagéticas.

Apresentaremos, então, a Biblioteca Comunitária Alecrim como uma alternativa para promover um olhar antirracista e retomar a história, a arte, a cultura e a memória afro-brasileira,

por meio de seus títulos e enredos, que são selecionados cuidadosamente, buscando valorizar as crianças negras e indígenas, trazendo personagens que refletem e refratam de maneira positiva suas raízes e histórias ancestrais ao desconstruir estereótipos das pessoas racializadas.

2 Biblioteca Alecrim

Como possibilidade de pensarmos ações que vão ao encontro de uma perspectiva antirracista por meio da Arte e da Literatura, propomos um diálogo com uma das palestras do 2º Colóquio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (2022)⁹, em que Mara Pereira e o filho Nestor Deminiciis relatam sobre como surgiu a Biblioteca Comunitária Alecrim, um potente espaço de formação estético-artístico-cultural e ancestral de crianças e adultos.

Para evidenciar as falas feitas por Mara Pereira e Nestor Deminiciis durante o 2º Colóquio do Gepaei, transcreveremos, aqui, pequenos trechos. Inicialmente, Mara Pereira discorre sobre o que representa a Biblioteca Comunitária Alecrim:

*A gente entende essa biblioteca como uma biblioteca de um cuidado, espiritual, físico, psíquico, de forma interligada, a gente compreende que tudo isso está muito interligado. Que é esse cuidado nosso, da nossa autoestima, do nosso autoamor, do nosso autorrespeito, da nossa dignidade enquanto pessoas pretas. É uma biblioteca que vem no sentido de curar uma série de traumas, de dores de angústias e aflições geradas pelo racismo. Que são partes de experiências diversas, inúmeras que são muito diferentes, mas que também se aproximam pelas semelhanças que são as experiências do racismo nas infâncias. Que experiências são essas? **Experiências que dizem respeito a não encontrar personagens negras nos livros didáticos, na literatura** (Mara Pereira, Palestra proferida em 05/07/2022, grifo nosso).*

Esses traumas, dores, angústias e aflições geradas na infância e citadas são frutos de um colonialismo que até hoje subjuga e inferioriza os sujeitos racializados, o que nos remete às “feridas abertas que nunca foram tratadas, que doem, infectam e sangram” (Kilomba, 2019).

A partir da narrativa de Mara Pereira, destacamos, então, a potência dessa Biblioteca Comunitária para os dias e tempos em que vivemos. Ela surgiu na pandemia e dispõe de um acervo de livros de literatura infantil com referências africanas, afrodiáspóricas e indígenas cuidadosamente selecionados, que têm a delicadeza de proteger, dar dignidade e resistência à história e ancestralidade dos povos africanos e indígenas, tudo isso misturado às experiências

⁹ Disponível no canal do YouTube do Gepaei/Ufes:
<https://www.youtube.com/watch?v=wDrqPU5NNMY&t=6323s> Acesso em: 16 mai. 2024

vividas no quintal ou no terreiro, com ervas medicinais, horta e contato com a natureza, ou seja, lugares de aprendizagens comunitárias em que “os corpos crianças”¹⁰ compartilham saberes. São livros que propagam uma educação antirracista e respeito às origens ancestrais, memórias e histórias desses povos. Para Debus (2017, p. 111-112):

Conhecer a produção literária para crianças e jovens que tematiza a cultura africana e afro-brasileira é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista, pois a linguagem literária, como já destacado, por mim, em *Negro no Brasil: política, cultura e pedagogias*, ‘[...] tecida pelos fios da imaginação, confecciona um enredo de visibilidade, de encontros e diferenças’ [...].

Assentimos com Debus (2017), quando ela ressalta a significância de crianças e jovens conhecerem a cultura africana e afro-brasileira por meio da produção literária, compreendendo o aspecto político-ideológico hegemônico que vivemos, mas salientamos que nem todos os livros infantis com protagonistas pretos/as e indígenas são antirracistas, portanto, ao escolher um livro com essas temáticas, é preciso ter um olhar atento às imagens e ao texto escrito para que ele não vá no caminho oposto do que se pretende alcançar.

Durante o diálogo entre Mara Pereira e Nestor Deminiciis, eles evidenciam que é preciso atenção ao selecionar um livro de literatura para crianças, pois:

Pensar na criação de imagem que nos fere, nos machuca, faz com que a gente não se ame, não se goste e não se respeite. Porque a gente encontra exatamente isso na sociedade, não encontrar referências sobre nós e quando encontra são referências que se voltaram contra nós (Mara Pereira, Palestra proferida em 05/07/2022).

Se a gente encontra são personagens que são vilões, ou que não são respeitados em um desenho, ou série e filme (Nestor Deminiciis, Palestra proferida em 05/07/2022).

No trecho acima, Mara Pereira e Nestor Deminiciis pontuam que, dependendo das imagens que estão presentes nos livros e da forma como são colocados os conteúdos, eles podem ferir quem está lendo. Retomamos às palavras de Fanon (1967, p. 140), quando ele relata: “Eu não posso ir ao cinema” [...] “Eu espero por mim”.

Kilomba (2019, p. 38-39), analisa essa narrativa inferindo que:

Ele espera pela/o negra/o selvagem, pela/o negra/o bárbaro, por serviçais negras/os, por negras prostitutas, putas e cortesãs, por negras/os criminosas/os, assassinas/os e traficantes. Ele espera por aquilo que ele não é. [...] Que alienação ser forçada/o a identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitarmos inimigos, que aparecem como negros. Que decepção ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/es. Que dor estar presa nessa ordem colonial.

¹⁰ Durante a palestra, Mara Pereira relata que a Biblioteca Comunitária Alecrim emerge do desejo de “dois corpos crianças – o dela e o do Nestor”, de ler e estar em contato com uma literatura que tivesse referências ancestrais.

Assim como para Fanon (1967) havia um constrangimento ao ver a representação das pessoas negras no cinema, o mesmo ocorre quando uma criança pequena, negra ou indígena, acessa um livro de literatura. Ela deseja se ver representada, sim, mas positivamente, como heroínas, como princesas e príncipes, e também como pessoas ricas, bem alimentadas e que têm acesso aos bens artísticos-culturais

A partir dos diálogos estabelecidos entre Mara e Nestor, evidenciamos a reflexão de Kilomba (2019) e reafirmamos a premência de nos atentarmos às escolhas de livros e imagens para uma educação antirracista para crianças.

Nessa perspectiva, os idealizadores da Biblioteca Comunitária Alecrim indicam alguns livros de literatura infantil afro-brasileira significativos para crianças, dentre eles, destacamos “Zacimbinha, princesa sapeca e guerreira”, e “Natalino pretinho, pretinho”, ambos da autora Noelia Miranda.

Além de trazermos a Biblioteca Comunitária Alecrim como possibilidade de refletirmos ações antirracistas para adultos e crianças com sugestões de livros de literatura infantil que valorizam a cultura e ancestralidade indígena e afro-brasileira, sugerimos a rede social do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (Gepaei)¹¹, na qual encontram-se quadros/postagens de filmes, obras de Arte e livros que propagam uma alternativa de educação antirracista. Nela apresentamos livros como: “Koumba e o Tambor Djambe”, que explora a identidade afrodescendente na imaginação infantil; “Ajuda do Saci Kamba’i”, livro de literatura indígena com escrita bilingue português/guarani, do autor Olivio Jekupé e “Bucala, e “A pequena princesa do quilombo do cabula”, do autor Davi Nunes, que narra a história de uma princesa quilombola que protege o quilombo com seus poderes. Essas são algumas sugestões dentre outras disponíveis no *Instagram* do Gepaei, para nós adultos e para crianças, de livros que valorizam e compreendem a importância de dar visibilidade a quem, por muito tempo, foi invisibilizado.

Mara Pereira descreve a Biblioteca Comunitária Alecrim como “*uma biblioteca de um cuidado, espiritual, físico e psíquico*”. Nos tempos em que vivemos hoje, reforçamos a importância de lugares como esse que apresenta toda uma história de luta e resistência dos povos transatlânticos e indígenas em manter suas culturas e identidades, além de ressaltar a representatividade das minorias, em um espaço acolhedor, no quintal de casa, onde ervas e

¹¹ Postagem sobre livros de literatura infantil afro-brasileira e indígena disponíveis na página do *Instagram* @gepaei.ufes

livros são cultivados com amor e cuidado, em que a ancestralidade se manifesta e transparece nos verbos e imagens dos livros de literatura e nos saberes ancestrais, ou seja, uma biblioteca-xirê¹², com gira de crianças, erês e caboclos.

3 Considerações

Refletir sobre literatura na Educação Infantil é perceber e enxergar o quanto a história e a memória dos povos negros e indígenas foi invisibilizada e substituída por padrões eurocêntricos, masculinos e brancos. Meditar sobre a literatura para crianças e não pensar nos seus atravessamentos é incabível. Nos tempos em que vivemos hoje, promover uma educação antirracista se faz necessário e urgente e, como professoras e professores de Arte da/na Educação Infantil, fundamentadas em uma perspectiva antirracista e decolonial, nos sentimos incumbidos em buscar meios de propalar uma educação que valoriza a cultura e a ancestralidade dos povos indígenas e afro-brasileiros.

A Arte e a Literatura afro-brasileira e indígena nas/para as infâncias se faz resistência e reconta a história que, por muitos anos, foi suprimida. Colocar esses povos como protagonistas nos livros de literatura voltados para as infâncias é substanciar a força ancestral e prover que as próximas gerações valorizem sua cultura, seus traços, etnia e tradições.

Na Biblioteca Comunitária Alecrim, podemos ver esse cuidado e refúgio para que essa história seja propagada, oportunizando que as crianças pretas e indígenas se vejam representadas socialmente e imageticamente.

Reiteramos a essencialidade de espaços como esse sendo caminho de representatividade e respeito. Como educadoras/es da Arte na Educação Infantil, seguiremos buscando modos de enfrentar o apagamento da herança cultural negra e indígena, utilizando a Arte e a Literatura para uma educação antirracista. Assim, continuaremos questionando nossas práticas e não findaremos aqui nossas questões sobre a Literatura e a Arte afro-brasileira e indígena para crianças. E alongaremos nos indagando sobre possibilidades que sirvam de antídoto para práticas racistas no cenário educacional.

¹² A palavra Xirê é de origem Iorubá e significa roda ou dança.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**, 2012. 1 vídeo (18:49 min). Publicado pelo canal Bruno Alves. Disponível em: <https://youtu.be/EC-bh1YARsc> Acesso em: 11 mai. 2024.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008

FREISLEBEN, Jéssica Maria; DALLA VALLE, Lutiere. **A Curadoria Artístico-pedagógica na Educação Infantil como um modo de acionar circunstâncias de aprendizagem**. v. 29 n. 1 (2023): Dossiê Experiências em Arte Contemporânea na Educação Infantil. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/42986>. Acesso em: 14 abr .2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. **Arte Afro-brasileira**: identidade e artes visuais contemporâneas. 1. ed – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020.

MOURA, Eduardo Santos. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. **Revista PAPELES** • ISSN 0123-0670 • Vol. 9(18) • pp. 21-33 • Julio-diciembre de 2017

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e Arte**: sentidos e práticas possíveis. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> Acesso em: 14 abr. 2024.

PEREIRA, D. d. S. B. (2022). **A escolha de livros de literatura infantil por professoras da educação infantil**. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/47168> Acesso em: 14 abr. 2024.

SILVA, M. R. P. da. Literatura afro-brasileira na educação infantil: desafios à formação docente. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 8, p. e10060, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10060. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10060> Acesso em: 11 maio. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e Arte na Infância**. Relógio D'água Editores, janeiro de 2009.

Diálogos no/do GEPAEI: Narrativas docentes sobre a Arte contemporânea na/da Educação Infantil

Jaqueline Nascimento de Oliveira Teles
Lizaia Caroline Ladislau
Sophia Thompson Lugão Ronchetti
Margarete Sacht Góes

1 Introdução

Por meio das narrativas de diferentes docentes propomos, neste artigo, discutir os desafios e possibilidades do ensino da Arte Contemporânea na Educação Infantil como metodologia de trabalho. O desejo de refletir sobre a temática nasceu nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordenado pela professora doutora Margarete Sacht Góes.

O grupo é formado por estudantes de Artes Visuais, Artes Plásticas, Pedagogia, Educação Física, professoras/es e gestoras com compromisso ético e estético inserido nos campos da Educação e da Arte.

Segundo Ferraz e Fusari (2018), nossa educação estética ocorre no convívio social, observando as manifestações culturais e situações cotidianas vivenciadas desde a infância. Somos influenciados, gradativamente, pelo espaço onde vivemos, pelos meios de comunicação e somos levados a aprender a visualizar, ouvir, tocar e sentir. Nesse contexto, refletir sobre a dinâmica do ensino da Arte nas escolas a partir das nossas experiências é participar do movimento de expansão dos repertórios artístico-culturais, o que reverbera na formação e na vida das crianças.

Pesquisar, planejar e organizar o repertório artístico desse componente curricular é imprescindível para o/a professor/a da/na Educação Infantil, pois essa mobilização é o princípio de um compromisso estético contínuo do/a educador/a com o educando. Destarte, as práticas artísticas na escola precisam ser discutidas, pois, segundo Cunha (2021), é preciso provocar e incitar questões sobre a forma como se ensina Arte nas escolas. A autora apresenta rastros derradeiros, vestígios de tempos passados nas aulas do século XXI que engessam os modos de ensinar e aprender Arte. Ela relata sobre as memórias inspiradoras para um exercício pedagógico que contemple a ampliação dos repertórios e a valorização do conhecimento artístico de nosso tempo.

Em consonância com essa reflexão, Góes (2023, p.110) infere que o que temos hoje “[...] é um ensino que continua transitando entre duas concepções (tradicional e modernista), em uma situação ambígua e muitas vezes dicotômica, mas sempre em uma perspectiva eurocêntrica”. Diante desse ponto de vista, a autora propõe que:

[...] para avançar nas discussões e ações pedagógicas em uma **perspectiva contemporânea e decolonial**, no contexto da Educação Infantil, é preciso refletirmos sobre os sujeitos, os territórios, as macro e micropolíticas produzidas nesses espaços, e sobre as dimensões da arte na qual as visualidades do nosso tempo aproximem as crianças do contexto histórico-cultural onde estão inseridas (Ibid, grifo nosso).

Ao tratar de uma perspectiva contemporânea, a autora nos incita a pensar temáticas voltadas para a sociedade em que vivemos e as temáticas que nos atravessam na contemporaneidade, como por exemplo, um ensino da Arte decolonial. Góes e Rosa (2021, p. 3) definem que “[...] O conceito de decolonialidade propõe que vejamos a produção das narrativas histórico-culturais a contrapelo, ou seja, a partir do ponto de vista dos povos colonizados e que sofreram processos de aculturação de modo violento”, esse movimento implica em compreendermos que a Arte contemporânea contribui para o processo de humanização.

Nesse sentido, indagamos aos leitores, estudantes e professoras/es: O que é Arte Contemporânea? É possível utilizarmos a Arte Contemporânea nas escolas infantis como metodologia de trabalho? Quais são os desafios para um ensino contemporâneo de Arte atrativo, qualitativo e participativo? Quais proposições são possíveis para a promoção da Arte Contemporânea na Educação Infantil? Como potencializar o trabalho colaborativo na práxis educativa do/no ensino da Arte?

A Arte Contemporânea que surge a partir da segunda metade do século XX, nos convida a reconhecer o valor da interação com a obra, da participação daquele que observa, do fruidor, além da potência do processo criativo e das materialidades que perdem seu caráter elitista e sofisticado.

Nessa perspectiva, Richter, Silva, Faria (2017, p.245) destacam que “[...] A educação infantil está centrada na experiência infantil, no processo, e não no produto, não no resultado”. Reflexão importante para a discussão em tela, pois a Arte Contemporânea traz consigo a recriação sem julgamentos, a valorização das experimentações e inquietações, a compreensão de ações propulsoras e desafiadoras, nos instigando a sermos críticos e questionadores, além de ser uma forma atrativa e poética de ensinar Arte.

Nesse contexto de reflexões, o presente estudo foi elaborado por meio de saberes compartilhados, de anseios por práticas artísticas que contemplem diálogos e provocações potentes para o ensino da Arte na Educação Infantil, em que três professoras de Arte e uma gestora, amantes das Artes Visuais e que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI), buscam compreender suas práxis, delinear possíveis contornos e reverberações junto às crianças diante do contexto atual, tendo em vista a Arte Contemporânea como metodologia de trabalho.

A discussão se assenta nos diálogos e experiências de quatro profissionais de diferentes municípios do Espírito Santo: Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra, e busca refletir sobre os desafios delas com vista ao trabalho com a Arte Contemporânea na Educação Infantil.

As docentes movidas pelas pesquisas, estudos individuais e coletivos, por processos abertos, discussões e questionamentos no grupo de estudos se colocaram diante de uma questão crucial: Quais são os desafios e proposições para promover o ensino da Arte Contemporânea na Educação Infantil?

A motivação para a escolha do tema tem relação com os anseios das pesquisadoras em compartilhar com as crianças vivências e experiências por meio de nutrições estéticas (Martins, 2012) repleta de provocações, estranhamentos e diálogos que rompem com as técnicas tradicionais de ensino da Arte, dentre elas as atividades mimeografadas e estereotipadas. Pretendem, portanto, promover propostas com significações e sensibilidade, buscando aproximar as crianças da Arte Contemporânea e local e da Arte decolonial¹.

Gil (2008) destaca que a importância de uma pesquisa, do problema e da hipótese levantada, com toda certeza, está relacionada com os valores do/a pesquisador/a. Sendo assim, como professoras e pesquisadoras, nos interessamos em ampliar os repertórios artísticos na Educação Infantil, pois somos também apreciadoras da Arte Contemporânea e da educação para crianças pequenas, por isso nos empenhamos em criar espaços e possibilidades para o ensino de qualidade, humanizador, significativo e propositivo.

¹ O pensar decolonial nos processos de produção de conhecimentos trata de romper com os uni-versalismos alienantes e coloca em pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, cultura/natureza, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata de pensar co-existências –de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências, de artes, de culturas, de pensamentos –problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entre lugares e formas outras de produção de conhecimentos? (Moura, 2017, p.28).

2 Diálogos entre a Arte Contemporânea e o/a professor/a de Arte

Aprendi que o artista não vê apenas. Ele tem visões. A visão vem acompanhada de loucuras, de coisinhas à toa, de fantasias, de peraltagens. Eu vejo pouco. Uso mais ter visões. Nas visões vêm as imagens, todas as transfigurações. O poeta humaniza as coisas, o tempo, o vento. As coisas, como estão no mundo, de tanto vê-las nos dão tédio. Temos que arrumar novos comportamentos para as coisas. E a visão nos socorre desse mesmal. (Manoel de Barros)

Como cita Manoel de Barros, no trecho acima, o artista tem visões, visões essas acompanhadas de loucuras e devaneios e essas visões nos tiram do rotineiro, do cotidiano, pois nos trazem novas imagens e novas formas de ver o mundo e as coisas.

A partir dessa premissa, buscamos refletir sobre diálogos e experiências de três professoras de Arte e uma gestora de diferentes municípios do Espírito Santo quanto aos desafios e proposições para promover o ensino da Arte Contemporânea na Educação Infantil. Assim, por meio de um questionário semiestruturado, analisaremos as narrativas e as experiências compartilhadas pelas professoras e diretora denominadas de D1, P1, P2 e P3. Para contribuir com nossos conhecimentos, consultamos Projetos Pedagógicos de algumas escolas, com vista à descrição da organização do planejamento anual da instituição escolar para associação ao planejamento da disciplina de Arte.

Ao refletirmos sobre as temáticas estudadas no GEPAEI no ano de 2022 e os diálogos fomentados a partir daí, bem como pelos questionários desenvolvidos e elaborados para o presente texto, iniciamos o relato revelando nossas conversas, indagações, anseios e aspirações.

Devido ao fato de que as participantes da pesquisa estão há pouco tempo inseridas nas instituições de ensino, uma questão que fez parte das indagações foi referente ao primeiro momento das professoras nas instituições em que atuam, ou seja, como foi a apresentação do ambiente de trabalho: a coordenação pedagógica/direção forneceu orientações sobre a dinâmica da escola e orientou se havia disponível algum plano ou modelo de planejamento para a disciplina de Arte quando chegaram à Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) ou Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)?

Neste contexto, questionamos *como foi o processo do planejamento inicial das aulas de Arte* e as professoras destacaram:

(P1) - Processo individual no qual planejei as aulas mensalmente.

(D1) - Planejamento quinzenal com a pedagoga em alguns momentos com o grupo escolar.

(P2) - Cada um faz o seu. Escolhi perguntar aos professores se havia algum projeto, fiz a pesquisa e procurei trabalhar em conjunto com os temas propostos. Dividi por aulas as propostas, não coloquei dias porque em alguns momentos não conseguia ter um tempo oportuno, porque a preferência é a vivência em outros espaços, como o parquinho, pelo menos uma vez ao dia.

(P3) - Durante o planejamento semanal (PL), são realizados os planos das aulas para os grupos existentes na escola. A dinâmica das aulas é escrita no caderno pedagógico, a pedagoga visualiza, avalia e se programa para conseguir os materiais solicitados com uma semana de antecedência.

Destaca-se que a resposta a esse questionamento abrange uma região grande de nosso estado, haja vista que todas as professoras atuam na Educação Infantil em unidades públicas localizadas nas periferias dos municípios de Cariacica, Serra, Vitória e Vila Velha. Entretanto, quando iniciaram seus planejamentos, as educadoras não tiveram acesso a um plano específico para o ensino da Arte na escola. Somente o plano escolar anual foi apresentado para as profissionais durante as reuniões pedagógicas, porém coletivamente.

Esse contexto revela uma problemática já apontada por Nóvoa (2019) que, ao refletir sobre a formação inicial e continuada relata sobre três silêncios: o silêncio das instituições universitárias de formação de professores; o silêncio das políticas educativas e o silêncio da própria profissão docente. Destacamos este último, “[...] isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas” (Nóvoa, p. 2019, 200-201). Destarte, professoras/es que iniciam suas carreiras, majoritariamente, percorrem seus caminhos de forma solitária e pouco colaborativos.

Então, nos provocamos a pensar o que fazemos como educadoras, artistas e pesquisadoras² (Irwin, 2013) quando somos levadas a questionar nossas práticas. Assim, fizemos a nós mesmas um convite repleto de perguntas, a partir de nossas vivências e experiências, objetivando registrá-las e refletir sobre elas para (re)construir novos conhecimentos, bem como uma nova práxis pedagógica.

Cunha (2021) sugere, para o início das ações educativas, ouvir a opinião das crianças. A autora compreende que, nessa troca de aprendizagens, o/a professor/a consegue conhecer a criança, compreender o que ela pensa e o seu interesse, por meio do olhar investigativo e afetivo.

Inspiradas nesse movimento de ausculta, optamos por, em um breve ensaio, escutar as docentes e suas compreensões sobre a Educação, o ensino da Arte e a Arte contemporânea para/com crianças da Educação infantil. Nessa dialogia, trazemos para a reflexão questões

² Foi Rita Irwin, professora da Universidade British Columbia, no Canadá, que concebeu o termo a/r/tografia, convocando-nos a pensar na riqueza possível quando a pesquisa é operada por uma pesquisadora que também é professora e artista criadora, o que é dado a ver pelo nome próprio que leva sua proposta metodológica: a/r/tografia (Irwin, 2008; Irwin, Cosson, 2004; Irwin *et al.*, 2008). Nela o “a” é de artista, o “r” refere-se a *researcher* e o “t” significa *teacher*. (Martins, 2022, p.18)

prementes que se revelam na compreensão de cada uma sobre os cenários pedagógicos e as experiências vividas: *O que é Arte Contemporânea? Como você compreende o processo de ensino da Arte Contemporânea para crianças pequenas? Por que ensinar Arte Contemporânea na Educação Infantil? Como você imagina um trabalho voltado para Arte Contemporânea nas escolas a partir de um ensino contemporâneo? Quais são os desafios para promover Arte Contemporânea na Educação Infantil? Quais são as propostas para que o ensino de Arte Contemporânea aconteça na Educação Infantil?*

Diante desses questionamentos objetivos e subjetivos, compartilhamos aqui algumas respostas sobre o primeiro questionamento: *O que é Arte Contemporânea?*

(P1) - Acredito que a Arte Contemporânea seja aquela que foge do tradicional, que mescla diversas linguagens artísticas e materialidades, a Arte do nosso tempo.

(P2) - É a Arte que vem sendo construída em nosso tempo em que narrativas hegemônicas são desconstruídas e, cenários, enunciados e críticas surgem para repensarmos nossas ações no mundo.

(D1) - A arte Contemporânea é viver intensamente o objeto artístico, é se reinventar constantemente, com foco no objeto, expressão e/ou intenção.

Carvalho (2021) relata que a Arte Contemporânea é pouco investigada na Educação Infantil, tendo em vista ser um tema que causa incômodo nas/os professoras/es com uma formação conservadora. Para o autor, é indispensável que o/a educador/a manifeste o papel de interlocutor/a e promotor/a de sentidos diante das obras contemporâneas.

Segundo Ferraz e Fusari (2018), no processo de ambientação da criança, o trabalho educativo da/o professor/a situa-se entre o processo cultural e a criança no qual a/o educador/a amplia a percepção dela incentivando a observação, explorando a natureza, os materiais e, principalmente, proporcionando o contato com produções artísticas. Nessa direção, concordamos com Canton (2013) quando ela relata que a ação artística contemporânea se engaja em tentativas de restabelecer, na arte, uma conexão com o observador de forma a incitar nele algum tipo de postura diante do mundo e da vida.

Pensamos, então, que nós, como professoras de Arte, podemos ajudar no papel de contribuir para que a criança seja uma observadora/participante/fruidora/fazedora das propostas de Arte Contemporânea. Todavia, para que nós professoras de Arte possamos colaborar com essa aproximação da criança com a Arte, faz-se necessário o contato com as produções artísticas de nosso tempo, com os espaços expositivos, com as leituras sobre a contemporaneidade e, até mesmo, com viagens exploratórias oriundas do interesse do/a educador/a para ampliar o seu repertório artístico.

A partir da compreensão do que é Arte Contemporânea, de como ela se constitui e se materializa, propomos então uma reflexão sobre: *como é o processo de ensino da Arte Contemporânea para crianças pequenas?*

No sentido de valorizar os processos, Cunha (2021) sugere ouvir as crianças, compreender o contexto social e ampliar o repertório delas selecionando artistas e organizando um banco de imagens contemporâneas. O plano provocativo e investigativo do/a professor/a questionador/a é ouvir os sujeitos como princípio das ações pedagógicas e, neste contexto, conduzir a apreciação, a reflexão, a observação e a criação, ou seja, a troca entre professores/as e crianças gerando a nutrição estética. Com base na perspectiva de Cunha (2021) sobre o valor da escuta como parte do planejamento de arte, explicitamos a narrativa de P3:

(P3) - O processo de ensino da Arte é planejado e organizado pelo professor no ambiente próprio para a criança pequena, a prática envolve os sentidos, a percepção, a criatividade e a observação, porém todo esse processo ocorre naturalmente, com o brincar, explorando o mundo, os gestos, os sons, as ideias e a criação do educando.

Concordamos com Cunha (2023) quando ela sugere ouvir a criança e compreender o contexto social buscando, assim, ampliar seus repertórios. Para além disso, precisamos pensar nos tempos infantis, que não andam em consonância com o tempo *chrónos*. Assim como para as/os artistas contemporâneas/os o processo experienciado é o que dá sentido às obras, para as crianças pequenas isso também é um fator imprescindível, mas pouco ou quase nada compreendido nos espaços educacionais.

Pensamos também que a Arte Contemporânea vai além. Ela propõe a estesia, a percepção de todos os sentidos, é uma Arte que nos convida a interagir e, para que seja sentida, nos demanda tempo, tempo este que não tem pressa, tempo que nos faz desacelerar para perceber suas minúcias e sensibilidades.

Nesse processo de ensino para crianças pequenas, nos perguntamos, *por que ensinar Arte Contemporânea na Educação Infantil?* Compreendemos que o ensino da Arte desde a infância favorece várias áreas da vida da criança, seja por meio da sua cultura, das epistemes e estéticas infantis.

Em relação ao constituição estética, podemos destacar que uma delas ocorre quando fazemos a provocação propondo a leitura de imagem. Como a criança já tem a curiosidade natural e interesse em descobrir e explorar tudo à sua volta, a leitura visual favorece essa descoberta e instiga o interesse por intervenções contemporâneas, quando apresentamos a elas artistas do seu tempo, do seu bairro, município ou país. Artistas mulheres, pretas, indígenas...

artistas que trazem como poética as diferentes e diversas linguagens da Arte Contemporânea como as performances, instalações, videoarte, arte de rua... É também um despertar para a leitura do que acontece em sua volta a partir das conexões que realiza com suas próprias experiências e vivências por meio da cultura visual e das pedagogias culturais que as atravessam. Reafirmamos então que, ensinar Arte Contemporânea é impreterível para as docentes:

(D1) - Ensinar Arte Contemporânea na educação infantil é necessário, pois ela é uma importante linguagem no contexto de desenvolvimento artístico-cultural, já que estimula o desenvolvimento crescente das crianças. Aprender Arte auxilia no aprendizado, a adquirir novas habilidades, desenvolver aspectos como a sensibilidade, a percepção, a expressividade, a espontaneidade, a consciência de si e a enxergar diferentes perspectivas e sensações a respeito de um mesmo ponto.

(P1) - Acho fundamental o ensino da Arte Contemporânea para crianças pequenas e um ensino da Arte com imagens é fundamental, pois as imagens proporcionam às crianças acesso a cenas não vistas antes e também nos conduzem a ter outras perspectivas, nos sensibilizam, manipulam e, dependendo como são colocadas, nos incitam a pensar de forma crítica determinados assuntos.

Cunha (2021, p.34) apresenta questões aos educadores/as de Arte diante das vivências em sala de aula ao questionar sobre “O que é fundamental e necessário para criar cenas pedagógicas diante da nossa intencionalidade pedagógica: por que fazer, o que pretendemos fazer?”. Dialogando com o questionamento da autora, questionamos: *Como você imagina um trabalho voltado para Arte Contemporânea nas escolas a partir de um ensino contemporâneo?*

(P1) - Imagino um espaço onde a criança possa expressar seus anseios, emoções e percepções de forma crítica.

(P2) - Imagino uma escola que oportuniza, em seu espaço, vivências com o que é sensível aos sentidos; com a descoberta, com o fazer pensar; favorecendo a criatividade própria da infância, tornando possível experimentar o mundo do faz-de-conta, do brincar.

(D1) - Atividades lúdicas de apreciação, conversa e integração do mundo vivenciado com a Arte. Pode ser com produções de obras e/ou intervenções no ambiente cotidiano.

(P3) - Quando penso num trabalho voltado para Arte Contemporânea, imagino as crianças fora da sala de aula conhecendo artistas do seu tempo e espaço. Logo, considero a utilização de materiais do cotidiano e a reutilização de materiais na produção artística, os materiais da escola à disposição das crianças para a criação, a Arte no corpo e com o corpo, a organização de *happening*, *performance* e o uso das tecnologias.

A Professora P3 expõe, no trecho acima, que pensar a Arte Contemporânea para crianças pequenas, também, é pensar as crianças em outros espaços voltados à Arte. Dentre os espaços para pensar a Arte, além dos muros da escola, destacamos as instituições culturais (museus, galerias, teatros, centros culturais...). Entretanto, é preciso repensar nossa relação com esses espaços, pois muitas crianças têm seu primeiro acesso a museus em visitas escolares. Nesse

sentido, a visita ao equipamento cultural não pode se encerrar em si mesma. É preciso que, após a visita, elas sejam inseridas em propostas educativas (quando ofertadas pelos museus) que estejam relacionadas à exposição visitada. Quando esses espaços não ofertarem nenhuma possibilidade de ação pedagógica para ser desenvolvida na escola, a/o professor/a pode criar diálogos possíveis a partir de suas próprias pesquisas e acordos de interesses realizados com as crianças. Uma possibilidade que pode acionar os diálogos com a visita feita às exposições de arte proposta por Gabre (2021) é o objeto memória³.

Na relação com os espaços expositivos, chamamos a atenção para o que Gabre (2021, p. 64, grifo nosso) aponta na relação museu-escola-criança. Para a autora:

[...] nesse encontro, são muitos os aspectos a serem considerados. Um deles é o de **que a percepção do mundo para as crianças pequenas se dá pelos sentidos**, ou seja, além da “extraordinária agudeza sensorial, el niño pequeño es también un ser motor: el movimiento es vida” e, portanto, não é possível querer mantê-los sentados e quietos por muito tempo. Desse modo **o museu deve compreender e adequar-se** a essa demanda em suas estratégias de ação.

Concordamos com Gabre (2021) quando ela aborda o encontro da escola-criança com o Museu. Reconhecemos a importância de o museu ter o cuidado e a sensibilidade de adaptar-se à criança pequena. Para além das ações que precisam ser repensadas pelos equipamentos culturais, Gabre (2021, 68) infere que “[...] as práticas educativas que acontecem no museu devem ser diferentes das que acontecem nas escolas”. Compactuamos com o pensamento da autora e achamos interessante que a oficina/proposta educativa seja provocativa e vá ao encontro da linguagem da criança.

Gabre (2021) apresenta uma visão contemporânea dentro da Educação Infantil colocando a criança pequena como público de museu. A autora afirma a necessidade de os profissionais da educação realizarem trabalho colaborativo tendo em vista o repertório cultural desde a infância. É preciso compreender o universo infantil e proporcionar o acesso ao meio artístico. Para isso os profissionais escolares e não escolares precisam estar inclinados a reconsiderar conceitos, práticas e aceitar novos desafios.

Góes e Nascimento (2023, p. 6) defendem que:

[...] para que as crianças possam aproveitar ao máximo o espaço de arte, as obras expostas, a mediação e a experiência em si que é habitar o equipamento cultural, os sujeitos que integram os educativos desses espaços precisam compreender as particularidades das infâncias e das crianças e, para isso, seria fundamental que se

³ Abad e Chavepeyer (2014, p. 13) definem o objeto memória como tendo uma função “[...] de oferecer um apoio à memória através de um traço, um vestígio material”.

realizassem formações específicas com as/os mediadoras/es e arte educadoras/es a fim de atender ao público pré-escolar.

Assentimos com as autoras citadas acima sobre a necessidade de compreender as particularidades das infâncias e a necessidade das formações para profissionais de museus a fim de que a visita da criança a esses espaços tenha sentido e desperte nelas a curiosidade e sensibilidade.

Além das visitas a museus, podemos refletir sobre como a Arte Contemporânea nos leva a imaginar sobre novas propostas no planejamento escolar. Reforçamos que é preciso incluir materiais do cotidiano e ressignificar os materiais artísticos. Sandro Ka (2021, p. 13) aponta sobre o que transforma um objeto comum em uma nova forma visual, ou seja, em Arte:

O que diferenciaria esses objetos de outros quaisquer? Ao propor um novo destino aos objetos, ao mesmo tempo que lhes agrega outras possibilidades de significação, a apropriação estabelece um tipo de jogo subversivo às expectativas, tanto na relação obra e espectador quanto na relação arte e cotidiano.

A partir de Sandro Ka (2021), podemos repensar os objetos __ materialidades comuns e muitas vezes descartáveis__ juntamente com as crianças dando a eles novas e diversas significações e possibilidades, relacionando-os com as linguagens da Arte Contemporânea. A partir dessas perspectivas, pensamos que, como professores/as de Arte de crianças pequenas, precisamos constantemente nos desafiar e mergulhar junto com elas em propostas lúdicas, sensoriais, sensíveis, leves, repletas de possibilidades e que desconstroem a ideia de que a arte é feita de materiais caros, inacessíveis... e que a arte é para poucos! É preciso democratizar a arte e estilhaçar a ideia de que arte não se ensina.

3 Desafios do ensino de Arte Contemporânea na Educação Infantil

Nos tópicos anteriores, discorremos sobre a Arte Contemporânea, a Educação Infantil e a/o professor/a de Arte, e refletimos que, apesar de o ensino da Arte ser repleto de possibilidades, ele também é repleto de desafios. Neste enquadramento, perguntamos às professoras de Arte entrevistadas *quais são os desafios para promover Arte Contemporânea na Educação Infantil?*

(P2) - Acredito que o grande desafio é ainda o entendimento do que é Arte e, mais ainda, do que é Arte Contemporânea. Outro desafio é quebrar a forte tendência da produção de evidência material pelo corredor da escola. Uma maneira de demonstrar que as crianças estão vivenciando momentos com a Arte. A experiência com a Arte, nesses locais, é através da tinta e do papel e materialidade de algumas técnicas.

(P1) - A precariedade de recursos, materiais, espaço e colaboração dos demais profissionais.

(D1) - Falta de recursos como ônibus e espaço para um laboratório de arte.

(P3) - Pensar nos desafios que a Arte enfrenta sendo ela Contemporânea ou não na educação infantil ou nas outras modalidades de ensino é concorrer com o tempo cronometrado em sala de aula e legitimar os conteúdos ofertados. As datas, os prazos são pontuados pelas escolas e, na maioria das vezes, a coordenação pedagógica quer ver o resultado das aulas de Arte no formato expositivo tradicional. Seria uma desconfiança diante do nosso trabalho ou a classificação da aula como um produto?

O ensino da Arte na Educação Infantil é de fato um desafio diário, seja pela falta de recursos, conforme discorrem as professoras, pela ausência de espaço adequado, ajuda de profissionais qualificados e, principalmente, pela falta de entendimento das/os profissionais sobre o que é Arte Contemporânea.

Ao iniciar a docência na rede pública de ensino, pudemos nos deparar com um espaço escolar que oferece a disciplina de Arte agora chamada de Componente Curricular para crianças pequenas sem o ambiente adequado para tal ensino. A falta de sala de Arte, o tempo corrido de cinquenta minutos por aula e o fornecimento de materiais em tempo hábil, muitas vezes, nos impossibilitam mediar experiências artísticas com as crianças. É aí que começa nosso desafio como profissionais do ensino da Arte na Educação Infantil. E a todo momento nos indagamos sobre como podemos contribuir para o envolvimento das crianças com a Arte. Barbosa (2013) ressalta que:

[...] O envolvimento da criança com a arte, com a experiência estética é uma das principais formas para fazer o imaginário da criança brotar, florescer. Para imergir no universo da experiência da arte, também são necessárias duas condições favoráveis ao brilhar do imaginário: tempo e paciência. Essas condições devem partir do adulto enquanto mediador de suas experiências (Barbosa, 2013, p.48).

Assentindo com a autora, concordamos que o tempo e paciência são de suma importância para que a criança possa imergir no universo da Arte. Sabemos que, no dia a dia, na sala de atividades, o tempo é corrido e, quase sempre, nos impede de realizar ações pedagógicas mais elaboradas. A rotina em um Centro de Educação Infantil na rede pública de ensino possibilita às crianças momentos de desjejum, almoço e de higiene pessoal. Essas situações ocorrem, muitas vezes, nos horários em que acontecem as aulas de Arte, encurtando ainda mais nosso tempo de mediação com as crianças. Vigotski (2009) menciona que:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2009, p.23).

Como menciona Vigotski (2009), quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou. Compreendemos que trazer referências de imagens de obras de Arte, vídeos e práticas artísticas contemporâneas é importantíssimo para as vivências na Educação Infantil, todavia, para que isso aconteça, na prática, é fundamental que o/a professor/a tenha tempo para vivenciar as atividades e intencionalidade pedagógica em suas propostas artísticas com os pequenos. Lazaretti e Pasqualini (2022, p.50) consideram:

[...] fundamental que, nas relações pedagógicas, se criem condições para que as crianças coloquem em movimento seu pensamento, seus afetos e demais processos psíquicos, façam perguntas, formulem hipóteses, expressem-se e sejam criativas. No entanto, as crianças só manifestarão essas qualidades no seu desenvolvimento se não as privarmos dos processos de ensino. E para isso é preciso que a criança- aluno seja inserida em atividades compartilhadas com o – e dirigidas pelo- professor.

Concordamos com as autoras e compreendemos que é nesse sentido que se busca enfrentar os desafios encontrados no ensino da Arte para crianças pequenas. É necessário caminhar juntamente com a criança, trazendo possibilidades e intencionalidades nas práticas em Arte. É fundamental se conectar com elas e criar condições que as instiguem pensar, questionar e se expressar.

Também é necessário que as escolas disponibilizem tempo de qualidade para o ensino da Arte, bem como recursos necessários como um laboratório de experiências (sala), projetor de imagem, aparelhos de TV, impressões coloridas, suportes adequados e ferramentas. Sabemos que muitos materiais são de difícil acesso nas escolas da rede pública de ensino, seja pela falta deles ou por ter apenas uma unidade para uso por toda a equipe escolar, mas é preciso de investimento para qualificar as proposições.

Compreendemos, a partir dos relatos compartilhados no grupo de estudos GEPAEI, que, além da necessidade de tempo de qualidade, materiais acessíveis para aulas e atividades de Arte, precisamos discutir a postura do/a professor/a no sentido de ter intencionalidade pedagógica ao trabalhar a Arte contemporânea com os pequenos. É imprescindível pensar na criança, em suas expressões, participações e organizar, por meio de planejamento qualitativo, os conceitos e a produção histórico-artístico-cultural aos quais desejamos que as crianças tenham acesso e se apropriem.

Nesse processo de intencionalidade pedagógica e a convivência com a Arte contemporânea, citamos Martins (2006) que explana sobre a curadoria educativa. Discutir a curadoria educativa em nosso grupo de estudos foi relevante, pois precisamos estar cientes de nossas escolhas, das formas como selecionamos conteúdos e práticas para provocar novas

experiências na escola, já que toda escolha é um recorte. Quando selecionamos algo, excluímos algo também.

Martins (2006) expõe o valor do encontro com a Arte Contemporânea nos processos de criação, nos significados e significâncias, durante a observação de uma imagem, os conceitos gerados, as provocações dos intérpretes por meio de suas obras. A pesquisadora, ao discorrer sobre a curadoria educativa, impulsiona conversas, reflexões, leituras, compartilhamentos e acalora o encontro com a Arte, apresentando a relevância da nutrição estética. Precisamos ampliar nossos olhares na escola, no grupo de estudos, no museu, em qualquer espaço educativo com uma curadoria educativa provocadora, contemporânea e sensível à criança.

Ao analisarmos os quatro questionários sobre *as propostas para que o ensino de Arte Contemporânea aconteça na Educação Infantil*, concluímos descrevendo algumas falas interessantes que se repetem: É preciso movimentar a escola recebendo artistas contemporâneos (do nosso tempo) na instituição a fim de que todos da unidade escolar conheçam suas obras e biografias. Também é necessário refletir e organizar diferentes e diversas materialidades (objetos comuns do cotidiano da criança, que criativamente são ressignificados na Arte Contemporânea). Além de visitas a espaços expositivos, levar as crianças para espaços não escolares como praias, oportunizar brincadeiras com *Land Art*, visitar espaços urbanos acessíveis onde possam conhecer construções arquitetônicas, fachadas, painéis, cartazes, *stencils*, adesivos, intervenções urbanas, *graffitis*...

Outro ponto discutido como proposta foi o espaço. A possibilidade de criar diferentes espaços dentro das unidades escolares de forma que a comunidade possa ter acesso e apreciar o que é produzido pelas crianças é interessante pelo fato de que aos poucos as famílias também possam ir acessando esses bens culturais. Em um espaço apropriado é possível ofertar possibilidades para vivenciar o processo criativo com materiais disponíveis, materialidades do cotidiano (diversos tipos de objetos), suportes relevantes e instrumentos, entretanto, espaços externos para diferentes intervenções também se tornam possibilidades potentes de ativar as obras de arte contemporânea numa relação direta com o meio ambiente.

Por fim, como proposta relevante ao desenvolvimento contínuo do ensino, citam-se as formações sobre Arte Contemporânea para as/os professoras/es de Arte e os/as profissionais das unidades de Educação Infantil. O acesso à Arte Contemporânea a todos os profissionais permite trabalho colaborativo, coparticipativo e em sintonia que alcançam a interdisciplinaridade.

Tendo em vista o planejamento de Arte com o movimento compartilhado, discorrer sobre algumas proposições, entre elas os nomes de artistas contemporâneos que podem ser apresentados às crianças.

No processo de elaboração dos relatos para esta produção, criamos um grupo de compartilhamento de ideias para professoras/es de Arte por meio do aplicativo *Whatsapp*. Nesse grupo composto por professoras de diferentes municípios e pesquisadoras do grupo de estudos GEPAEI, compartilhamos biografias de artistas, informações, conselhos, anseios, elogios e estímulos. O grupo formado em 2022 chamado “Ensino de Artes - Trocas” permanece ativo (2024). Ele foi construído e inspirado na leitura do livro de Solange Gabre (2021) “Habitar o Museu com a Criança Pequena, Formação colaborativa como possibilidade”, fazendo parte do constante movimento de aprimoramento das professoras, pensamento que vai ao encontro do que a autora infere, pois:

Ser um profissional da educação implica um estado de contínua formação, um constante movimento na busca por aprimorar, revisar e experimentar saberes outros, que vão além daqueles adquiridos na formação inicial e sua transposição didática, seja no âmbito da educação escolar, ou não escolar. Nessa perspectiva, atuar no campo da educação exige uma tomada de consciência de certas disposições necessárias a essa profissão, as quais se efetivam diretamente no contexto em que o profissional está inserido (Gabre, 2021, p. 75).

Nesse contexto de compartilhamento de ideias e curadoria educativa, apresentamos alguns artistas que utilizamos em nossas aulas, no ano de 2022, durante nossas reflexões, tendo em vista a Arte Contemporânea e algumas sugestões que despertam a imaginação e podem ser utilizadas com crianças pequenas. Nossa intenção foi provocar a pesquisa e a curiosidade das/os docentes: Luiz Henrique Schwanke com objetos do cotidiano em suas obras, Hélio Leites performer que transforma restos de materiais em sentimentos, Marilá Dardot e os textos visuais, Alexandre Calder com suas esculturas revolucionárias, Pilar Ovalle e suas árvores, Sandra Cinto com papéis dobrados, Nelson Leirner com recortes e colagens, Hélio Oiticica e seus parangolés e Marina Abramovic em suas experiências estéticas.

A Arte Contemporânea é rica em possibilidades no contexto da Educação Infantil, também consideramos importante que as crianças tenham contato com artistas e obras de sua região.

Assim sendo, o artista também está presente na escola, representado pelo seu trabalho. O professor de Arte é a mediação, o responsável em despertar no grupo a curiosidade em conhecer a produção dos artistas no município em que a escola está localizada (Cola; Sanmartin 2016, p. 51).

Pensando nisso, em 2023, montamos um planejamento focado em apresentar artistas capixabas e seus trabalhos. Após pesquisas, selecionamos os artistas Rick Rodrigues, Fredone Fone, Thiago Arruda, Kika Carvalho, Ione Reis, Hid Saib, Sandro Novaes e Luciano Feijão. Ao planejar, buscamos, nos projetos práticos, desenvolver com as crianças temas abordados pelos artistas em suas obras como: relações étnico-raciais, mulheres na Arte, autoestima com autorretrato, memória afetiva, inclusão, o corpo, críticas sociais, além de apresentar técnicas artísticas até então desconhecidas para os pequenos que usaram: o carvão vegetal nos desenhos, o bordado, a gravura e o grafite.

A nutrição estética foi e é importante para toda a equipe pedagógica. Nesse percurso sensibilizador contemporâneo, finalizamos com recomendações (proposições) que fizeram e fazem parte de nossas vivências no grupo de estudos, o acesso ao *site* “Repositório Artes Visuais UFES” e dos canais do GEPAEI que se encontram no *Instagram* (*Gepaei.ufes* criado em 2019) e *You Tube* (*Colóquio @gepaei-ufes9502*).

É possível encontrar, nos canais citados, poéticas e diálogos entre as obras dos artistas, diversos materiais e suas possibilidades para uma educação estética contemporânea. O GEPAEI realizou colóquios, ao longo dos anos 2021, 2022 e 2023, que podem ser contemplados no *You Tube*, o Repositório de Artes Visuais contém edições que tratam da Arte nos campos da tecnologia, cidade, infância, corpo, artistas capixabas e a última “Edição Especial: Artes Visuais UFES para Crianças Pequenas” elaborado juntamente com professoras da Educação Infantil a partir de um curso de extensão.

No *Instagram Gepaei.ufes*, é possível visualizar artistas, obras, indicações de livros e exposições, proposições, atividades contemporâneas de professores/as, avisos sobre os colóquios e diversas ações do/no campo da Educação, da Arte e das Infâncias.

Conforme Góes (2021), compreendemos a urgência no ensino da Arte Contemporânea para a fomentação do diálogo com o tempo vivido, para a conexão e a integração das linguagens artísticas e para, principalmente, conhecer as histórias e os processos criativos de nossas crianças. A Arte Contemporânea é transversal, sinestésica, expansiva e emancipatória.

4 Considerações finais

Concluimos que pensar a Arte Contemporânea e refletir sobre nossa prática, como professoras de Arte que atuam na Educação Infantil, oportunizou meditar sobre nossas

experiências e ideias respeitando, de forma cuidadosa, o relato de cada professora, suas singularidades e as idiossincrasias de cada município.

Tivemos a intenção de dialogar, estar juntas, produzir conhecimento científico, compor relações humanas, fomentar o ensino da Arte voltado para a perspectiva contemporânea. Sonhamos com futuras parcerias no Grupo de Estudos implicando uma Arte contemporânea rizomática, em rede, horizontalizada e destacamos a memória, as histórias, as identidades, os corpos socioculturais, os espaços afetivos, a natureza, as imagens, as tecnologias e as linguagens no campo expandido.

Concluimos, com base em nossas evidências, a legitimidade do diálogo com a criança pequena. É preciso pensar proposições contemporâneas a partir do que permeia a vida social dessas crianças.

Assim como Irwin (2013) afirma sobre o valor da pesquisa em Arte, compreendemos que não podemos estancar nossas pesquisas, mas investir em nossa formação e reverberar em nossas ações futuras. É nesse caminho que a Arte Contemporânea se apresenta como a perspectiva decolonial, atual para o ressurgir da prática educativa.

Depreendemos que, conforme Góes (2021, 2023), a Arte não está preocupada com o produto final, mas sim com a experiência do processo de imaginação, o momento vivido, para além dos espaços da sala de atividades. Entendemos a importância de propagar ações artísticas educativas e pedagógicas que sensibilizem os olhares na escola, que valorizem a identidade da criança, o diálogo, o rompimento da Arte linear, o brincar com os materiais educativos produzidos pelo/a professor/a artista e pesquisador/a. Góes (2021, 2023) nos apresenta o valor das experimentações com as crianças pequenas, das vivências, das práticas pedagógicas que ampliam e enriquecem os repertórios delas.

Nesse sentido, acreditamos na potencialidade da Arte Contemporânea para essa nutrição estética com a ampliação do nosso repertório, seguindo com um trabalho colaborativo e repleto de imaginação, inventividade, responsabilidade e amorosidade.

Referências

ABAD, J. M.; CHAVEPEYER, I. Olhares cruzados. In: **MUSEUS, ARTES VIVAS E PRIMEIRA INFÂNCIA: ENCONTRO INTERNACIONAL** – Limoges, 2014. Tradução de Ana Lúcia Silva Paranhos. (Não publicado).

BARBOSA, M. N. S. **Criação, imaginação e expressão da criança: caminhos e possibilidades do desenho infantil**. 2013 Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2->

repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacao%20Marina%20Neves%20Silva%20Barbosa.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

CANTON, K. Temas da Arte contemporânea e mundo de artista: a narrativa como método para o ensino da arte. **Espaços da mediação a arte e seus públicos**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002647457> Acesso em: 27 abril 2024.

CARVALHO, R. S. **Crianças coleções e Arte Contemporânea na pré-escola**. In: CUNHA, S. R.V.; CARVALHO, R. S. Arte Contemporânea e Docência com crianças: Inventários educativos. - Porto Alegre: Zouk, 2021.

COLA, C. P.; SANMARTIN, S. R. **Didática do ensino da arte**. –Dados eletrônicos. - Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016.

CUNHA, S. R.V. **Cenas pedagógicas em Arte**: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. In: CUNHA, S. R.V.; CARVALHO, R. S. **Arte Contemporânea e Docência com crianças**: Inventários educativos. - Porto Alegre: Zouk, 2021.

CUNHA, S.R.V. da. **Arte/ Educação, Infância e cultura visual**: Territórios da Docência e pesquisa/ Suzana Rangel Vieira da Cunha. - Porto Alegre: Zouk, 2023.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologias do Ensino de Arte – fundamentos e proposições**. 3ª Edição. São Paulo – SP. Cortez, 2018.

GABRE, S. **Habitar o museu com a criança pequena: Formação colaborativa como possibilidade**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

GEPAEI. **Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil**. GEPAEI/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Disponível em: (5898) GEPAEI- UFES YouTube. Acesso em: 02 jul. 2023

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Margarete Sacht. **Experiências estéticas e estésicas**: a leitura de imagens com crianças da/na educação infantil. Florianópolis: Perspectiva, v. 39, n. 1 p. 01-19, jan./mar. 2021. Disponível em: 67437-Texto do Artigo-290805-1-10-20210225 (4).pdf . Acesso em: 01 jun. 2023.

GÓES, M. S. **Qual lugar da Arte na Educação Infantil?** Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 13, N. 39, p. 108 a 128. 2023. Disponível em: [QUAL LUGAR DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? What place of art in early childhood education? | INTERFACES DA EDUCAÇÃO \(uems.br\)](https://www.uems.br/interfacedeeducacao/index.php/interfacedeeducacao/article/view/154031). Acesso em: 02 jun 2023.

GÓES, M. S; ROSA, T.G. Formação de Professoras (Es): ensino da arte para as relações étnico raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1 1 5, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031>.

IRWIN, R. **A/r/tografia Pesquisa Educacional Baseada em Arte**. Santa Maria: Edufsm, 2013.

KA, S. As coisas do mundo como coisas da arte. In: **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. (Orgs) CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Porto Alegre: Zouk, 2021.

MARTINS, M. C. **Curadoria educativa: inventando conversas**. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em: [Canal-do-Educador Texto Curadoria-Educativa.pdf \(fvcb.com.br\)](http://Canal-do-Educador.Texto.Curadoria-Educativa.pdf(fvcb.com.br)). Acesso em 30 mai. 2022.

MOURA, E. S. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. In: **Revista PAPELES**. Vol. 9(18), pp. 21-33. Julio-diciembre, 2017.

NASCIMENTO, D.T; GOÉS, M. S. Mediação, diálogos e narrativas: entre os equipamentos culturais e as crianças pequenas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 1–22, 2024. DOI: 10.5007/2175-795X.2024.e94676. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/94676>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

RICHTER, Sandra R. S.; SILVA, Adriana A. da; FARIA, Ana L. G. de. A educação encontra a arte: apontamentos político-pedagógicos sobre direitos e pequena infância. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022, v.1. p.80

UFES. **Repositório de Artes Visuais UFES**. Disponível em: [Seja bem-vindo | Repositório Artes Visuais \(ufes.br\)](http://Seja_bem-vindo_|Repositório_Artes_Visuais(ufes.br)). Acesso em: 16 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



Inspiração:

Obra "Abre Caminho" (2013), de Tatiana Rosa

Foto: Margarete Sacht Góes, 2023

(INTER) CONEXÕES DA

ARTE CONTEMPORÂNEA

COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES



ARTE – INFÂNCIA(S) – DOCÊNCIA(S)

**ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS E
DOCENTES DO/NO MUNDO**

Parte 3

Ensino de arte contemporânea na Educação Infantil: Um olhar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Maria Cristina Da Rosa Fonseca da Silva
Priscila Anversa
Flora Bazzo Schmidt

Introdução

O presente artigo tem como objetivo abordar o ensino de arte contemporânea na Educação Infantil a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica¹ e de subsídios da Psicologia Histórico-Cultural. Essas teorias, que têm como alicerce a concepção materialista histórico-dialética de compreensão da realidade, se interessam pela socialização das elaborações culturais historicamente acumuladas pela humanidade - no campo artístico, no científico e no filosófico - por compreender que esta apropriação impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos humanos.

Os direitos culturais são concebidos em uma perspectiva de humanização; da possibilidade de apropriação, pelos sujeitos, das características humanas historicamente produzidas. Nessa perspectiva, as possibilidades de devir são mais ricas quanto maior for o acesso ao patrimônio cultural histórico e socialmente acumulado pela humanidade, pois a aprendizagem antecede o desenvolvimento, sendo o seu motor (MELLO, 2007) - ou seja, o desenvolvimento é produto da aprendizagem. Essa apropriação é compreendida como um processo interpessoal, sendo fundamental a transmissão de conhecimentos.

Considerando estes pressupostos, no primeiro tópico deste artigo abordamos o direito das crianças à cultura, entendendo que este é uma construção histórica e social, com marcos no plano jurídico e no teórico, que derivam da realidade concreta e, ao mesmo tempo, modificam a realidade concreta. Iniciamos, portanto, situando alguns destes marcos e refletindo sobre Educação Infantil como um espaço de efetivação destes direitos na perspectiva teórica adotada.

No segundo tópico tratamos do ensino da arte contemporânea neste contexto, problematizamos a abordagem dos conteúdos basilares para o ensino da arte contemporânea na

¹ Idealizada por Dermeval Saviani, professor emérito da Unicamp que desde o final da década de 1970, vem como seu grupo de pesquisa buscando sistematizar preceitos para materializar uma pedagogia marxista.

escola, bem como os aspectos fundamentais do trabalho educativo, considerando a importância do professor para a tríade conteúdo-forma e destinatário.

Já o terceiro tópico apresenta possibilidades concretas de efetivação do trabalho educativo embasado na perspectiva defendida neste artigo. As palavras e imagens relatam dois projetos com conteúdos de arte contemporânea² efetivados em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) da cidade de Florianópolis, em Santa Catarina.

1 A cultura como direito das crianças

Defender o direito à cultura na infância pode parecer pouco prioritário frente ao contexto de imensa desigualdade e injustiças sociais vividas pelas crianças brasileiras. Conforme Chauí, em uma sociedade marcada pela lógica do mercado, a cultura é instrumentalizada para que pareça supérflua, “uma sobremesa, um luxo num país em que os direitos básicos não estão atendidos” (CHAUÍ, 2008, p.64). Como veremos, porém, o acesso à cultura é compreendido em nossa perspectiva como princípio fundamental para o desenvolvimento das crianças - e dos sujeitos de todas as idades. Trata-se de uma perspectiva que nega a naturalização do desenvolvimento humano, defendendo o caráter relacional deste: o aspecto biológico é concebido como condição necessária, mas não suficiente, sendo o desenvolvimento humano dependente da relação com a cultura - elaborações materiais e intelectuais que condensam qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas - mediada por sujeitos mais experientes.

Mesmo as qualidades sensíveis são, nesta perspectiva, formadas pela apropriação da cultura historicamente acumulada. De acordo com Marx,

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em partes recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, como também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência de seu objeto, pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história do mundo até aqui” (MARX, 2010, p. 110).

O acesso às elaborações culturais é considerado, portanto, fundamental para a constituição das mais distintas características humanas, e para a ampliação de possibilidades de

² Neste contexto, trata-se da produção artística da segunda metade do século XX até a atualidade.

devir. Nesse sentido, compreendemos que a transmissão das elaborações se impõe como centralidade para os debates acerca da educação das crianças de zero a seis anos.

Se nosso pressuposto é de que o acesso à cultura sócio-historicamente acumulada é motor do desenvolvimento infantil, é fundamental considerar o caráter social deste desenvolvimento, atuando na desigualdade de oportunidades das crianças concretas às elaborações culturais materiais e imateriais. Leontiev já apontava que a desigualdade na relação com “as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana” (2004, p. 293), decorrente da desigualdade econômica e de classe, gera desigualdades no desenvolvimento de sujeitos que compartilham de um mesmo tempo histórico. Desconsiderar este aspecto seria referendar como naturais diferenças que são fruto de condições sociais e econômicas (ARCE; BALDAN, 2013) e ratificar processos de desigualdade e exclusão social. Arce (2013) pontua que perspectivas naturalizantes do desenvolvimento infantil têm negado a milhares de crianças brasileiras o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral.

Entendemos como necessário, em contraposição a esta realidade, defender o efetivo acesso das crianças à maior pluralidade possível de elaborações culturais, como forma de oportunizar seu melhor desenvolvimento. Vale destacar, inicialmente, que os direitos culturais estão previstos em uma série de marcos legais, tanto de espectro mais geral quanto específicos da infância.

O direito à cultura compõe a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, na qual se lê: “toda pessoa tem direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, n.p.). Importante pensarmos que, no caso das crianças, a efetivação do direito à livre participação e à fruição depende da ação de pessoas adultas envolvidas em seus processos educativos, que proporcionem a elas as oportunidades necessárias.

A Constituição Brasileira (Brasil, 1988), lei suprema de nosso país e primeiro documento brasileiro a reconhecer a infância como categoria de direitos (REHEM; FALEIROS, 2013), estabelece diferentes esferas institucionais como responsáveis pela garantia destes direitos. Em seu artigo 227, lê-se:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p.).

Sendo a família, a sociedade e o Estado as esferas responsáveis por proporcionar às crianças seus direitos culturais, retomamos a questão da desigualdade de acesso no sentido da reflexão sobre quem são as famílias que costumam usufruir de atividades culturais, e, portanto, tendem a proporcionar esta oportunidade às crianças. Para tanto, tomamos por parâmetro a pesquisa “Cultura nas capitais: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte”. Tal pesquisa reitera que a disparidade de acesso tem relação direta com a condição socioeconômica dos sujeitos, sendo o acesso diretamente proporcional à renda e à escolaridade. A renda é o fator que mais impacta na desigualdade de acesso, sendo que nos segmentos de menor renda 54% das pessoas adultas entrevistadas nunca foram a um espetáculo de dança, 55% nunca visitaram um museu, 62% nunca assistiram uma peça em um teatro e 82% nunca foram a um concerto (LEIVA; MEIRELLES, 2018).

Esses dados implicam para nossa discussão a necessidade de reconhecer o Estado, por meio da educação formal, como promotor de oportunidades de acesso da maioria das crianças brasileiras às elaborações e aos espaços culturais, sobretudo aquelas cujas famílias têm menor escolaridade e renda - pois fica evidente que nestes contextos o acesso raramente é parte da esfera cotidiana da vida familiar.

Importa aqui pontuarmos um terceiro marco legal: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Promulgado dois anos após a Constituição Federal, o estatuto é compreendido como o detalhamento e a expressão de mecanismos de efetivação do artigo constitucional 227, ao qual já fizemos referência (REHEM; FALEIROS, 2013). O Estatuto da Criança e do Adolescente explicita o direito das crianças em acessar o patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade e o dever do Estado de atuar nesse sentido. Aponta para uma mudança fundamental na relação das crianças de 0 a 6 anos com os conteúdos culturais: a pequena infância pensada no campo da educação, e não do assistencialismo. Este descentramento ganharia contornos legais a partir de 1996, quando a Educação Infantil passa a ser considerada primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Em seu artigo 29, a legislação atualmente pontua que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Tendo em vista a desigualdade de acesso às elaborações culturais, reiteramos então, em concordância com os dispositivos legais, o papel fundamental da primeira etapa da educação básica para oportunizar às crianças condições de acesso ao patrimônio cultural historicamente

acumulado. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que o acesso à cultura erudita produz um processo de superação por incorporação; uma determinação que se acrescenta, enriquecendo as anteriores. Ou seja, as crianças já são portadoras da cultura popular, assistemática e espontânea, da qual participam da produção e da qual se apropriam em suas relações e práticas cotidianas. Acessar a cultura erudita não nega essa a cultura popular; ao contrário, em um processo dialético, possibilita novas formas de expressá-la (SAVIANI, 1997; DUARTE, 2016). Nas palavras de Arce, Silva e Varotto, as artes e as ciências

[...]guardam o conhecimento acumulado pela humanidade, mas não só isso, ciências e artes trazem, em suas produções, as criações humanas que quando apresentadas às crianças para além de lhes possibilitar explorar o mundo no qual estão inseridas, desvelam as gigantescas e infinitas possibilidades de expressão do pensamento e dos sentimentos humanos. O contato com essa riqueza leva a criança a também descobrir-se em suas capacidades, em suas vontades, a olhar a si como membro capaz de criar, ou seja, reconhecer-se como indivíduo para o qual todas as possibilidades se encontram em aberto (2011, p. 60).

O acesso às elaborações culturais é, portanto, fundamental para a ampliação de possibilidades de desenvolvimento e expressão das crianças, e a educação formal um *lócus* privilegiado para este acesso. Neste sentido, discutiremos a seguir o ensino na educação infantil, e particularmente aquele de arte contemporânea.

2 O ensino de arte contemporânea na Educação Infantil

Considerando as três tarefas que a Pedagogia Histórico-Crítica sistematiza como relevantes para o desenvolvimento da criança, temos a seleção dos conteúdos escolares, como a principal tarefa da escola. Quais os saberes nucleares produzidos pela humanidade que são necessários no currículo escolar para as crianças da Educação Infantil? Esse exercício coloca o professor de arte na tarefa de selecionar o que há de mais relevante para a infância, ao mesmo tempo, num segundo momento sistematizar esses conteúdos de modo que possam fazer parte das dinâmicas presentes e necessárias para a formação da infância e de acordo com as atividades que potencializa as crianças como sujeitos desenvolvintes. E para finalizar, o terceiro desafio proposto por Saviani (1997) é encontrar as abordagens mais adequadas para a criança aprender. Estas condições necessárias, de modo geral, não são ofertadas na educação infantil pública e precisam ser conquistadas com muita organização coletiva.

É neste cenário de formação para as crianças na escola de Educação Infantil que a arte contemporânea como o fenômeno mais complexo, precisa fazer parte do repertório da criança,

não só na Educação Infantil, mas também nos demais anos de formação. Nos diferentes modos de ensinar, a arte contemporânea é preterida para segundo plano, ora pela própria fragilidade do professor neste conhecimento, ora por práticas pedagógicas que se cristalizam de que a arte contemporânea não pode ser compreendida por crianças muito pequenas.

Outro aspecto que paira no senso comum da organização escolar infantil é de que os produtos artísticos disponibilizados às crianças devem ser do âmbito do agradável. Daquilo que suscita prazer imediato, como elementos coloridos, temas já bastante abordados pelo mercado como sendo palatáveis na infância, elementos que não suscitam nenhum tipo de contradição e que evocam a ira moralista que também paira no ideário da escola.

Deste modo, por anos e anos a fio as crianças na Educação Infantil utilizaram a aula de arte para experimentar materiais, de preferência variados, mas que nem sempre estão disponíveis nas escolas públicas, ou, então, práticas conservadoras que tomam a prescrição como fio condutor, sem que para isso seja analisado o processo envolvente de cada grupo nos diferentes contextos educacionais. E pouco ou quase nada relacionado ao processo de compreensão da arte como um trabalho que contribui para a humanização, que propicia formas de análise para sair do conforto dos saberes cotidianos e lançar-se nas diferentes formas de expressão que a arte disponibiliza. Dos produtos que chegam nas escolas/museus/mídias e que as crianças são levadas a consumir sem crítica, podemos elencar os produtos artísticos, mas também mercadorias, disponibilizadas para as crianças como se arte o fosse.

Pasqualini e Lazaretti (2022) fazem uma pergunta que é central, “Que educação infantil queremos?”. Dada a polissemia entre as várias teorias e propostas, as autoras indicam que os professores que trabalham com crianças são os que mais se atormentam com a diversidade de teorias e o debate acalorado da área. Embora as condições objetivas para uma educação infantil de qualidade não estejam postas da mesma forma para todos, a escola, segundo as autoras, tem por princípio o ensino sistemático, um processo de assimilação dos conteúdos de acordo com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso dizer que o ato de educar, que é transmitido de um par mais desenvolvido para outro, não precisa ser mecânico, ou maçante, ou mesmo construído de forma autoritária, muito pelo contrário, a organização do trabalho pedagógico exitoso, requer um professor com condições de planejar, entender como a atividade se desenvolve, qual o espaço da ludicidade e como ela pode colaborar para a aprendizagem. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o ato de aprender é um direito da criança, que participa e influencia, mas o professor é o sujeito responsável por essa ação envolvente. Segundo Fonseca da Silva (2019, p. 15):

A escassez de materiais para o trabalho de arte com crianças pequenas desvela a necessidade de ampliar os estudos para essa área que tenham como foco as artes na educação infantil. Da mesma forma, a atuação do professor pedagogo e do professor de artes precisa levar em consideração a temática do Ensino de Arte para crianças pequenas.

Há uma especificidade do ensino de arte que requer profissionais habilitados e que atuem em regime de colaboração, para que os conteúdos a serem desenvolvidos na educação das crianças pequenas, sejam ricos e diversificados e que colaborem para o desenvolvimento estético destas crianças.

É fato que os conteúdos de arte contemporânea são forjados na complexidade de meados do século XX até os dias atuais, um tempo cheio de contradições e mudanças que requer o conhecimento e a experimentação de diversas possibilidades a fim de ampliar o repertório das crianças e criar novas oportunidades de fruição estética. Podemos considerar as contribuições de Vigotski (2018) relativas à capacidade de plasticidade do cérebro infantil, assim, quanto mais diversidade de formação, quanto mais elementos de conhecimento, mais possibilidades de expressão, não só no campo da arte, mas também em diferentes áreas do conhecimento.

3 O Projeto Artístico coletivo no NEIM do Futuro

Ao defendermos a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade para a Educação Infantil em direção à apropriação da cultura humana socialmente forjada, sustentamos também a presença do professor de Artes nesta esfera, visando qualificar a formação estética e artística dos sujeitos desde a mais tenra idade.

Neste tópico, apresentaremos um relato de experiência a partir do Projeto Piloto NEIM do Futuro³ da Rede Municipal de Florianópolis - SC, de forma a elucidar uma prática ancorada nos pressupostos explicitados até aqui. O relato exprime experiências ocorridas no NEIM do Futuro Otília Cruz em 2023.

³ Projeto iniciado em 2022 no NEIM Doralice Maria Dias, unidade que elaborou e propôs o Projeto, o qual em 2023 foi ampliado para outros 5 Núcleos: o NEIM José Rodrigues Willamil, o NEIM Morro do Horácio, o NEIM Orlandina Cordeiro, o NEIM Otília Cruz e o NEIM Sérgio Grando, tendo continuidade em 2024. É norteado pelos eixos sustentabilidade, tecnologia e formação integral e pela contratação de docentes das seguintes áreas: Artes (Cênicas, Visuais, Dança ou Música), Inglês e Libras.

Com o Projeto Piloto NEIM do Futuro, dos 85 Núcleos de Educação Infantil Municipais, 6 possuem professores de Artes⁴ (variando entre Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança), o que não representa uma política educacional institucional, mas oportuniza a estes profissionais qualificarem a especificidade das Artes na Educação Infantil de Florianópolis, ainda que num pequeno contexto.

Ao iniciar a implementação do NEIM do Futuro no NEIM Otília Cruz em 2023, os professores recém efetivados Ana Luiza Luz, Priscila Anversa e Edmar Dionizio, de Artes Cênicas, Artes Visuais e Música respectivamente, propuseram uma forma de trabalho pedagógico: trabalhar cada qual a especificidade de sua área e também por projeto interdisciplinar coletivo entre as três linguagens, dividindo a carga horária em todos os 15 grupos da unidade educativa, do G1 ao G6, ora individualmente, ora por projeto artístico coletivo. No primeiro semestre, ocorreu o Projeto Marte, o qual abordava o universo imaginário do catarinense Meyer Filho, e, no segundo, o Projeto Cobra Grande, que propunha vivências com arte indígena contemporânea a partir da narrativa da cobra em diferentes culturas indígenas. Este excerto, portanto, é um relato voltado aos dois Projetos desenvolvidos pelos professores acima mencionados, ocorridos em 2023.

Um aspecto pertinente a destacar sobre o NEIM do Futuro, é o fato da grade de horário de aulas ser aberta e flexível, permitindo definir as quantidades de aulas de acordo com as necessidades. Ao longo do ano, evidenciou-se a imprescindibilidade do Projeto Artístico naquele contexto, com planejamentos, registros, produção de materialidades pedagógicas, entre outras ações, feitas “a três mãos”, fornecendo qualidade no ensino e na aprendizagem. Outrossim, apesar de cada um dos professores dominarem sua área específica, era comum a contribuição mútua entre todos os profissionais, além de operar sempre com a presença das três linguagens em todas as ações, sem fragmentá-las, buscando organicidade nas relações entre cada uma.

⁴ Na Rede Municipal de Florianópolis, o ensino de arte não é polivalente, pois há contratação de professores com formação específica (artes visuais, dança, música e teatro), de forma que o trabalho pedagógico é direcionado à linguagem em sua especificidade.

3.1 O Projeto Marte

Com o objetivo de abordar o universo imaginário do catarinense Meyer Filho, o Projeto Artístico Marte elucidou a poética do artista com enfoque nas obras referentes à “embaixada de Marte na Terra”, ideário presente em grande parte das produções de Meyer Filho, o qual afirmava ter viajado para o planeta vermelho e ter explorado inúmeras facetas da vida extraterrena. Suas obras apresentam a riqueza por ele vivenciada em Marte, que foi palco para pinturas, desenhos, colagens, textos, entre outros. Considerando as especificidades de cada grupo etário da Educação Infantil, o Projeto Marte foi norteado por 7 ações artísticas ao longo do primeiro semestre do ano.

A primeira ação, “Vamos para Marte!”, consistiu numa experiência de viagem e escavação intergaláctica, em que uma nave foi montada no gramado para que as crianças viajassem até o planeta vermelho, com sons e materialidades específicas, criadas pelos professores. Em seguida, já em Marte, as crianças fizeram escavações com pás e pinceis de limpeza, depositando numa caixa os objetos encontrados (previamente enterrados pelos professores) para análise posterior na Terra.

Imagens 1, 2 e 3. *Projeto Marte, ação “Vamos para Marte!”.*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A segunda ação, “Galo Galáxico”, foi uma nova viagem a Marte, desta vez, à noite. Com elementos, sons e projeções no escuro, criou-se uma experiência cinestésica e imersiva, em que o objetivo era explorar o ambiente e encontrar o Galo e elementos a ele relacionados, como ovinhos, penas, pedras, entre outros. As crianças ganharam lanternas e com elas exploraram o ambiente, descobrindo que a cada som do instrumento queixada, o Galo aparecia (numa projeção por data-show).

Imagens 4, 5 e 6. *Projeto Marte, ação “Galo Galáxico”.*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Na ação 3, “Curadoria: Museu Marte”, as crianças selecionavam, analisavam, atribuíam nomes e significados aos objetos coletados na ação 1, utilizando luvas. Havia uma prancheta para anotar cada elemento, e, posteriormente, elas assinavam o documento, tal qual cientistas, o que permitiu compor o catálogo e glossário maculês⁵.

Imagens 7 e 8. *Projeto Marte, ação “Curadoria: Museu Marte”.*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A 4ª ação foi o “Pixo”, que consistiu numa mensagem do Galo Galáxico feita num muro da creche. O Galo se comunicou a partir da linguagem construída na ação 3, ou seja, a partir das palavras inventadas pelas crianças. O desafio era que cada grupo desvendasse a mensagem, tendo em mãos o glossário impresso. Penas coloridas do Galo foram espalhadas pelo NEIM para que as crianças identificassem a presença dele, até chegarem ao muro.

⁵ O termo maculês foi criado pelas crianças e é equivalente a marciano.

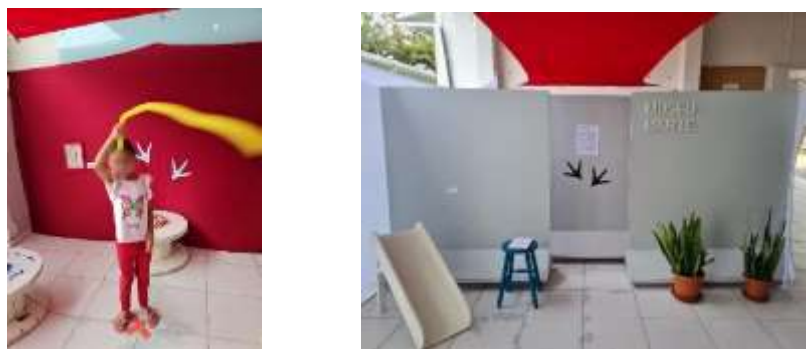
Imagens 9 e 10. *Projeto Marte, ação “Pixo”.*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

O “Museu Marte” foi a 5ª ação artística do Projeto, que basicamente sintetizou todas as anteriores: os elementos descobertos em solo marciano (ação 1) analisados e catalogados pelas crianças (ação 3) tornaram-se artefatos marcianos da coleção do Museu; a pintura Galo Galáxico nº 5, de Meyer Filho, (projetada na ação 2) foi igualmente peça do acervo do museu, em versão impressa e emoldurada, bem como outros elementos da ação 2, como a máquina de chamar o Galo⁶ e os ovos e penas do Galo.

Imagens 11 e 12. *Projeto Marte, ação “Museu Marte”.*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A ideia era construir, na creche, um espaço muito semelhante a um museu real. Para tanto, o Museu Marte contemplou um acervo específico, curadoria dos objetos, texto curatorial, livro de presença, convite para visita, capacitação para mediadores, mediações etc., todos pensados pelos professores, em elaboração conjunta com as crianças, as quais participaram de processos e de ações que antecederam a edificação do Museu. Em conformidade ao contexto, a arquitetura, o mobiliário e a curadoria foram pensados para contemplar as crianças, as quais

⁶ Cano flexível de PVC que, ao ser girado com intensidade, emite um ruído que as crianças acreditavam ter o poder de chamar o Galo.

não constituem público esperado em museus, seja por barreiras físicas ou simbólicas, como apontado por Schmidt (2019) e Foerste, Ferreira e Uliana (2018) e, como essa ação intencionou uma real aproximação com um museu, buscou-se minimizar tais barreiras.

Pensando também nas especificidades de cada idade, decidiu-se criar duas formas de exposição, uma voltada para os grupos 4, 5 e 6, e outra para os grupos 1, 2 e 3. A primeira, com um formato mais próximo de um museu tradicional, com tótems, redomas de acrílico, obras nas paredes, maiores regras e menor volume de peças interativas. A segunda, com foco em situações sensoriais, como a areia marciana, as penas do Galo, os ovos de Galo, entre outros elementos e materialidades para manipulação livre.

Imagens 13, 14 e 15. *Projeto Marte, ação “Museu Marte”.*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A 6ª ação, intitulada de “Enigma do Galo”, consistiu numa busca pelo Galo na creche para os grupos 4, 5 e 6, a partir de pistas (penas, pegadas e milho), espalhadas por diferentes lugares, culminando no encontro da mala do Galo e da mensagem por ele enviada (através de uma carta) vinda dos céus⁷. Nos grupos 1, 2 e 3, a ação equivalente foi o “Galinho”, petequinhas criadas pelos professores simbolizando os filhotes do Galo, disponíveis para brincarem e explorarem, ao som de canções executadas ao vivo através de violino.

Imagens 16, 17 e 18. *Projeto Marte, ação “Enigma do Galo”.*

⁷ Nesta ação, um professor ficava ao lado de fora do NEIM, e, ao som da máquina de chamar o Galo, arremessava um dispositivo contendo a carta, que caía no gramado próximo às crianças.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A 7ª e última ação, surgida a partir da sugestão de uma criança, foi o “Cortejo do adeus ao Galo”, uma grande festa de despedida, em que o NEIM inteiro participou conjuntamente, remetendo a um cortejo musical da arte popular brasileira, com instrumentos musicais de banda, bandeiras e adereços, ao som da música “Galo Galáxico”, criada pelo professor Edmar e ensaiada previamente por todos. No gramado, ocorreram várias ações, sendo a mais simbólica, o balão vermelho de gás hélio representando o Galo, além de mensagem dele com distorção de voz, encerrando a festa com pipoca e bolo de milho, as comidas favoritas do Galo.

Imagens 19, 20, 21 e 22. Projeto Marte, ação “Cortejo do adeus ao Galo”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Apesar do fio condutor deste Projeto ter sido a obra de Meyer Filho, o que efetivamente marcou as crianças foi o Galo Galáxico, elemento imaginário que esteve presente para além das ações. A narrativa da onipresença do Galo orientava-se pelo limite do real e do imaginário, deixando à cargo das crianças inventar possibilidades e situações sobre o Galo e seu paradeiro. Ele foi um elemento afetivo que ainda reverbera, assim como as viagens inesquecíveis à Marte: “Onde está o Galo, prof?”, “Quando vamos pra Marte de novo?”, “Eu vi o Galo lá no centro,

num prédio” - referindo-se ao mural grafitado por artistas da cidade na Rua Felipe Schmidt, frases que demonstram a riqueza da apropriação cultural experienciada por estas crianças.

Tais resultados não são fruto de espontaneidade, mas de intencionalidade pedagógica elaborada de forma sistemática e metodológica, que é condição para o desenvolvimento omnilateral de todas as crianças. Considerando esses e outros aspectos, evidenciou-se a importância em ter clareza dos objetivos, a importância em delimitar o tema a partir de problematização do contexto e em ações pedagógicas que levam em conta o destinatário.

3.2 O Projeto Cobra Grande

Vivenciar arte indígena contemporânea foi a premissa deste Projeto, composto de 5 ações ao longo do segundo semestre do ano, com ênfase na narrativa da cobra em diferentes contextos culturais indígenas, tendo como princípio balizador a utilização preferencial de materialidades primárias e referências teóricas e artísticas indígenas.

Observou-se no contexto do NEIM a premência em abordar esta temática, dada a invisibilidade dos estudos dos povos indígenas brasileiros nos currículos, apesar da Lei 11.645/2008. Por se tratar de uma demanda presente na prática social, o Projeto, então, ancora-se nesta determinação da inclusão da história e da cultura indígena no currículo escolar. Almeida (2021) constata a reprodução de abordagens superficiais e descontextualizadas sobre a temática indígena dentro do espaço escolar. De acordo com a autora,

Observa-se, assim, uma não legitimação do reconhecimento legal dos povos indígenas como cidadão de direito na prática docente, relacionando-se a isso a histórica dificuldade de entender povos originários longe da estereotipação. Reproduzindo, na maioria das vezes, o indígena enquadrado em distintividades físicas e culturais cristalizadas no século XVI. (ALMEIDA, 2021, p. 66).

Apoiada em Saviani (2011), a autora reforça que é papel da escola fazer parte do processo de estruturação de uma organização societária mais democrática a partir de uma atitude de acolhimento das diferenças culturais. Entender o papel da escola de Educação Infantil como a primeira instância de ampliação, formação e defesa de uma outra sociedade exige contemplar a presença de corpos indígenas. Nesta direção, os professores se propuseram a imergir com as crianças nas histórias de diversos povos indígenas e seus mitos de criação do mundo, de respeito à natureza e dos distintos modos de ser, bem como em suas relações com a arte.

A primeira ação, “Cobra-Canoa”, compreendeu a contação do mito da cobra-canoa do povo Tukano através de teatro de sombras e projeções, com sonoplastia ao vivo através de instrumentos e músicas indígenas. O espaço montado permitia às crianças inicialmente assistirem à apresentação, e, posteriormente, explorarem os bastidores e o espaço, podendo conhecer os mecanismos, os instrumentos e os elementos, além de brincarem a partir da criação de silhuetas.

Imagens 23, 24 e 25. Projeto Cobra Grande, ação “Cobra-Canoa”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A ação 2, “Serpenteando”, iniciou com a aprendizagem e execução coletiva de um excerto da canção “Madrigal” (Luiz Schiavon e Fernando Deluqui) com alguns instrumentos de percussão indígena, referentes ao rio e à cobra, elucidados na primeira ação. O espaço preparado continha estações para produção de tintas e um muro com desenho/grafismo de cobra pintado com lama, juntamente com uma fotografia aérea de um rio, de autoria do fotógrafo catarinense Araquém Alcântara. Com a tinta natural produzida pelas crianças e com carvão, desenhos e pinturas de grafismos de cobra foram criados. Para os bebês e crianças bem pequenas, a ação era repleta de estímulos visuais, táteis, olfativos e palatáveis, com enfoque na exploração sensorial.

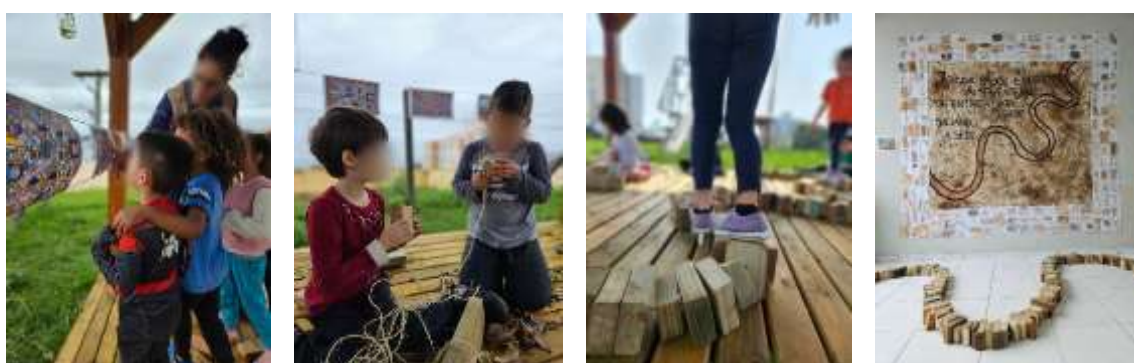
Imagens 26, 27 e 28. Projeto Cobra Grande, ação “Serpenteando”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A “Cobra-Madeira” foi a terceira ação artística, uma produção coletiva de uma serpente de madeira, ao som de músicas e pinturas indígenas impressas⁸. Com peças retangulares de madeira previamente preparadas (cortadas e furadas) e com sisal dispostos ao chão, as crianças brincavam e montavam a grande cobra. O processo era centrado no incentivo ao fazer manual, ao desenvolvimento de habilidades e à experimentação de brincadeiras de acordo com práticas vivenciais indígenas. A cobra de 10 metros virou instalação permanente no NEIM, junto com a pintura resultante da ação 2, conforme a imagem 32.

Imagens 29, 30, 31 e 32. Projeto Cobra Grande, ação “Cobra-Madeira”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

“Comer com as mãos” foi a 4ª ação do Projeto, a qual buscou promover experiências semelhantes ao modo de ser e estar na natureza dos povos indígenas, especialmente quanto aos processos envolvidos no ato de se alimentar, de forma comunitária. A ação ocorreu na horta do NEIM, a partir de um fogão de barro artesanal - construído previamente pelos professores. Vários processos intercorreram nesta experiência: o processo de produção de fogo, a performance do mito da cobra de fogo (boitatá), a elaboração de sons com cocos, o cozimento de espigas de milho, o ato de comer (com as mãos em cuias de coco), além do descarte de rejeito em composteira.

⁸ Os professores selecionaram obras do coletivo MAHKU, movimento dos artistas Huni Kuin, do Acre.

Imagens 33 e 34. *Projeto Cobra Grande, ação “Comer com as mãos”.*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

A 5ª e última ação, intitulada “Boiuna” foi dividida em duas partes e teve enfoque no mito da Boiuna, a cobra grande que vive adormecida nas profundezas dos rios, lagos e igarapés da Amazônia. A primeira parte consistia em introduzir o mito ao ritmo da canção “Boiuna”⁹, executada ao vivo, numa cena performática com sons, canto, manipulação de objetos, jogos de luzes e contação de história. Em seguida, as crianças criaram suas canoas e boiunas através da modelagem em argila. Na segunda parte, a vivência estava centrada em brincar no rio, artificialmente construído pelos professores, para criar possibilidades brincantes com água e lama.

Imagens 35, 36 e 37. *Projeto Cobra Grande, ação “Boiuna”.*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

O trabalho com arte contemporânea ampliou as fronteiras entre os limites comumente percebidos em formas artísticas tradicionais, uma vez que os objetos criados eram pedagógicos, mas ao mesmo tempo artísticos, sempre intencionalmente forjados para a formação estética de toda a comunidade escolar. Por isso, a poética deste projeto concentrou-se no acesso a

⁹ Boiuna - Boi Caprichoso, composição de Guto Kawakami, Ligiane Gaspar e Naldo Kawakami.

produções contemporâneas indígenas, referências que forneceram dimensão estética e política ao Projeto, para além da ação educativa.

4 Considerações Finais

Buscamos ao longo do artigo problematizar a perspectiva de ensino da arte contemporânea para a infância. Problematizamos vários aspectos que foram dos direitos da criança como sujeito desenvolvente e do papel do professor na potencialização das aprendizagens. Igualmente, elencamos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Apresentamos ao longo de nosso registro alguns conceitos fundantes para nossa perspectiva teórico-prática.

Vigotski (2004) argumenta que a criança, ao chegar nos espaços formais de aprendizagem, já possui uma série de conhecimentos sobre assuntos distintos elaborados em seu meio cotidiano, provenientes de experiências na família, em grupos religiosos, em espaços coletivos e sociais em geral, uma pré-história. Nesta direção, entendemos com o autor que é importante considerar conhecimentos acumulados pela criança ao chegar na escola, distinguindo a aprendizagem pré-escolar e a ofertada pela escola. A Educação Infantil forma as bases requeridas para a construção do pensamento científico, o que exige do professor operar pela mediação do ensino.

Para este autor, a mediação é fonte do desenvolvimento humano, e deriva da atividade compartilhada e orientada por um par mais desenvolvido que guia o processo de apropriação pelo sujeito das riquezas culturais humanas. Assim, a mediação do ensino é intervenção que provoca transformações, encerrando intencionalidade socialmente construída, e propicia desenvolvimento. É, portanto, responsável pela formação das funções psíquicas superiores.

O trabalho educativo é indispensável para formar (intencionalmente) nas crianças a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística. Entendemos que uma obra artística rica é a que reflete de forma profunda o conteúdo da realidade objetiva, e o ensino de arte na Educação Infantil se direciona a este objetivo, ou seja, dirige-se a promover o desenvolvimento da sensibilidade estética, requalificando a experiência emocional individual singular das crianças, através da seleção das formas mais ricas e de conteúdos que contemplam tais riquezas do gênero humano.

Por fim, relatamos uma experiência realizada em uma escola de Educação Infantil de Florianópolis, que possui professores formados em Artes Visuais, Teatro e Música trabalhando

de forma integrada, fato que para nós autoras, se coloca como uma experiência relevante de formação humana no campo da arte.

Referências

ALMEIDA, D. C. V. **A arte indígena na formação de professoras e professores não indígenas**: análise das licenciaturas em Artes Visuais na região Norte. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000090/000090d6.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

ARCE, A. (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz-de-conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 93-112

ARCE, A.; SILVA, D.A.S.M; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, França: 1948. Disponível em: [https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/Universal dos Direitos Humanos - Nações Unidas - ONU Portugal \(unric.org\)](https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/Universal%20dos%20Direitos%20Humanos%20-%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20-%20ONU%20Portugal%20(unric.org)) . Acesso em 15 de maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 20 de maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em 20 de maio 2024.

BRASIL. CASA CIVIL. SUBCHEFIA DE ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm acesso em 23 de maio 2024

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia. **Crítica e emancipación**: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Año 1, nº1, p. 53-75, jun. 2008.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria Histórico Crítica do Currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FOERSTE, G. S.; FERREIRA, S. M. O.; ULIANA, D. P. P. Cidades e infâncias: a criança vai ao museu. In: **Educação**, Porto Alegre, v.41, n-2, 168-176, maio/ago. 2018. Disponível em: Cidades e infâncias: a criança vai ao museu | Educação (pucrs.br). Acesso em: 26 mai 2024.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. O professor de artes visuais: contribuições para pensar a educação infantil. In.: ANVERSA, P. e FONSECA DA SILVA, M.C.R.(Orgs.) **Cadernos de docência**: ensino das artes visuais na educação infantil. Florianópolis: AAESC,2019.

LEIVA, J.; MEIRELLES, L. (org.). **Cultura nas capitais**: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte. Rio de Janeiro, RJ: 17street Produção Editorial, 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n-1, 83-104, jan./jul. 2007

PASQUALINI, J.C. e LAZARETTI. L.M. **Que educação infantil queremos?** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, S.P.: Minerva, 2022.

REHEM, F.Q.N.; FALEIROS, V.P. A Educação Infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710, maio/ago. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHMIDT, F. B. **Crianças pequenas e museus**: mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000076/000076e6.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Leitura na Educação Infantil: Entre o lúdico e o onírico

Fabiano de Oliveira Moraes

1 O lúdico e o onírico na literatura infantil

O presente ensaio toma por foco os aspectos lúdico e onírico da literatura infantil; a relevância da brincadeira com as palavras na Educação Infantil; a importância da contação de histórias e da leitura em voz alta tanto para a formação do leitor e para o trabalho docente, quanto para que se constitua, em sala de aula, um lugar do sonho que nos permita adiar o fim do mundo, como nos sugere Ailton Krenak (2019).

Antes de destacarmos os aspectos lúdico e onírico da literatura infantil, podemos retornar à questão: o que faz um texto ser considerado literário?

Jakobson (*apud* EICHENBAUM, 1971, p. 8) nos responderia que aquilo que faz com que um texto se caracterize como literário é a literariedade: um modo específico de emprego da linguagem com desvios em relação às ocorrências de seu uso ordinário, sumariza Roberto Acízelo Souza (2003).

Portanto, complementa Domingos Proença Filho (1986), enquanto o texto não literário é transparente, objetivando a informação e a ação, o texto literário é opaco, servindo, desse modo, à criação artística. É, pois, essa marca da opacidade que se abre “a um tipo específico de decodificação ligado à capacidade e ao universo cultural do receptor” (PROENÇA FILHO, 1986, p. 8).

As propriedades específicas da literatura resumem-se, basicamente, “numa elaboração especial da linguagem e na constituição de universos ficcionais ou imaginários” (SOUZA, 2003, p. 42).

O texto literário para crianças por sua vez, asseguram Aparecida Paiva e Paula Cristina de Almeida Rodrigues (2009, p. 106), “possui especificidades e uma lógica que escapa à elaboração do que classicamente convencionamos denominar literatura”.

Considerando que a literatura destinada a crianças tende a promover a reinvenção da linguagem, de um lado na constituição de um universo ficcional onírico, de outro por meio do uso lúdico da linguagem (SANTOS; MORAES, 2013), partimos do pressuposto de que os

aspectos lúdico e onírico, inerentes à infância, constituem-se como especificidades do uso da linguagem na literatura infantil.

O aspecto onírico, tanto na infância como na literatura destinada a crianças, faz-se presente por meio de seu vínculo e de sua proximidade com os mitos fundadores, com a origem, com descoberta e a reinvenção da linguagem. Se de um lado mito e sonho se aproximam (DIECKMANN, 1986, p. 12), infância e origem também. É que além de sermos *Homo economicus*, somos *Homo mythologicus*, assegura Edgar Morin (2006, p. 92). O caráter onírico, portanto, reinventa a “realidade” na criação de mundos encantados, maravilhosos, fantásticos, fabulosos, abre as portas ao lugar do sonho, de onde podemos adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019).

O aspecto lúdico, por sua vez, constituinte inquestionável do universo infantil, faz-se presente também na literatura destinada a crianças. Há uma estreita relação entre a literatura infantil e o brincar. Sim, infância e ludicidade se aproximam, pois além de sermos *Homo faber*, somos *Homo ludens* (MORIN, 2006, p. 92). A criança brinca com o que vê, brinca com o que fala, com o que lê. Brinca ao reinventar, ao ser criança, ao criar. O caráter lúdico reinventa a linguagem, burla, desfaz, recria, subverte normas, refaz sentidos, desfaz significados e nos permite inventar paraquedas coloridos, com os quais podemos amenizar a nossa queda rumo ao apregoadado fim do mundo (KRENAK, 2019).

2 Rumo ao prazer de ler: um convite ao lugar do sonho

É atribuída a Carlos Drummond de Andrade a citação largamente difundida sem referência à fonte: “A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede”. Podemos nos perguntar: como poderíamos convidar os nossos alunos a se dessedentarem nessa fonte de prazer?

Fonseca e Geraldi (2009) destacam a relevância de constituir ações de leitura em sala de aula por meio de práticas que cultivem o desejo de ler. Segundo os autores, é urgente recuperar não apenas o prazer (por tantas vezes banido do ambiente escolar), mas também o prazer de ler para dentro da escola.

É Virgínia Kastrup (2008) quem nos apresenta a possibilidade de que o acoplamento das crianças com o livro se dê em movimentos, em criações estéticas de si e do mundo, como um contato inventivo a incitar fabulosos devires. Ao convidar para a leitura, o educador se

constitui como um “atrator de afetos”, agindo como uma espécie de “atrator caótico”, como conceitua a autora, por atrair o leitor não para si, “mas para o texto e para os devires que ele comporta” (KASTRUP, 2008, p. 255). Por conduzir uma expedição “a um mundo desconhecido” (KASTRUP, 2008, p. 256), possibilitando o contato, acompanhando, arrastando consigo. Explorando a potência do momento ao instaurar redes de afetos. Um atrator de afetos “não diz: ler é bom, é preciso gostar de ler, mas expressa o bom da leitura através de semióticas diversas, a da própria linguagem literária, mas também de rosto e de voz” (KASTRUP, 2008, p. 257). Um atrator de afetos nos conduz rumo ao lugar do sonho, como nomeia Ailton Krenak (2019), de onde nos é possível adiar o apregoado fim do mundo.

Lugar do sonho que não é, senão, um lugar que a gente pode habitar para além dessa terra dura. Um lugar não do sonho comum, de quando cochilamos, nem do sonho acordado de se comprar o próximo carro, de se fazer uma viagem espetacular, mas sim de uma experiência transcendente em que a limitação humana é implodida para se abrir para outras visões de uma vida não limitada. Para Krenak (2019), ele seria, talvez, apenas uma outra palavra para o que chamamos de natureza. Trata-se de um lugar do sonho, mas do sonho como experiência de pessoas que receberam iniciação na tradição de sonhar e aprenderam a seguir pelo mesmo lugar conhecido, visitado ou habitado por alguns xamãs ou mágicos. Lugar que se conecta com o nosso mundo partilhado e que não se constitui como um mundo paralelo. Simplesmente um lugar que tem uma potência diferente.

Um lugar onírico, poderíamos dizer, também acessado por meio das histórias, e por intermédio delas multiplicado. Um lugar a partir do qual podemos adiar fim do mundo, a todo momento renunciado pela narrativa dominante. Um lugar de onde podemos brincar de reinventar o mundo, brincar de reinventar artifícios para amenizar a nossa queda rumo ao apregoado fim do mundo. “Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” (KRENAK, 2019, p. 62-63).

Em outras palavras, se de um lado a narrativa dominante prossegue apregoando o fim do mundo e nos incentivando todos os dias a desistir dos nossos sonhos, de outro podemos adiar o fim do mundo habitando o lugar do sonho, esse lugar conectado ao nosso mundo, mas com uma potência diferente, de onde nos é possível constituir momentos de leitura, de fabulação e de narração de histórias que lancem paraquedas coloridos, e prazerosos, e divertidos.

3 Entre livros, sonhos e brincadeiras

Em seu livro “Poemas para brincar”, José Paulo Paes nos convida a “brincar com palavras como quem brinca com bola, papagaio, pião” (PAES, 2003a). Seguindo os conselhos desse grande mestre das palavras lúdicas, podemos começar a atuar como atratores de afeto convidando as crianças para as brincadeiras com as palavras: de Lia Zatz, que suprime estas últimas para que deem lugar às ilustrações de Rogério Borges no livro “Era uma vez uma bruxa”, uma divertida e instigante narrativa em forma de carta-enigmática; de Mila Behrendt, que nos poemas do seu livro “Ponto & linha” reinventa o mundo apresentando inúmeras possibilidades de produção de sentido em meio à polissemia das palavras “ponto” e “linha”; e de Ricardo Silvestrin, que inventa divertidos mundos oníricos (em outras palavras: cria um universo paralelo com planetas oníricos, lúdicos, maravilhosos, criativos e curiosos) nos poemas do seu livro “Pequenas observações sobre a vida em outros planetas”, conduzindo-nos a viagens imaginárias e inimagináveis aos planetas Poft, Sujs, Argh, Nasus, Gugus, Samba, Tactac, e a outros mais.

Angela Lago, nos livros “Tampinha” e “A novela da panela: um drama quase completo, quase totalmente escrito e desenhado por Angela Lago” também cria mundos oníricos por meio da inserção de mitos e de muita imaginação ao mesmo tempo em que brinca com as palavras criando uma espécie de ilustração que dialoga com o texto, de modo que certas imagens substituam palavras ausentes, criando uma espécie de carta-enigmática.

Paes, para além de seu “Poemas para brincar”, nos traz em “Um passarinho me contou”, um sem número de possibilidades lúdicas e oníricas de adentrar ao lugar do sonho e de lá lançar paraquedas coloridos e divertidos e prazerosos.

Não podemos deixar de lembrar do grande mago da palavra Bartolomeu Campos Queirós que logo no início de seu “Onde tem bruxa tem fada...” nos arrasta de modo avassalador ao mundo onírico:

Ela foi para o azul.
Fez nuvem com seu vestido,
Colou sua estrela perto das que lá brilhavam.
Seu chapéu, ela deu de presente para menino que por ali passeava... (só em sonho).
E virou ideia (QUEIRÓS, 2002, p. 4).

Eva Furnari nos brinda com a coleção “O avesso da gente”, da qual destacamos os títulos “Lolo Barnabé” e “Abaixo das canelas”, por meio dos quais a autora e ilustradora nos apresenta em textos engraçados, de tão divertidos e lúdicos, temas necessários que rendem ótimos debates, tais como: no primeiro dos livros, o desenvolvimento tecnológico e a contínua insatisfação dos sujeitos na sociedade de consumo rumo ao momento histórico atual, em que desaprendemos o convívio com a natureza, com o tempo e com o outro; no segundo livro, o costume do uso de vestimentas e a existência de palavrões que envolvem aspectos que são tabu em nossa sociedade.

Isso sem falar na “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque. A tão bem sucedida empreitada do autor se deu em razão de o aspecto ideológico da crítica feminista ao sexismo cultural dominante alcançar a fragmentação da palavra, tangenciando ludicamente e de modo magistral o conceito de signo linguístico como arena de lutas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992). No livro “Chapeuzinho vermelho na escola: um milênio de história” (MORAES, 2022a), tivemos a oportunidade de nos debruçar mais extensamente sobre esse livro.

Em “O sapato que miava”, a grande mestra da brincadeira com as palavras Sylvia Orthof cria uma inusitada trama envolvendo uma senhora que tinha um gato dentro de um sapato e um senhor que tinha um cão dentro do chinelo. Bia Bedran, em seu espetáculo “O porão das histórias”, narrou com maestria uma adaptação desse livro, registrada no CD “Bia canta e conta. Vol. 2”.

Por fim, destacamos os poemas de Leo Cunha, ilustrados por Eliardo França e musicados por Renato Lemos, André Abujamra e Luiz Macedo para o livro (com CD) “Clave de lua”. O título, em si, é uma alusão poética e lúdica ao nome do símbolo gráfico musical “clave de sol”.

4 Brincadeira é coisa séria

Os atos de brincar com as palavras e de contar e ler histórias em voz alta para crianças constituem-se em diversão não apenas para as crianças, mas também para quem propõe a brincadeira com as palavras, conta as histórias ou as lê em voz alta.

Mas, histórica e culturalmente, entre o educador e essa tarefa prazerosa e aparentemente simples, parece haver sido imposto um obstáculo, fruto, em parte, do fato de nos haverem ensinado repetidamente que brincar é coisa de criança. Como adultos, nos sentimos

desautorizados a brincar. No entanto, perguntamo-nos, como professores: como podemos resgatar uma brincadeira, senão realizando essa brincadeira, ou seja, brincando? Como podemos propor aos nossos alunos que brinquem de algo novo, senão realizando com eles essa brincadeira: brincando com eles? A brincadeira não existe em uma definição ou em uma lista de orientações sobre como ela pode ser feita. A brincadeira só existe no processo de brincar. A brincadeira só se faz brincando.

Ademais, todos fomos crianças. Vivenciamos, em um passado mais, ou menos, distante, esse período precioso de nosso desenvolvimento em que a ludicidade se fez instrumento de socialização, de aprendizagem e de diversão. Nossa proposta, portanto, é que o professor participe ativamente da brincadeira de ler em voz alta em sala de aula, como mediador e orientador, mas, sempre de modo onírico e lúdico para que, a partir do mundo dos sonhos seja possível inventar paraquedas coloridos, divertidos e prazerosos.

Em nossa sociedade repleta de dicotomias, é comum opormos brincadeira a seriedade. E como ser sério é condição necessária ao trabalho e aos negócios, brincadeira e imaginário passam a ser vistos como indesejados nesse contexto: precisam ser evitados, preferencialmente banidos, extirpados do mundo adulto, do mundo do trabalho, do mundo dos negócios.

Ser sério no trabalho é desempenhar o labor com cuidado, desvelo, diligência, sobriedade, honestidade, sinceridade, pontualidade, método, correção, importância, verdade. Ser sério, por outro lado, também pode ser visto como ser sisudo, carrancudo, severo, circunspecto.

A brincadeira, por sua vez, também requer cuidado, desvelo, diligência, sobriedade, honestidade, sinceridade, importância, verdade. Daí a inteira congruência entre tais práticas. O problema está no fato de, em dados contextos, brincadeira denotar mentira, zombaria, algo sem importância.

Atendo-nos às primeiras concepções de “sério” e de “brincadeira” e deixando de lado a ideia de sério como sisudo, carrancudo, severo e circunspecto e de brincadeira como mentira, zombaria, coisa sem importância, encontramos o caminho para a defesa da brincadeira como metodologia de trabalho no âmbito da educação, como viável estratégia de leitura.

5 Vamos sonhar? Vamos brincar?

Sim, o educador é um dos únicos profissionais ainda autorizados (e estimulados) a cantar enquanto exerce sua função, um dos pouquíssimos profissionais que ainda pode contar histórias e fabular enquanto desempenha seu trabalho, enfim, que ainda pode fazer da brincadeira um instrumento precioso de trabalho; práticas essas (cantar, narrar, fabular e brincar) outrora comuns a uma vasta gama de atividades econômicas nas mais distintas culturas, e hoje extintas na maioria dos campos de atuação em decorrência do desenvolvimento e da consolidação do embrutecedor modelo de excelência profissional (para o qual ser sério também é ser sisudo, carrancudo, severo e circunspecto).

Pois é entre o trabalho e a brincadeira, entre a economia e a imaginação, entre a labuta e a criação, enquanto recria o próprio presente, que o educador brincante, leitor e contador de histórias pode tecer sua imagem-palavra, pode brincar com sua palavra-brinquedo, pode transbordar lúdico e onírico de seu ser *ludens-mythologicus*.

Desse modo, ele poderá tecer o letramento por meio de usos sociais de textos inerentemente lúdicos, pois brincar, ler e contar histórias é criação, é recriação, é recreação (cabe aqui brincarmos com a indissociável relação das palavras “recriação” e “recreação”, que na língua francesa possuem grafia ainda mais próxima: *re-création* e *récréation*), como nos faz lembrar Foucault (1969, p. 18).

Pois se de um lado o professor brinca e recria ao dizer, de outro o aluno brinca e recria ao escutar. E a palavra-brinquedo se recria e nos recreia ao permitir-nos dizer e desdizer coisas sobre o indizível. Ela brinca com quem diz, brinca com quem escuta, e permite que brinquemos todos, juntos.

E então?

Vamos sonhar?

Vamos brincar?

Diferentemente do teatro, em que o ator chega a assumir uma personagem e expressar os sentimentos por ela vividos ao longo de toda a peça teatral, ao narrar ou ler uma história em voz alta passamos por personagens diferentes que comumente vivem de maneiras diversas e expressam sentimentos muito distintos. Enquanto narramos ou lemos histórias em voz alta, podemos expressar, por exemplo, em um intervalo de um minuto: o sentimento de ódio de uma bruxa, o sentimento de amor da mãe, o sentimento de justiça do rei e o sentimento de inconformismo do narrador. Tratamos de modo mais detalhado dessa temática no capítulo: “Entrar e sair dos sentimentos: entrar e sair das personagens”, do livro “Contar histórias com maestria: técnicas e vivências” (MORAES, 2022b).

As histórias nos ajudam, portanto, a compreender que os sentimentos se assemelham às nuvens no céu, por mais que alguns permaneçam por mais tempo, sempre passam. A prática de narrar favorece o reconhecimento do caráter efêmero dos sentimentos. Ao contar histórias vivenciamos a sua alternância e verificamos que não precisamos nos apegar a eles. É por isso, dentre outros motivos, que muitas vezes contar histórias pode fazer com que nos sintamos muito bem. A título de considerações finais, vejamos resumidamente de que forma isso se dá.

É comum vivenciarmos determinados estados de sentimento por longo período de tempo por nos havermos apegado a eles por alguma razão. Por exemplo, podemos vivenciar por horas, dias, semanas ou meses um profundo sentimento de tristeza. No entanto, ao iniciarmos a narração ou a leitura em voz alta de uma história, o trânsito de sentimentos ocorre tão rapidamente que, para experimentarmos cada um dos novos sentimentos das personagens da história, temos que largar o sentimento anterior. E assim fazemos até que, por fim, nos damos conta de que aquele sentimento de tristeza que nos acompanhava por horas, por dias ou mesmo por semanas ou meses, ficou para trás em algum momento enquanto a história era contada ou lida em voz alta. Do mesmo modo como os sentimentos das personagens são passageiros, os nossos também são.

É desse modo que contar e ler histórias em voz alta faz tão bem para quem as escuta como faz para quem as conta ou lê em voz alta.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BEDRAN, Bia. **Bia Canta e Conta**. Vol. 2. CD. Niterói: Ângelus Produções Artísticas, 2000.
- BEHRENDT, Mila. **Ponto & linha**. Ilustrações: Graça Lima. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações: Ziraldo. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- CUNHA, Leo. **Clave de Lua**. Ilustrações: Eliardo França. São Paulo: Paulinas, 2001.
- DIECKMANN, Hans. **Contos de fada vividos**. Tradução: Elisabeth C. M. Jansen. São Paulo: Paulinas Editorial, 1986.
- EICHENBAUM, Boris. The theory of the Formal Method. In: MATEJKA, Ladislav; POMORSKA Krystyna (Org.). **Readings in Russian Poetics**: formalistic and structuralistic views. Cambridge, Mass: MIT Press, 1971. p. 3-37.
- FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 104-114.
- FOUCAULT, Michel. Por trás da fábula. In.: BELLOUR, Raymond; BROCHIER, Jean-Jacques (Org.). **Júlio Verne**. Tradução de T. C. Netto. São Paulo: Editora Documentos, 1969. p. 11-19.
- FURNARI, Eva. **Abaixo das canelas**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. São Paulo: Moderna, 2000.
- KASTRUP, Virgínia. Sobre livros e leitura: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina. 2008. p. 241-266.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAGO, Angela. **A novela da panela**: um drama quase completo, quase totalmente escrito e desenhado por Angela Lago. São Paulo: Moderna, 1998.
- _____. **Tampinha**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAES, Fabiano. **Chapeuzinho Vermelho na escola**: um milênio de história. Petrópolis: Vozes, 2022a.

_____. **Contar histórias com maestria: técnicas e vivências.** Petrópolis: Vozes, 2022b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: Unesco, 2006.

ORTHOFF, Sylvia. **O sapato que miava.** Ilustrações: Tato. 7. ed. São Paulo: FTD, 1997.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia et al. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009. p. 103-119.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Onde tem bruxa tem fada.** Ilustrações: Suppa. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar.** Ilustrações: Luiz Maia. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. **Um passarinho me contou.** Ilustrações: Kiko Farkas. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003b.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. Alfabetizar letrando com a literatura infantil. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SILVESTREIN, Ricardo. **Pequenas observações sobre a vida em outros planetas.** Ilustrações: Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2004.

ZATZ, Lia. **Era uma vez uma bruxa.** Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

Docência em questão: Infâncias e brincadeiras na Educação Infantil

Iguatemi Santos Rangel

Docências e Infâncias em diálogos

Assim como existe uma infinidade de infâncias, acreditamos que também haja uma multiplicidade de formas em que a docência com as crianças se manifesta. Entre infâncias e docências há um consenso fundado, que funciona como um eixo gravitacional da pedagogia da infância¹. Esse acordo de ideias é: O trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos pressupõe uma multiplicidade de linguagens. Esse axioma coloca para a professora e para o professor de crianças pequenas o desafio de se predispor a dialogar e transitar pelas diferentes áreas do conhecimento que compõem os currículos da Educação Infantil. Essa compreensão coloca um desafio básico para a formação de profissionais que atuam e os que atuarão com crianças pequenas: a necessidade de ampliar o espectro da formação inicial e também da formação continuada, por meio da ampliação das abordagens no âmbito da grade curricular dos cursos de licenciaturas e dos programas e projetos de formação continuada desenvolvidos pelas redes e sistemas de educação.

O lúdico como eixo estruturante das docências na Educação Infantil

O historiador Johan Huizinga (2012), que tem como base de análises a antropologia cultural, destaca a dimensão lúdica da experiência humana ao afirmar que o jogo é uma atividade fundamental e primária do ser humano, desempenhando um papel crucial na formação da cultura e da sociedade. Para este autor, todas as atividades sociais humanas são atravessadas pelo lúdico 'jogo'. Sendo assim, antes de sermos homo faber (homem que fabrica), somos homo ludens (homem que brinca). As pesquisas deste estudioso apontam para a vinculação estreita

¹ A pedagogia da infância se apresenta como um campo de estudos dentro das teorias da educação que se ocupa das especificidades do trabalho didático pedagógico com crianças pequenas (educação infantil), suas abordagens advogam a centralidade da criança, porém diferentemente das abordagens de cunho cognitivista/construtivista, a criança é concebida como sujeito social e histórico sendo assim sujeito de direitos, sobretudo o direito às aprendizagens escolares por meio de um currículo específico para as escolas infantis (Veiga, 2007; Formosinho et al, 2007).

dos processos civilizatórios com a eminência do jogo e da competição, sendo, de acordo com seu pensamento, os jogos que criamos e vivenciamos uma forma miniaturizada de experimentar as experiências no âmbito da sociedade mais ampla. Assim, é comum que muitos dos jogos e brincadeiras reflitam essas experiências desde os primeiros anos de vida.

Uma criança que se envolve em brincadeiras com bonecas e outra que prefere carrinhos estão, na verdade, refletindo experiências que transcendem o momento presente. Nesse sentido, tanto os brinquedos quanto as brincadeiras possuem o poder de iniciar o processo de humanização desde os primeiros momentos da vida. Eles não apenas apresentam essas noções ao indivíduo, mas também preservam essa dimensão humana ao longo de todas as etapas do desenvolvimento.

Neste contexto, Huizinga (2012) aborda uma crítica à sociedade moderna, que, em busca do desenvolvimento industrial e econômico, suprime essa expressão autêntica do ser humano, levando o lúdico a ser visto como oposto ao trabalho. Isso resulta na dificuldade de conciliar trabalho e prazer. As críticas são fortalecidas por Morin (2005), que discute essa questão no contexto da sociologia contemporânea. Para ele, o ser humano não se limita a ser apenas homo faber e homo economicus; somos também homo ludens, o ser que brinca, e homo mythologicus, o ser que sonha e fantasia.

A análise desse autor aponta críticas aos processos de hiperespecialização presentes na ciência moderna e nos currículos escolares. Ele chama a atenção para a hiperdisciplinarização, argumentando que a divisão do conhecimento, ou o "efeito salame" dos saberes, tem contribuído para formar uma geração de estudantes que possuem uma ampla gama de conhecimentos, porém são incapazes de integrá-los para criar projetos e programas que ofereçam alternativas institucionais para os principais problemas enfrentados pela sociedade moderna, como o desequilíbrio ambiental, as guerras, a fome global, a violência, entre outros.

Diante desses estudos, a aposta na possibilidade de uma docência inventiva, estruturada sob o eixo da ludicidade, pode indicar caminhos para uma retomada da dimensão primordial da constituição do ser humano. Especificamente na docência da educação infantil, é fundamental que os professores compreendam a importância do jogo e da brincadeira nos processos de ensino e aprendizagem. A brincadeira é o laboratório do pensamento infantil, e é por meio da ludicidade que as primeiras experiências das crianças são registradas, formando gradualmente seu repertório de conhecimentos nas diversas áreas do saber.

Destaca-se aqui a capacidade inerente das crianças de imaginar e fabular. Esse universo onírico e simbólico, conforme Piaget (1975) e faz de conta segundo Vigotski (1998), permite

que a criança amplie suas experiências de maneira hiperdimensionada, promovendo o desenvolvimento em todas as áreas. Nesse sentido, ao brincar com o próprio corpo, interagir com as pessoas ao seu redor, explorar objetos e fenômenos naturais e sociais, as crianças expandem seu repertório de experiências e consolidam suas aprendizagens.

Ensinar brincando e brincar ensinando: desafio da docência com crianças

O desafio para as modernas pedagogias é se opor aos modelos que enfatizam a didatização e pedagogização das práticas, em prol de uma abordagem pedagógica baseada na ludicidade. Essa preocupação permeia todas as áreas da docência presentes nos currículos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) estabelecem as interações e as brincadeiras como eixo estruturante das práticas pedagógicas com crianças da educação infantil. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) reafirma a centralidade das brincadeiras como elemento essencial no currículo e na prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos.

Ensinar enquanto brinca e convidar à brincadeira colocam o professor e a professora em uma perspectiva de docência lúdica, uma abordagem educacional que reconhece as potencialidades das crianças e das diversas infâncias, especialmente em relação às múltiplas formas de compreender e interpretar o universo social em que estão inseridas. É sempre importante destacar o papel do professor como mediador nos processos pedagógicos.

Nós, adultos (professoras e professores), já fomos crianças, mas as crianças não tiveram a experiência da vida adulta. Portanto, é responsabilidade do professor aproximar esses universos distantes e muitas vezes desconhecidos para as crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) afirma que cabe às instituições de educação infantil, por meio de seus currículos, garantir que as crianças tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. No entanto, a ideia de conteúdos e humanidade é muito abrangente e abstrata para as crianças. Assim, cabe à professora e ao professor mediar essa busca das crianças, utilizando suas próprias memórias da infância, especialmente os processos de escolarização, como recurso.

É importante lembrar que a relação entre vida adulta e infância é objeto de análise pela filosofia da infância. Khoan (2015) defende que a infância possui um status de estrangeiridade, o que a coloca em uma posição única para questionar o mundo adulto de maneira singular e

muitas vezes única. Portanto, as crianças apresentam aos professores questões problematizadoras que têm o poder de estimular o pensamento. Esse é um dos pressupostos que torna a docência para crianças pequenas permanentemente desafiadora, pois, ao contrário de uma abordagem técnico-pedagógica reduzida à transmissão de atividades pré-estabelecidas, é necessário conceber uma docência em constante movimento de criação e inovação. Nessa perspectiva de uma docência inventiva e criativa, é essencial considerar o outro da ação didático-pedagógica como sujeito pleno de direitos em todos os campos da vida social, incluindo e principalmente na educação.

Desse modo, essa perspectiva enfatiza para o professor o exercício de lembranças de infâncias, não apenas a sua própria, mas também as diversas infâncias que habitam suas memórias. O professor atua como orientador ou mediador das experiências de brincadeiras das crianças e com as crianças; ele é um brincante.

Há, no entanto, um aspecto a ser considerado, que já foi destacado ao citar Huizinga (2012): na sociedade e nas escolas, existe uma dicotomia entre o brincar e a seriedade, com a brincadeira associada à infância e a seriedade ao mundo adulto; artificialmente dividimos esses universos e, por vezes, estabelecemos barreiras entre eles para sustentar nossa didática ou pedagogia.

Talvez por isso Benjamin (2007) em certo momento afirmou que "mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado estão o artista, o colecionador e o mago". Essa afirmação faz sentido, pois muitas das práticas pedagógicas são permeadas por normas, prescrições, métodos, roteiros fixos e rotinas, o que deixa pouco espaço para os processos criativos na infância, ou para o brincar heurístico². Exatamente, a brincadeira funciona como uma chave para a descoberta do mundo natural e social, onde as crianças podem explorar diversos materiais sem um roteiro pré-definido. Nesse contexto, cabe ao professor a tarefa de organizar os ambientes e estar disponível para mediar conforme as demandas das crianças surgirem.

Nas mãos das crianças, tudo se torna brincadeira. Como já mencionamos, as crianças inicialmente utilizam seus próprios corpos como primeiros brinquedos, depois transformam o corpo das pessoas ao seu redor em brinquedos, em seguida brincam com objetos (naturais e

² Essa perspectiva busca recuperar a brincadeira como atividade de descoberta das crianças, brincar como fonte de investigação por parte das crianças.

sociais) e, por fim, com as regras sociais. Nesse processo, não há uma hierarquia definida e as etapas não são estanques.

Um exemplo dessa capacidade quase infinita de brincar das crianças é retratado no poema "Convite" de José Paulo Paes, no qual podemos perceber a trama literária envolvendo os universos onírico e lúdico. "Aprender é brincar com as palavras", ou seja, antes de quererem aprender, as crianças brincam com as palavras. Talvez essa seja a chave para o entendimento: antes de querer ensinar, nós professores deveríamos brincar com a didática e com a pedagogia. Nas palavras de Virginia Kastrup (2005), o professor deveria atuar sempre que possível como mediador do universo das aprendizagens, sendo ele o primeiro a se alegrar com o conhecimento, "um eterno aprendiz/brincante", ou, como afirmava Freire (1991), "educador não é aquele que ensina, mas aquele que também aprende".

A brincadeira pode parecer fora do lugar no mundo adulto, mas o professor muitas vezes se vê diante da necessidade de questionar constantemente essa ambiguidade, especialmente na educação infantil. Afinal, é ele quem enfrenta o desafio de ensinar brincando de maneira séria. Aqui, surge uma incongruência didático-pedagógica, pois as crianças perceberiam imediatamente se a professora ou o professor não estivesse imerso no universo onírico, no faz de conta e no jogo simbólico.

Assim, só consegue viajar em um avião de papel quem se permite acreditar na possibilidade de desafiar a lei da gravidade e voar pelo ar, só consegue navegar em alto mar em um barco de papel quem temporariamente suspende sua consciência do mundo. É verdade que o jogo simbólico ou o universo lúdico estabelecem fronteiras entre a infância e o mundo adulto, mas nem sempre isso é tão claro, já que nós adultos também temos nossos devaneios oníricos, nossos momentos de faz de conta ou de brincar simbolicamente com as palavras e com as coisas. Chico Buarque, em sua música "João e Maria", explicita isso ao reconhecer que na vida romântica, às vezes distorcemos a realidade para que ela se ajuste às nossas fantasias:

E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país.
Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido(...)

Ademais, cabe recordar que, assim como na história do rei que estava nu, todos sabiam, exceto ele, nós também entendemos que os universos ficcionais que as crianças criam em seus jogos e brincadeiras são apenas cenários e paisagens inventadas para dar vida às suas tramas imaginárias, e assim que a brincadeira termina, esse mundo de fantasia deixa de existir. No

entanto, do ponto de vista pedagógico, por que é importante encorajar e apoiar a produção desses cenários pelas crianças?

Reflexões acerca de possíveis respostas a essa questão nos remete a essência da docência com as crianças pequenas. Se, de alguma forma, pudéssemos privá-las de seus sonhos, fantasias, ludicidade, oniricidade, criatividade e inventividade, pouco restaria para a pedagogia da infância. Resta, ainda, considerar que desde os tempos da Paidéia grega até as pedagogias modernas e a escola contemporânea, há um consenso inabalável de que o ensino deve partir da realidade das crianças. A crença na hiperaprendizagem em contextos reais de vida é amplamente reconhecida, e nesse sentido, a aprendizagem mediada pelas experiências do brincar se revela um propulsor essencial para as pedagogias da infância.

Encontro com a docência na educação infantil

É fascinante perceber como nossa trajetória na docência pode se transformar ao longo do tempo. Eu também, ao buscar na memória as inúmeras experiências desses quase vinte e cinco anos de docência, recordo que comecei a trabalhar com as crianças da educação infantil como professor de educação física. Gradualmente, porém, fui me tornando um professor de educação infantil de fato. Durante esse processo, compreendi que a docência com crianças de 0 a 5 anos transcende a mera transmissão de conhecimentos específicos de uma área. Fui desafiado a engajar-me no diálogo com os saberes e práticas das infâncias, algo que não havia sido abordado em minha formação inicial no curso de licenciatura. Essa jornada de autodescoberta e adaptação tem sido enriquecedora e essencial para meu desenvolvimento como educador.

Ensinar é, de fato, uma atividade presente em diversas esferas da sociedade, mas a prática pedagógica é uma especificidade do professor. Essa habilidade está intrinsecamente ligada ao ofício do professor, que consiste na prática didático-pedagógica no ambiente escolar. Embora existam práticas de ensino em várias outras instituições (como igrejas, partidos políticos, clubes, associações comunitárias, etc.), as práticas de transmissão de conhecimentos sistematizados no formato de currículo ocorrem principalmente na escola. Na escola, utilizamos recursos estruturados para potencializar os processos de transmissão e apropriação de conteúdos escolares. O sentido teleológico de ensinar envolve intencionalidades e, muitas vezes, uma esperança de impacto positivo nas vidas dos alunos. No entanto, existe um dilema fundamental

para análise de todo professor: como estruturar as práticas de ensino para se conectar com as necessidades das crianças?

Não pretendemos aqui criar respostas para essa questão, mas, sim, provocar o desenvolvimento do pensamento, porém, é importante ressaltar que para que haja esta conexão é essencial adotar uma abordagem centrada no aluno, que reconheça e valorize as características individuais, interesses e ritmos de aprendizagem de cada criança. Isso pode envolver a observação atenta das crianças para compreender suas necessidades, interesses e habilidades, além de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

Por conseguinte, os estudos nas áreas da aprendizagem, literatura, música, arte e desenvolvimento motor podem ser recursos valiosos para os professores na estruturação de experiências de aprendizagem mais interessantes para as crianças. O jogo, a literatura, a arte e a música têm a capacidade de acessar rapidamente o universo lúdico da infância. Portanto, não é exagero afirmar que quando negamos às crianças o direito ao jogo e à brincadeira, estamos privando-as das aprendizagens mais significativas. Ao integrar esses elementos em suas práticas de ensino, os professores podem tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, estimulante e eficaz, permitindo que as crianças explorem e desenvolvam seus interesses, habilidades e criatividade de maneira plena.

A docência entre o jogo e brincadeira

O jogo é caracterizado por Huizinga (2012) como uma atividade mais sistematizada, na qual a criança, ao desenvolvê-lo, está intimamente ligada à estrutura lógica da modalidade específica. No caso, as regras são a tônica da atividade de jogo em si; jogar pressupõe obedecer às regras previamente definidas. Quase sempre, essa definição das regras é alheia aos jogadores, ou seja, quem joga faz isso com base em referências externas e anteriores de jogadores e jogadoras.

As brincadeiras são atividades mais espontâneas, enquanto o jogo e a brincadeira se complementam. Na educação infantil, observa-se uma sobreposição do jogo às brincadeiras, o que tem raízes históricas e remete ao sentido que os processos de escolarização assumem na constituição dos valores e normas da sociedade. Quem joga sempre o faz atravessado pelo tempo e pela história dos outros jogadores que existiram e jogaram antes. Já a brincadeira é

mais permeável à produção de novos ou outros sentidos, diferentes daqueles pelos quais os brincantes foram levados até o ato de brincar.

No entanto, todo jogo guarda relações de similaridade com as brincadeiras. Do ponto de vista ontológico, as brincadeiras são a matéria-prima dos jogos, oferecendo os elementos centrais para a construção de novos jogos. O jogo e a brincadeira espelham a sociedade, ou seja, as crianças e nós adultos também estamos envolvidos em jogos sociais para nos percebermos enquanto sujeitos no âmbito de uma cultura determinada. Por isso, em muitos jogos, observa-se uma estrutura similar, porém com variações relacionadas aos traços culturais específicos.

Ao explorar as aproximações e distanciamentos entre jogo e brincadeira, podemos afirmar que são experiências distintas que se complementam. O elemento que une essas duas experiências é a dimensão lúdica. Essa relação fica evidente quando usamos expressões como "vamos brincar de jogar bola", "vamos brincar de jogar basquete", "vamos brincar de jogar tênis". Essas frases mostram como o jogo e a brincadeira podem se entrelaçar, evidenciando a natureza lúdica de ambas as atividades.

Com certeza, a didatização do jogo e da brincadeira pode representar uma questão problemática. Isso ocorre quando há uma tentativa artificial de conferir uma seriedade excessiva às atividades que desenvolvemos com as crianças por meio de seus jogos e brincadeiras. É um dilema enfrentado pelos professores, que muitas vezes duvidam da ideia de que as crianças aprendem brincando. Embora diversos teóricos da área advoguem um lugar destacado para a atividade lúdica como estratégia privilegiada para o aprendizado das crianças pequenas, muitos professores "acreditam desacreditando". Eles frequentemente fazem uma separação mecânica ou artificial entre a hora de brincar e a hora de aprender. Essa dicotomia pode limitar o potencial educativo do jogo e da brincadeira, subestimando sua capacidade de promover aprendizagens significativas e profundas nas crianças.

Nos estudos sobre o brincar livre e o brincar como expressão das crianças, Waskop (1995) chega a uma conclusão similar à dos teóricos da literatura infantil. Ele observa que a leitura literária muitas vezes é carregada de uma seriedade excessiva, uma carga de responsabilidade que, na maioria das vezes, o autor não delegou à sua obra. Certamente, José Paulo Paes, ao escrever poemas para brincar, não o fez com o propósito de que fossem utilizados pelo professor para análises sintáticas, separação de sílabas ou mesmo com o fim último de alfabetizar crianças pequenas.

Com as brincadeiras acontece de forma semelhante, porém com um sentido distinto. Enquanto no caso da leitura de um livro de literatura existe a figura do autor (autoria), alguém

que produziu ou criou aquele conteúdo para ser utilizado pelo professor e pelas crianças, no caso das brincadeiras e jogos não existe essa autoria, especialmente nos jogos populares que fazem parte do repertório da cultura infantil. Sendo assim, as brincadeiras e os jogos desfrutam de uma licença de uso ilimitado, podendo ser adaptados infinitamente para satisfazer quase todas as necessidades, tanto das crianças quanto dos adultos que também enxergam no jogo e na brincadeira oportunidades de ensinar e aprender.

O brincar é quase sempre didatizado ou metodologizado, no sentido de ensinar alguma coisa externa ao brincar propriamente dito, como se fosse um apoio para se aprender algo mais importante do que o brincar em si. A conclusão que a Wajskop (1995) chega é essa, as brincadeiras livres de supervisão são quase que uma subversão, quando acontecem nas escolas é mais por ausência de controle, quase nunca é um espaço-tempo reservado e preparado para que aconteça o brincar autonomamente. A escola é essa instituição que contingencia a experiência do brincar, tem a hora do brincar, o dia do brincar, o lugar do brincar, então não pode ser uma brincadeira como exercício da livre expressão das crianças; é quase sempre um brincar com intencionalidade pedagógica e sob a tutela do adulto.

Destaco ainda um aspecto relevante: A relação entre a brincadeira e o brinquedo. A presença do brinquedo pode, de fato, desafiar o planejamento pedagógico mais cuidadoso, como quando uma pipa cai no pátio da escola ou quando uma bola começa a rolar pelo corredor. Essas situações muitas vezes exigem uma adaptação imediata por parte dos professores, pois o brinquedo tem o poder de provocar uma interrupção nas atividades planejadas. Essa flexibilidade é essencial na Educação Infantil, onde a espontaneidade das crianças e a presença dos brinquedos podem enriquecer significativamente o processo de aprendizagem.

Com crianças pequenas, é assim mesmo: o brinquedo é um convite à brincadeira, mas elas não dependem da materialidade do objeto para brincar. Aqui, retoma-se a dimensão onírica, ficcional e simbólica. Na ausência de um avião de brinquedo, um simples lápis pode se transformar em uma aeronave e a viagem está garantida no imaginário da criança. Na falta de um carrinho, uma pedra pode se tornar um carro, com direito a sons de motor, velocidade e freio, tudo criado no plano imaginário e simbólico do brincar.

Um episódio que vivenciei na educação infantil ilustra o conflito entre a brincadeira e a atividade de aprendizagem séria na educação infantil. Enquanto desenvolvia atividades docentes relacionadas ao Programa de Educação Multicultural de Vitória (PROEMV), a Secretaria de Educação adquiriu muitos brinquedos para as crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). As crianças ficaram extremamente empolgadas com os novos

brinquedos, mas logo surgiu um problema. As professoras começaram a reclamar, pois as crianças não estavam mais prestando atenção nas "aulas", apenas queriam brincar com os novos brinquedos. Isso levou a uma tendência de retirar os brinquedos das salas, colocando-os em locais fora do alcance das crianças para que não atrapalhassem as aulas. Esse conflito entre brincar e aprender destaca a importância de encontrar um equilíbrio entre as atividades lúdicas e os momentos de aprendizado mais formal na educação infantil.

Cabe salientar, ainda, que o acesso aos brinquedos ainda é um desafio em muitas salas de bebês, onde frequentemente estão vazias. Nos grupos maiores, gradualmente, o acesso aos brinquedos é limitado, ou os brinquedos são colocados em locais altos, fora do alcance das crianças, sob a supervisão do adulto, que detém o controle sobre os espaços e tempos de brincadeira das crianças. Isso representa uma contradição entre as teorias da aprendizagem e nossas intenções pedagógicas. Talvez nosso maior desafio na docência na educação infantil seja justamente ensinar brincando.

Considerações sobre possibilidades de interações por meio de jogos e brincadeiras

Em considerações finais, reiteramos a centralidade das brincadeiras e interações como elementos fundamentais na docência da Educação Infantil. Para ilustrar essa importância, vamos utilizar um jogo tradicional, a amarelinha, como objeto de análise, partindo da seguinte pergunta: Quais interações são possíveis em um jogo ou brincadeira de amarelinha?

Na dinâmica das brincadeiras, estamos constantemente envolvidos em processos de interação. Podemos destacar quatro planos distintos de interação. O primeiro plano refere-se às possibilidades de interação com o próprio corpo. Quando alguém me convida para brincar, meu primeiro pensamento geralmente é centrado em mim mesmo: "Eu tenho força? Eu tenho equilíbrio? Eu tenho velocidade?" A ênfase inicial recai sobre o eu, antes de considerar o outro. Por exemplo, quando uma criança nasce, os cuidadores muitas vezes fornecem uma variedade de brinquedos, mas, alheia a todas essas possibilidades, a criança inicialmente brinca com seu próprio corpo - suas mãos, sua respiração, seus olhos. O corpo é o primeiro e mais significativo brinquedo do ser humano.

O segundo plano de interação aborda a maneira como percebemos o outro nas nossas primeiras relações. As figuras familiares - mãe, pai, irmãos, avós, tios e outros - começam a

ganhar importância. Os bebês e crianças transformam os corpos desses outros indivíduos em objetos de sua atenção e, conseqüentemente, em parceiros de seus jogos e brincadeiras. A expressão dessa interação específica ocorre principalmente no plano sócio afetivo. Assim, brincar sozinho, com outra pessoa ou em grupo torna-se significativo, pois no aspecto dos afetos, os parceiros de jogo e brincadeira desempenham um papel crucial e influenciam nossa disposição para brincar.

No terceiro plano de interação, as crianças começam a interagir com os objetos ao seu redor. Gradualmente, elas exploram o mundo das coisas e os conhecimentos relacionados a esses objetos. A partir dessa interação, as crianças extraem a matéria-prima para a produção de conhecimentos físicos e sociais. Por exemplo, em uma brincadeira de boneca, a criança começa a identificar formas, cores, tamanhos, pesos, alturas, entre outros aspectos. Essas experiências podem, mais tarde, permitir que a criança desenvolva elaborações mentais relacionadas às características físicas e aos tipos específicos que correspondem a determinadas culturas.

Por fim, a interação com a cultura completa o esquema conceitual para a compreensão de como as crianças interagem por meio de seus jogos e brincadeiras. Essa última etapa é mais complexa e envolve o plano das representações que as crianças vão criando sobre si mesmas e sobre as pessoas em seu entorno. Nesse aspecto, é importante destacar que a criança, aos poucos, vai percebendo que o mundo, que a princípio parece estático, ganha uma dimensão simbólica, e esse elemento amplia o universo cognitivo da criança a ponto de ela conseguir brincar com fatos que não estão tão evidentes em seu universo relacional.

É importante alertar que esses planos de interação são separados artificialmente para fins didáticos de explicação, mas na prática eles se interpenetram. Ou seja, as diversas fases da vida também influenciam formas mais contundentes de interação em determinado plano. Por exemplo, um bebê recém-nascido terá poucas possibilidades de interagir com objetos; seu plano de interação privilegiado será seu próprio corpo e o outro, como sua mãe ou pai. Posteriormente, ele será confrontado com as possibilidades de interação com objetos e com os aspectos sócio-culturais à medida que cresce e se desenvolve.

Ao analisar a brincadeira da Amarelinha à luz dos planos de interação, podemos identificar como esses elementos se manifestam:

1. Como objetos do conhecimento, pois, a Amarelinha pode ser utilizada para ensinar conceitos matemáticos, como contar números, identificar sequências numéricas, aprender sobre par e ímpar, entre outros. Também pode promover a criatividade e expressão artística, especialmente se as crianças decorarem ou personalizarem as casas

da Amarelinha com desenhos. Além disso, a brincadeira pode estimular o uso da língua portuguesa, quando as crianças conversam entre si durante o jogo.

2. Na relação com o próprio corpo, pois, para jogar Amarelinha, as crianças precisam desenvolver habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação e força nas pernas. Elas também precisam se movimentar de forma ágil e rápida para pular entre os números e evitar pisar nas linhas.

Ao considerar esses aspectos, podemos perceber como a brincadeira da Amarelinha não apenas proporciona diversão, mas também oferece oportunidades de aprendizado e desenvolvimento físico e cognitivo para as crianças. Além de propiciar desenvolvimento das relações com outros parceiros da brincadeira.

E por último, explorar os aspectos socioculturais da brincadeira da Amarelinha pode ser uma atividade bastante enriquecedora para as crianças. Ao investigar como essa brincadeira surgiu e como ela é chamada em diferentes regiões do país, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e das tradições locais.

O professor pode iniciar essa exploração fazendo perguntas instigantes, como:

- Qual é a origem da Amarelinha e por que ela recebe esse nome?
- Quem inventou esse jogo?
- Como a Amarelinha é jogada em diferentes partes do país e quais são suas variações regionais?
- Quais são os materiais tradicionalmente usados para criar uma Amarelinha e como isso pode ter mudado ao longo do tempo?
- Quais são os aspectos socioculturais associados à brincadeira da Amarelinha em diferentes comunidades?
- Por que ela tem as palavras céu e inferno (terra)?
- Por que sempre tem 10 casas?

Ao discutir essas questões, os alunos serão incentivados a pesquisar e compartilhar informações sobre a Amarelinha em suas próprias experiências e tradições culturais. Isso não apenas amplia seu conhecimento sobre a brincadeira, mas também promove a valorização da diversidade cultural e o entendimento da importância das tradições locais na formação das identidades individuais e coletivas.

Explorar esses questionamentos pode levar as crianças a refletirem sobre a possível relação entre o jogo da Amarelinha e as tradições religiosas e espirituais. Assim como seguimos mandamentos ou regras para alcançar o céu, metaforicamente podemos pensar na Amarelinha

como uma jornada na qual avançamos de casa em casa, seguindo as regras estabelecidas, em direção a algum tipo de transcendência ou objetivo final. Essa analogia entre o jogo e a vida pode ajudar as crianças a perceberem como elementos da cultura e da sociedade estão presentes em atividades aparentemente simples e cotidianas, como brincadeiras de infância.

É importante ressaltar que, quando as crianças se envolvem em seus jogos, não o fazem com a intenção consciente de adquirir conhecimento. Na verdade, muitas vezes são os professores que identificam as possibilidades de interação e aprendizagem presentes nesses momentos. Ao observar as brincadeiras das crianças ou ao introduzir jogos e brincadeiras em sala de aula, cabe ao professor reconhecer sua responsabilidade em guiar as crianças por esses diferentes planos de interação e facilitar a extração de aprendizados por meio de uma mediação cuidadosa e intencional.

O diagrama da amarelinha evoca uma perspectiva que remonta à Idade Média, onde a criança parte da terra (inferno) e almeja alcançar o céu. As crianças constroem seus brinquedos e brincadeiras com base em suas percepções sobre o mundo adulto, portanto, toda brincadeira é influenciada pelo contexto sócio-histórico. O ato de brincar não é inato às crianças; elas aprendem a brincar e também podem perder essa habilidade. Nesse sentido, a escola e os professores têm a responsabilidade de preservar uma variedade de jogos e brincadeiras, garantindo assim que as brincadeiras tradicionais não se percam ao longo do tempo.

As brincadeiras são reflexos do mundo ao nosso redor. Quando observamos a amarelinha, podemos compreender que seu contexto de origem remete à Idade Média. Nesse período da história, a visão de mundo permeava a vida social, política e individual com uma narrativa abrangente centrada na relação entre os seres humanos e Deus. Ao brincarem de amarelinha, as crianças participavam de uma representação simbólica de ascensão à vida celestial, onde cada casa representava um mandamento a ser seguido. Assim, acertando cada mandamento sem infringir as regras (não pecando), o jogador poderia alcançar o céu. Uma vez lá, não seria mais necessário lançar as pedrinhas, seguir regras ou pular de um pé só; o céu seria o lugar de descanso do jogo, ou seja, o lugar da vida sem desafios.

Para concluir esta análise, é fundamental ressaltar que os documentos que orientam as práticas na educação infantil destacam a importância central das brincadeiras. Todos esses documentos afirmam que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento do pensamento infantil e que, quando uma criança deixa de brincar, deixa também de aprender. Em uma abordagem educacional que visa a construção da autonomia das crianças de forma crítica, as brincadeiras não são vistas como opostas ao processo de aprendizagem. Essa visão está alinhada

com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que reconhecem a brincadeira como um eixo estruturante do trabalho na educação infantil e como um direito fundamental de aprendizagem.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DED EZEMBRODE2017.pdf.: Acesso em: 09 de Abr. de 2024.

FORMOSINHO, J. O, KISHIMOTO, T, M. PINAZZA, M.A. (org) **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva. 2012.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o problema do devir-mestre**. Educ. Soc, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KOHAN. Walter Omar. **Visões de filosofia: infância**. ALEA | Rio de Janeiro | vol. 17/2 | p. 216-226 | jul-dez 2015.

PIAGET. J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2^a Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL. 370 p. (1975).

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os Sete Saberes e Outros Ensaios**. Tradução brasileira, 3^a ed., São Paulo: Cortez, 2005

WASJKOP. Gisela. **O Brincar na Pré-Escola**. São Paulo, Cortez, 1995.

VIGOTSKI, Lev. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIRA-SÁ IAUARETÊ: Mitologias Indígenas como contributo pluriepistêmico na Educação das Infâncias

Marina Rodrigues Miranda
Gerda Margit Schutz-Foerste
Rafaella Capela Leão

1 A noite na floresta: as entidades míticas e os encantados

No princípio não havia noite, ela estava adormecida no fundo das águas. Havia animais, todas as coisas falavam. A filha da cobra grande casara-se com um moço, mas, não queria dormir com ele porque a noite não existia. Ela pediu aos pais que pedisse aos seus servos que fosse buscar a noite lá no fundo do rio. Os servos foram e trouxeram a noite fechada dentro de um caroço de tucumã. O pai da moça, disse para eles para trazer a noite do modo que recebesse, eles curiosos abriram o caroço de Tucumã, porém quando chegaram, foram severamente condenados pela violação da noite. (PINTO, 2012, p.41-42)

A noite para os povos indígenas é resguardo do mistério, faz parte das existências do bem viver estar conectado às encantarias da floresta. Quando anoitece, a lua – misteriosa em suas fases compõe os ciclos das outras naturezas (plantas, bichos notívagos, água, mato, terra, gente etc.). A floresta por ser fechada, o lumiar atravessa pouco as copas das árvores. A floresta é vida! As sonoridades dos animais revelam-se em biodiversidade. Não temos maturidade auditiva para perceber os sons das florestas, as frequências sonoras impregnam a escuta dos gorjeios, chiados, assovios, galhos despencando das copas, as corredeiras dos rios etc.

Ao cair da noite, os olhos nativos se acostumam com a ausência de luz e transitam como muita desenvoltura pelos caminhos que eles próprios construíram para facilitar as suas referências nos grandes espaços florestais. Em algumas terras indígenas, as moradias permanecem à luz de lamparina, outras usam geradores por um tempo restrito e depois é desligado. Esses são espectros das muitas paisagens florestais. Algumas noites, a comunidade senta no girau próximo à água e os guardiões das lendas e mitos se acomodam em redes e a tradição oral flui. As histórias de visagens começam, a tensão é grande frente ao sobrenatural, uma lógica que atravessa quase todos os povos indígenas amazônicos. Quando os idosos da comunidade exercem suas tradições de conhecimentos, os ouvintes vivenciam os diferentes contextos de transformação do mundo e as suas relações complexas entre os seres do mundo terrestre, celeste e aquoso. A comunidade aldeada respeita as entidades míticas e os encantados.

Para os povos indígenas todos os seres são de humanidades e habitam o universo noturno de floresta. O patrimônio cultural destes povos são variantes mitológicas que se repetem ou se complementam nos mitos de origens em diferentes versões.

2 Processos de criação do mundo para toda humanidade

O estudo revisita a mitologia de povos indígenas como Tukano, Guarani, Baniwa e Xikrin, aldeados em terras indígenas amazônicas. E em terras capixabas retomar o mito da gruta da onça e seu sentido para pensar a nossa identidade e os processos violentos de epistemicídios que usurparam as nossas culturas categorizando a tradição oral, vitalizada nos mitos e constituindo histórias em obras escritas. O mérito da produção da nossa pesquisa está em reconhecer os contributos das oralidades desses povos para o mundo atual, ouvindo as histórias que eles têm para contar ou lendo as suas produções na afirmação de autorias indígenas para compreender suas contribuições na educação das infâncias. Para tanto, rememorar mitos ameríndios nos espaços de educação indígena e não indígena, é propagar o maior patrimônio dos povos originários fazendo jus às memórias dos nossos antepassados e contribuindo para que os mitos que foram produzidos nos dispositivos literários por autores indígenas sejam circulados nos espaços educativos.

Os conhecimentos das narrativas dos povos Tukano, do Rio Negro, retratam suas realidades em distintas dimensões de existências no mundo em transformação mitológica. Nessa proposição, tanto o encanto do mito de origem, os sagrados de proteção, como as entidades de transformação são elementos culturais que atravessam as crenças das gerações, tornando a existência longa da vida. Na escuridão, a história gira, movimenta, a dimensão noturna em transcendência. Todos os seres são vigilantes, na certeza que com a noite escura as entidades estão soltas, aparecem os assombrados, os bichos das profundezas das águas que eles conhecem “na pele”.

O espírito da água resguarda as Iaras, o boto, a boiúna, a gigante cobra-grande, cobra-canoa, cobra mitológica. No alto do Rio Negro, nos conhecimentos ancestrais dos povos viventes da beira do rio, essas entidades são sagradas, revigorante à existência dos povos Dessana-Tukano. A cobra-grande, cobra da transformação é conhecida na língua materna desse

povo como Pa'meri-piro. Jatobá (2012, orelha de livro)¹, em seus estudos com esses povos endossa o poder deste grande ser transformador:

[...] Quem é este grande ser, é a grande serpente que veio do Céu, mas que um dia veio a terra, deslizando pelo rio Amazonas em uma sagrada viagem que deu origem a todas as humanidades. Como para os povos sagrados do Amazonas, tudo é humano, tudo é gente (pessoas, plantas, bichos, pedras, estrelas, astros firmamento e tudo que existe) que ser é este, que tem o corpo da Cobra Grande em que embora tenha a sua morada permanente no Céu, formando inclusive uma das mais belas constelações indígenas, aparece e frequenta as terras, os rios, as várzeas, a toda extensão territorial do vasto e diferenciado território Amazônico.

Imagem 1. *Cobra grande*



Fonte: ilustração de Adonis de Souza Evangelista, 2023

A Amazônia é potenciada pela força da tradição oral, esse patrimônio de conhecimento é ressignificado em distintas formas do existir floresta nas autorias coletivas que têm sido interpretadas na materialidade das escritas indígenas e indigenistas em obras literárias.

O foco central das nossas pesquisas é emaranhar os processos educativos da força da tradição oral, transportando as vozes dos mitos e encantados como processos fundadores educativos para que as crianças possam conhecer e/ou acessar uma memória dos próprios antepassados que existem em suas corporeidades encarnadas nas descendências, no entanto, são sublimados no imediatismo da alfabetização. Nestes termos, temos composto com nossos Grupos de Pesquisa, NUPEEES - Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Experiência do Sensível e no Tupiabá: Grupo de Pesquisa Ensino e Extensão em Educação Escolar Indígena, aprofundamentos de conhecimentos dos mitos nas remadas de “aprender com indígenas” e no

¹ Maria do Socorro da Silva Jatobá, professora do departamento de filosofia da UFAM, a autora contribuiu com a obra “Cultura e Ontologia do mito da cobra grande” da autora-pesquisadora Marilina Conceição O.B.S. Pinto, comentando as contribuições da obra.

campo teórico a pedra de toque são os estudos de Viveiro de Castro (2018), um crítico da antropologia de tradição por cunhar no passado o racismo científico, este autor postula um outro olhar de pesquisa, a endoantropologia “[...] a de ser teoria-prática na descolonização permanente do pensamento” (CASTRO, 2018, p. 20).

Nessa propagação conceitual, nossos mergulhos profundos tem sido compor propostas de formações de professores que atuam na Educação de infâncias reacendendo identidades indígenas nos contos míticos de povos da floresta e nos estudos aprofundados de literaturas indígenas. A proposta é dimensionada na valorização das oralidades de aldeados amazônicos, reconhecendo esses e outros saberes como a etnoconhecimentos dos povos indígenas na manutenção da tradição oral – na potência do mito vivo como substratos das estruturas culturais.

Esta potência de entranha mitológica, constitui luas sobre os rios que atravessamos na retomada de nossa identidade coletiva indígena, exercitada nos nossos grupos de pesquisa com professores indígenas e não indígenas, professores da IES e da Educação Básica sobre tudo atuando no ensino, pesquisa e extensão.

Nesta lua dos etnoconhecimentos, as experiências em terras indígenas são constituídas e imaginadas nos universos dos projetos que visam a descolonização do currículo na tessitura epistemológica de Smith, indígena Maori, que orienta distintos projetos em temas geradores dos princípios de afirmações de povos indígenas. Nesta via conceitual, elencamos quatro projetos: i) **conectar** com os mito de criação-transformação dos povos originários para ascender aos nossos próprios mitos por pesquisas cosmológicas com esses povos; ii) **contar histórias** de alguns mitos ancestrais amazônicos e capixabas implicados aos mitos das crianças reavivando a memória coletiva; iii) **indigenizar** a partir da proposição de projetos que descolonizem e reparem os currículos para uma prospecção popular e pluriepistêmica; e iv) **criar**, na perspectiva que não há possibilidade de pensar a educação das infâncias sem compreender que a criança desde tenra idade cria o mundo em espelhamentos côncavos, convexos da realidade, sendo alicerçado ao mundo que inventa e cria. A corporeidade é a materialidade das representações do mundo vivente em linguagens impregnadas e expressas, que são memórias do tronco ancestral, as quais expressam ritmos e sons conectados às invenções de seus mundos imaginados.

As crianças em seus processos criativos movimentam os recônditos mnemônicos e saem espalhando fagulhas nos ventos materializando mitos e poéticas do ser infância em metamorfose em gente que vira bicho, bicho que vira gente, “faz de conta que sou uma cobra”,

as crianças são desafiantes em suas maneiras de estar no mundo performatizadas em distintas culturas.

Desse modo, este movimento entre mundos acionados pelas infâncias nos espaços educativos é desconsiderado, a era do imediatismo perpassa por outro lastro, o da informação e dos conhecimentos na educação instituída. São permanentes, fieis aos binarismos: corpo-natureza, sensação-razão, pensamento-matéria, corpo-espírito, natureza-sociedade. Ainda assim, as crianças reavivam memórias em suas raízes “crianceiras” materializando seus universos de existência de criação em suas próprias asas imaginárias, adentrando aos mundos pluriépistêmicos em experiências sensíveis, mesmo sendo reprimidas, permanecem em inteireza.

A composição dos registros das tradições orais dos povos das comunidades havia sido pensada inicialmente com uso dispositivos literários, porém, ouvimos de um professor, que um sábio de terra indígena sempre afirmou que o conhecimento tradicional se amarra no “trançado da tradição oral”. O nosso entendimento, filtro de percepção é que deveríamos impregnar-nos das sabedorias, depois compor as histórias em registros escritos, juntando as histórias memórias dos nossos antepassados. Essa experiência sensível é cura para a retomada do caminho. Julio Davi Rodrigues, liderança do povo Ye'kwana em sua escrita sobre conhecimento tradicional, afirma que

[...] Meu avó Peri sempre diz assim; Vocês precisam aprender as histórias, ouvir as orientações, e conhecer as regras desta tradição. É isto que devem aprender, o básico. para aprender ensinar na escola. [...] Meu pai sabe fazer canoa. Faz parte da história do povo Ye'kwana. Antigamente éramos conhecidos como os grandes viajantes produtores de Canoa. Eu gosto também de subir e descer o rio, andar no mato. Gosto demais. Apesar de estar faltando na região de Auaris, a madeira certa para fabricar canoas, dá para começar a ensinar na escola. Nossos professores podem incentivar, esse é o nosso desejo (RODRIGUES, JULIO DAVI, 2006, 306-307)

Por qual razão pretendemos partilhar os mitos que aprendemos com crianças e professores indígenas com as infâncias citadinas? Para potencializar nelas a curiosidade sobre os encantados míticos, cutucando seus mundos imaginados em suas oralidades (linguagens) de infâncias.

Nesse repertório mítico memorável, reconhecer que em qualquer território de infância as crianças são sujeitos sociais, provedores de culturas no protagonismo de suas ações cotidianas. Esse patrimônio materializado nas oralidades e ressignificado em outros sentidos por crianças fundamentando processos de leitura de seu mundo e outras circularidades de

cultura, afirmando processos de interculturalidades. Quando tratamos do mito nessa referência o Xamã Yanomami

[...] para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. A imagem de Omama disse os nossos antepassados. A imagem de Omama disse a nossos antepassados: "Vocês viverão nesta floresta que criei. Comam os frutos de suas árvores e cacem seus animais. Abram roças para plantar bananeiras, mandioca e cana-de-açúcar. Deem grandes festas reahu! Convidem uns aos outros, de diferentes casas, cantem e ofereçam muito alimento aos seus convidados!". Não disse a eles: "Abandonem a floresta e entreguem-na aos brancos para que a desmatem, escavem seu solo e sujem seus rios!". Por isso quero mandar minhas palavras para longe. (KOPENAWA, 2015, p. 76).

Aventar essas oralidades no firmamento do Xamã é o nosso compromisso político, ético, estético, educativo, como forma de reparação com aqueles povos que se deslocaram do seu viver floresta para fugir das agruras dos colonizadores constituindo as suas existências em outros lugares, espaços, silenciados em suas memórias míticas. As crianças que estão nos espaços escolares são filhos dos nossos antepassados, afirmando as nossas pesquisas em territórios indígenas, fortalecidos em identidades. É tempo de retomada.

A abordagem de pensar o ensino da tradição oral contando histórias dos mitos indígenas nos espaços educativos, conecta-se à reflexão da pluralidade identitária, onde as crianças negras, indígenas e brancas se encontram. Nesse processo, acessamos as historicidades de identidades negras e indígenas no desdobramento da lei 10.639/2003² e 11.645/2008³. Neste contexto, os acentos serão para as narrativas que foram conhecidas na Educação diferenciada nas escolas indígenas, por acentuarem práticas educativas específicas à vida em seus fluxos, nos etnoconhecimentos indígenas para dentro da escola infantil, afirmando os seus saberes culturais.

Algumas questões provocativas atravessam os nossos processos de produção deste trabalho: Quais as contribuições de conhecimentos que as crianças podem apreender com os partilhamentos dos mitos e lendas, contos da floresta já que habitam em cidades? Os espíritos

² A lei 10.639/2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

³ Lei sancionada em 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A lei que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Essa Lei sofreu alteração em 2008 e passou a incluir a História e a Cultura Indígena, sua numeração foi alterada para Lei no 11.645/08.

dos rios, das matas, do céu que habitam os espaços míticos dos povos indígenas movimentarão os imaginários destas infâncias? Como os estudos do mito vivo em pautas de pesquisa refletidas no perspectivismo indígena podem tornar-se pauta na formação de professores? Reconhecendo as oralidades de infância como matéria de conhecimento, os mitos amazônicos sendo contados provocariam conexões, atos criativos e prospecções imaginativas para que as crianças propagassem seus patrimônios mitológicos? Os professores vitalizariam essas conexões de afirmação identitárias, espirituais nas ações criativas das crianças?

As respostas dos questionamentos supracitados não pretendem responder no imediatismo, pois as nossas pesquisas ainda que estejam sendo constituídas em duas escolas, as reflexões ainda são parciais. O que almejamos para essa produção é analisar se alguns mitos em seus modos fantásticos e poéticos podem ser substratos de autorias de conhecimentos diferenciados no universo de educação das infâncias.

No exposto, nesta propagação mitológica discorreremos sobre o contributo do pensamento indígena em compreender que tudo na natureza é humano na via dos processos de criação do mundo, tudo se transforma. Os povos Guarani do Norte e do Sul são lunares e seus mitos são materializados nas fases da lua em suas propagações transitórias de transformação, deixando visível espectros de luzes em suas variantes em relação a terra e o céu. A exemplo, Olívio Jecupé e Maria Kerexu (2011, contracapa) transitam entre a memória da oralidade a escrita, na obra indígena “A mulher que virou Urutau”, essa obra é bilíngue contada nas línguas materna e portuguesa, dissertando sobre a relação indígena com “o lua”. Nessa via de oralidade literária, é mencionado na sinopse do livro,

Esta é uma história de bela índia que se apaixona por Jaxy, o Lua. Para saber que o sentimento era verdadeiro, Jaxy resolve colocar em prova o amor da jovem, conheça nesta linda história de amor, a lenda guarani sobre o pássaro Urutau.

A mulher que virou Urutau era uma moça linda que se apaixonou pelo Lua, ele se transformou em homem, porém para surpresa da moça, o Lua desceu a terra com a aparência de um homem velho, a índia se desencantou. Sua irmã ficou muito decepcionada com a vaidade da irmã e tentava conversar com o Lua, o qual acabou se desencantando pela moça que o cortejava casando-se com a irmã. Após o casamento, sua verdadeira face veio à tona, um jovem forte e guerreiro. A indígena que o desprezou pela dor e tristeza acabou virado Urutau, um pássaro que tem no canto um choro profundo, ela viveu chorando até o fim da sua vida. Essa história de lua e céu repercutem a relação destes povos e de outros que habitam as terras indígenas brasileira. Um outro povo que tem ligação com a lua e o céu são os povos Terena que

contam que o seu mundo de origem, em seus processos de transformação, perpassa por um buraco que havia no céu deu passagem para que viessem para a terra com a permissão da Lua.

Os mitos vivos dos povos indígenas são sempre propagados em histórias de transformações dos seres humanos, em outros seres. Porém, na circularidade destas cosmogonias todos os seres da terra em alguma temporalidade são matérias humanas. Os patrimônios míticos são epistemologias de cosmos vivos, são de natureza transitória.

O objetivo desta escrita tratada como cosmo vivo, sustenta-se no perspectivismo ameríndio, tendo como pressuposto compreender o princípio das humanidades vinculadas a existência de seres floresta, no considerado cíclico. No perspectivismo ameríndios, a natureza é transcendente. Neste alcance, compreendemos que seremos mais humanizados, conscientizados, compreendendo a diversidade planetária, respeitando as formas do existir humano sendo natureza, se compreendendo no ecoplanetário, contribuindo com a superação do racismo e do preconceito contra os povos indígenas, nas especificidades de afirmação e reparação para com estes povos na amplitude das distintas formas de existência do homem, do humano, de pessoa e de gente.

Nesta dimensão, entrelaçam cosmos vivos, epistemologias ecológicas de sustentabilidade da vida integrando o mundo como ser humano-natureza-entidades espirituais, encantados nos ciclos da vida em transformação e criação. Nesta via de processos de existência em transformação, Gersen Baniwa, educador indígena e professor da Universidade de Brasília, aporta do povo Tukano de São Gabriel da Cachoeira uma argumentação;

As cosmologias indígenas, em geral, concebem o ser humano como um estado de espírito expresso **pela palavra *mira-sá*** que em nheengatu significa “forma de ser humano”. Segundo essas cosmologias seria mais adequado falar em estar humano, do que ser humano por se tratar de um estado possível e sempre transitório. Os seres e as coisas possuem capacidades de transformação. Tanto os humanos podem transformar-se em animais ou coisas quanto os animais ou coisas podem transformar-se em humanos. Isto desde a criação do mundo. Vários clãs indígenas recebem a denominação de certos animais que indicam sua potência de estado de *mira-sá*, por exemplo, “gente onça”. As pessoas do clã “Gente Onça” têm a potência de se transformar em onça. Esta concepção cosmológica gerou na Amazônia os mitos de pessoas que “viraram” onças, de botos que “viraram” gente para encantar mulheres. (BANIWA, 2019, p.84)

Neste integrado temos transformado o nosso olhar para reparação dos currículos que foram/são submetidos ao universo de conhecimentos colonizados, buscando compor nossas pautas de ensino, pesquisa e extensão descolonizando metodologias, reconhecendo que cometemos como professoras pesquisadoras inúmeros equívocos epistemológicos. Nesta força de reparação curricular, reconhecemos que os mitos que circulam nas oralidades de professoras

e crianças amazônicas partilhados na Educação Indígena diferenciada são contados como auto histórias do universo coletivo destas terras indígenas.

Temos apreendido com indígenas em seus bens viveres em sintonia com ciclos da natureza sendo floresta. Aprendemos com educadoras indígenas de Altamira, que atuam na Terra Indígena Trincheira Bacajá, o perspectivismo dos povos Xikrin e Kayapó. O povo Xikrin e Kayapó do Bacajá autodenominam-se Mëbêngôkre, o “povo que saiu do buraco d’água”. É importante compreender que a origem desses povos se humanizou após submergirem de um buraco de água. Vivem à margem do médio rio Bacajá, afluente do rio Xingu, localizada na Amazônia paraense e tradicionalmente ocupada por esses dois povos. As terras desses povos são regularizadas desde 1996, possui uma área demarcada de 1.650.939 hectares. Essa informação é muito importante, pois os mitos vivos contados pelos seres florestas do Bacajá só existem por permanecerem na terra mãe, viverem conectados aquele espaço tempo conservando a primeira língua por resguardar toda a estrutura de pensamento da cosmologia Xikrin, somada com a língua portuguesa que é dialogada nos espaços da educação escolar indígena.

Ao propor a nossa pesquisa com o povo Xikrin, tivemos a informação que este povo do Xingu é dos mais visitados para estudos e pesquisas, na obra “Povos indígenas do Brasil 2017 a 2022”, revelam estudos que nesta terra o antigo cacique, Tedjere Xikrin, mostra o perspectivismo do seu povo, evidenciando importantes conexões.

[...] A floresta é o nosso conhecimento, associando o conhecimento Mëbêngôkre com o pensamento da floresta e a floresta como de fundamental importância para as pessoas vivas e para a vida das crianças Mëbêngôkre. A floresta como afirma Tedjere, não ocupa a posição de um recurso a ser explorado, mas como uma entidade viva que compartilha seu pensamento e seu conhecimento com os seres em todos os seus estados e com os humanos. A floresta é cultura ao mesmo tempo que a cultura da floresta precisa ser respeitada para manutenção da vida. (MONTOVANELLI, 2023, p. 473)

Estes etnoconhecimentos abrem para o alcance do sentido de suas ecologias representadas na arte mirá-sá. A arte de perceber-se em perspectivismo com todos os seres da natureza, percebendo a vida em um estar humano e não ser humano. Estar humano é um estado transitório, nesse pensamento compreendendo que o perspectivismo destes povos indígenas são processos metamórficos tão bem explicada por Baniwa e tão bem vitalizada na dimensão da existência como seres floresta nas palavras de Tedjere Xikrin.

Neste universo, ambos aportam uma discordância do estatuto de superioridade do ser humano que observa a natureza, se reconhecendo externo à dinâmica cíclica ecológica por não se compreender como parte da cadeia, por serem sujeitos pensantes, racionais e transformadores

da natureza, exploradores da natureza. Em outro tempo, em momentos de encontros a autora Montovanelli, o cacique da Terra Indígena Bacajá propagou outros saberes.

[...] Precisamos tirar a invasão de nossa terra. Ela é nossa e nós sabemos cuidar dela, Ela é de nossas crianças. Nós sabemos respeitar ela.' [...] Invasores vão embora, deixem disso, eu sou chefe antigo. Nós povo Mëbêngôkre, temos nossos netos, nossas crianças. Nós gostamos da floresta, bonita, boa e viva. [...] os kubens vem invadindo nossas terras, roubando a floresta. [...] A floresta é boa para todas as pessoas que estão vivas, se derrubarem as florestas meu neto irá me perguntar: Onde estão as árvores e o mato, avô? Sem a floresta não existem vento e nem chuva. Eu queria saber onde estão as pessoas que vão nos ajudar. Esses invasores estão roubando nossas castanheiras, eu sei disso, nossa castanha, eu sei disso. O que vou dizer para ele? Esta terra é dos meus netos, dos netos deles, e de todas as pessoas vivas. (MONTOVANELLI, 2023, p.472-473)

O passado propagado pela antropologia e outras ciências, abriu um fosso para a exploração das terras nos projetos arrojados imperialistas que perduram do período da colonização até os tempos atuais, inferiorizando os agrupamentos étnicos. Desde lá institui-se políticas de epistemicídios, genocídios e ecocídios das culturas fora dos domínios do continente Europeu. A produção de conhecimento eurocentrado desclassificou outras existências humanas por julgá-las selvagens e animalizadas por compreenderem as vidas por outras perspectivas.

Os povos indígenas participam dos ciclos das suas culturas, movimentam e transformam suas histórias como seres, frutos da mãe terra. A proposição é compor debates narrativos em circularidades situando o propagado conceito das “experiências de pensamento” na proposição de Viveiro de Castro, de acordo com o autor, antropólogo

[...] “Experiências de pensamento” significa experimentações imaginárias, feitas em pensamento. Eu usei essa expressão alguma vez, acho que em meu artigo “O nativo relativo” (2002), mas deturpando um pouco o sentido canônico da expressão, até porque eu estava usando isso para falar de antropologia. Usei a palavra experiência em seu duplo sentido, tanto no de ter uma experiência como no de fazer uma experiência. Sobretudo, no de fazer uma experiência com o pensamento alheio, e não no próprio pensamento. [...] Bem, no meu caso, fiz uma experiência de pensamento com a noção de experiência de pensamento. Propus definir a antropologia como uma metafísica experimental, que realiza experimentos com o pensamento alheio, o pensamento indígena, tomando-o, por exemplo, como um pensamento filosófico. [...]. Experimentar esse pensamento, pensar como, imaginar como seria pensar como um índio. E ao mesmo tempo é pensar com o pensamento indígena, porque pensar como o pensamento indígena a gente sabe que só poderia fazer em pensamento, não se pode fazer na realidade porque nós não somos indígenas, mas pensar com esse pensamento é algo que não só se pode como eu entendo que se deve, é um experimento de pensamento fundamental. (CASTRO, 2012, p.251-252)

Temos realizado a “experiência de pensamento” de compreender a fruição indígena, refletida sobre as histórias mitológicas, histórias do bem viver floresta nas escutas de suas

oralidades desses povos em encontros formativos e em aprofundamentos de leituras de obras indígenas e outros autores amazônicos.

3 O mito vivo em distintas perspectivas

Na Amazônia indígena que conhecemos, temos realizado formações de professores observando a proposta que compõe o currículo diferenciado para estes povos na Educação Escolar indígena. Temos nos atentados para os mitos de transformação que atravessam a vida e são tratados na escola como identidades de conhecimento fundamentais nas existências e sobrevivência destas comunidades. As educadoras indígenas das crianças Xikrin fizeram uma escrita sobre a comunidade e suas culturas, dando realce ao Bep top Xikrin, o cacique onça:

[...] A vovó Irengri Ireô Xikrin foi plantar mandioca e outras plantas pelos arredores da aldeia. Nesse dia, como de costume, sempre que podíamos, gostávamos de estar com ela plantando e acompanhando o que ela fazia, sempre cercados de crianças. Neste dia, ao terminar de plantar voltamos pra casa, logo em seguida, o seu marido Bep Tok Xikrin conhecido como cacique “ONÇA”, liderança da aldeia, chamou a vovó para ir para a mata, juntos deles foi o seu netinho Kamrêk Xikrin. Eles e seus cachorros seguiram a estrada, não percorreram nem trezentos metros fora da aldeia. Poucos passos, um dos cachorros começou a latir olhando pra cima, os outros logo ficaram recoados. O cacique era uma onça em pele de gente, reconhecia o *onçar* que lhe cercava, experiente, conhecedor dos movimentos que habitam nas entranhas da natureza, percebeu que algo estava estranho. Olhou ao seu redor e avistou uma linda e grande onça pintada fêmea [...] (VAZ & MOURA, março de 2024)

“[...] O cacique era uma onça em pele de gente, reconhecia a onça que cercava [...]”, qual criança não despertaria seu pensamento para viver e ver de perto, o cacique virar onça? Viveiro de Castro em seus escritos “Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena” disserta sobre o mito:

Que as narrativas míticas são povoados de seres cuja forma, nome e comportamento misturam atributos humanos e não humanos, em um contexto comum de intercomunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual. [...] o mito fala de estado de ser onde os corpos e os nomes as almas e as ações, o eu e outro se interpenetram, mergulhados em meio pré-subjetivo e pré-objetivo. Meio cujo fim a mitologia se propõem e conta (CASTRO, 2004, p.229)

Neste debate, tratamos de afirmar o perspectivismo ameríndio nas experiências de infâncias das autoras que revelam os modos de ser e estar no mundo, ouvindo e participando as histórias na comunidade que atuam como professoras.

Na estado do Espírito Santo é uma herança da oralidade indígena a expressão “estão esperando a noite entrar pelos olhos para irem para o córrego lavar as vasilhas?” A expressão a

noite entrar pelos olhos permanece na oralidade da mãe de uma das autoras deste artigo, Dona Alda Veloso, mulher indígena (tradição da cultura oral). Um outro conhecimento era respeitar os fluxos dos animais que habitam a boca da mata ao entardecer. Todos estes conhecimentos são patrimônios maternos na memória da autora, bastava a tarde cair para a mãe recolher os filhos e filhas que se banhavam no rio, havia um respeito, uma tradição de experiência de território. Está na hora da onça beber água! A autora dessa expressão tinha uma estratégia para juntar os muitos filhos, quando lavava roupa no córrego. Tinha uma história viva para chamar meninos e meninas peixes, que brincavam naquelas correntezas sem querer sair.

[...] Está na hora da onça beber água. Ela fala isso muitas vezes. Um dia onça chegou, não tínhamos lugar para se esconder, ela teve uma ideia, colocar todos os filhos dentro de uma grande talha de barro que curava a água consumida pela aldeia. A onça ali pertinho, bebendo água. Ela olhou para talha, gostou e resolveu colocar nas costas e levar para sua gruta. Era uma escuridão dentro da talha, um silêncio medonho com medo da onça, ouvíamos os nossos corações que se tornou um só, o coração talha, batendo forte, saindo pela boca. De repente um grito de pavor: Dona onça sua gruta está pegando fogo! Era nossa mãe, que sempre achava uma saída para os perigos da floresta. A onça jogou a talha no chão e saiu em disparada, os cacos espalhara, saiu índio para tudo quanto é lado. Este rio é território de índio e de onças (Alda Veloso).

Essa narrativa é fruto de uma mulher de cultura oral, benzedeira, contadora de história, que nunca foi à escola, porém vive do mito para sustentar a sua relação com o mundo e com os outros. Ela permanece ouvindo, percebendo as ecologias que acerca, ela continua esperando o maracujá de um pé alto cair para comer. História que ela vira onça era uma máxima escutada por todos os seus filhos e deve ser uma narrativa capixaba, pois o Espírito Santo era lugar jaguares, das iauaretês – terras das onças verdadeiras.

Um outro mito capixaba sustenta a fonte grande. Diz a lenda que no espelho da lua, nas águas da fonte grande havia a gruta da onça. O site do Parque municipal Gruta da onça⁴ conta a seguinte história:

A gruta da Onça teve seu nome retirado de uma lenda. Conta a lenda que em meio a floresta existia uma grande gruta de onde brotava uma água limpa e próximo a ela formava uma fonte grande de águas cristalinas. Um dia, um índio que habitava o local tentou se abrigar na gruta e quando foi beber a água da fonte, viu no espelho d'água o reflexo de uma onça pronta para atacar. Apavorado, o índio fugiu correndo em direção do mar, desde então a onça passou a ser guardiã da gruta.

O mito da gruta da onça se adensa a história do cacique onça Xikrin, neste espelho d'água possivelmente o índio se viu onça, a gruta era do índio onça. Porém as histórias

⁴ Parque Municipal gruta da onça <https://www.minube.com.br/sitio-preferido/parque-municipal-gruta-da-onca-a3651079>. Acesso em: 30 abril de 2024.

colonizadas colocaram o índio para correr, a interioridade indígena aflora o destino de ser onça – gente onça e não correr de quem se é. Este mira-sá do humano virar onça é celebrado pelos povos Karitiana, povos que “são onças demais”, nas terras indígenas dos Karitianas tudo é bicho, tudo é humano, porque o mito se transforma, vira bicho. Alguns povos indígenas têm a onça como sagrada.

Imagem 2. *Gente-onça*



Fonte: ilustração de Adonis de Souza Evangelista, 2023

Um outro povo que tem sua história produzida na emblemática gente-onça são os povos Taurianos e Tukanos naturais de Iauaretê - Cachoeira da onça. Esses povos obtiveram o reconhecimento e a conservação do seu patrimônio natural pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAM), para tornar a Cachoeira da onça patrimônio natural teve que compor um memorial de registro das suas histórias de origem. Para esta finalidade, retomaram suas antigas práticas rituais. No movimento de origem, precisavam aprofundar-se na história de Iauaretê, antes do aparecimento da humanidade. Nesta tessitura, o acervo das oralidades foi fundamental para narrarem as histórias que conheciam da constituição da Cachoeira de Iauaretê;

A palavra Iauaretê, “cachoeira da onça” é um topônimo que faz alusão a gente onça, que no passado remoto habitou o lugar, [...] segundo contam, a gente-onça já sabia que Okomi viria a dar origem a grupo numeroso que iria dominar o rio Uaupés – os Tarianos. Por este motivo, ele foi capturado em sua casa e o sacrificaram até a morte. Com as onças em seu encalço, Okami buscava despistá-las transformando-se em animais e plantas. Todas as formas que assumiu até ser morto, tornaram pedra das cachoeiras que hoje se presta a colocação de armadilhas de pesca. São esses os lugares sagrados dos Tarianos. [...] Em suma grande parte da toponímia Iauaretê refere-se a

transformação de Okami, que foi devorado pela gente onça. Os tarianos referem-se a ele como “nosso avô”, pois seriam seus descendentes (ANDRELLO, 2006, p.246)

Está no momento de retomarmos as nossas histórias dos monumentos dos povos cô-pixaba, pois gente-onça se via refletida nos espelhos d’água, também passa por aqui. Cuidar dos nossos mitos como patrimônio descoloniza o pensamento e retoma o mito de origem. O indígena que bebeu um gole d’água na Fonte Grande descende da gente-onça. A lógica do pensamento colonial estilhaça o mito propagando epistemicídio dos nossos antepassados. Está na hora da onça beber água. Viveiro de Castro assina a obra com Verônica Stigger (2023) “Onde a onça bebe água”, que retoma a nossa história em espelhamento:

“[...] quando seus lábios tocaram a água, Joaci ouviu uma voz: - você não devia beber água deste rio. É aí que a onça bebe água. Quando olhou, viu o sapo cururu, Joaci se irritou. Para ele o sapo cururu estava passando dos limites. – Qual é a sua sapo? Perguntou indignado. O sapo Cururu coaxou em resposta. E a voz falou mais uma vez: - você irá sonhar com a onça. [...] Joaci desistiu de beber água do rio. [...] na rede do irmão Ubirajara alguém roncava alto, o ronco só aumentava. Quando estava a dois passos da rede, viu um inconfundível rabo malhado caindo fora dela. Uma onça dormia a sono solto na rede de seu irmão. (STIGGER & CASTRO, 2023, p.12-14)

Na contracapa da obra, consta que estes escritos não conotam mito por ter autor. A história é contada a maneira de um mito, “uma experiência de transformação da tradição mítica ameríndia”. Os mitos são memórias de antepassados, são histórias de origem sem origem autoral. A onça é um animal sagrado de grande parte dos povos indígenas, eles são tão conectados à energia da onça, que viram onça, o ritual de transformação.

Neste escopo, o contributo é compor a acervo de verdades mitológicas na educação de infâncias para que as crianças vivam a transcendência de outras histórias, interconectando com as suas próprias tradições orais, que quase sempre são ignoradas, pois as crianças em seus mundos imaginários criam seus próprios mitos e dialogam com eles em processos de paridade com entidades, encantados imaginados que existem encarnados nas corporeidades dos patrimônios culturais das infâncias.

Considerar a dimensão de conhecimentos na propagação do mito torna-se essencial para a educação pluriépistêmica e multirreferenciada para as culturas de infâncias. Na mítica, importa circular histórias de memórias dos nossos antepassados indígenas, para que as crianças componham suas próprias autorias de significação mitológicas e possam ser observadas e ouvidas, no sentido de apreender as consciências infantis contributos significativos, resguardando estes universos como fontes de sabedorias, “fonte grande” em que as crianças se tornam gente-onça, viram bicho.

Retomando a noite que entra pelos olhos, que toma por inteiro, podendo ser levado pelas visagens, esta profundidade do olhar noturno sustenta o mito como fonte-vida das entidades, nas águas escuras do Rio Negro e seus afluentes que são fluidos de alimento da cobra-grande, morada do bicho de fundo do rio Guajará no Pará, sem falar na população da gente-peixe que habitam nas profundezas. Algumas vezes, alguns deles vem à tona, como a Iara, uma bela moça que em noite de luar encanta pescadores, levando-os a existência aquosa da gente-peixe. A mãe d'água é conhecida como mãe velha, ela de vez em quando é vista nas cabeceiras dos rios, chega de mansinho e começa a contar histórias para as crianças que estão sentadas no girau, quando a noite cai fazem todos “virar botos”, botos de várias matizes e depois vai afundando devagarinho de volta para profundezas que só a gente-peixe sabe contar.

As crianças em suas culturas de infâncias têm muitos saberes a partilhar, têm muito a contribuir com seus processos educativos. Nesta referência, precisamos descolonizar o currículo, reflorestando as mentes com alguns dos projetos-conceitos propostos por Smith (2018). Neste escrito, principiamos o arco e as flechas, conectando com as culturas dos povos indígenas, contando histórias, vivendo os mitos, indigenizando as mentes em reparação curricular dos conhecimentos e identidades indígenas que foram silenciadas, propagando um currículo antirracista nas experiências sensíveis das crianças em seus atos de criar e recriar.

Neste caminho é preciso conectar as ações educativas como afirmação de identidades e culturas no acolhimento da pluralidade étnica das crianças, cunhando um currículo inclusivo, popular e pluriépistêmico rompendo alguns obstáculos epistemológicos que se alimentam nas arquiteturas hierarquizante e excludente que ainda reproduz a colonialidade.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo esta inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2002, p. 15-16)

O que almejamos é currículo que propaguem valores civilizatórios, que respeitem as pertencas em suas simbologias e cosmologias identitárias.

4 Considerações Finais

O contributo desse estudo é “descoberta do mito” compondo um acervo da tradição oral de mitologias indígenas no sentido de constituir outros modos de viver infância(s) indígenas,

quilombola(s) campesina entremeada às oralidades que elas produziram por adentrarem no mundo imaginário e simbólico dos mitos acentuados em suas referências. A mediação do mito que estão sendo partilhados na escola no universo do projeto Canoa Encantada de oralidades e literaturas indígenas têm sido elementar nos processos criativos das crianças em seus repertórios míticos, possibilitando apuramentos éticos, estéticos, sensibilizados em seus sentidos de pertencas. O estudo do mito provocou a curiosidade, a exploração dos seus mundos simbólicos, despertou brincadeiras, perspectivou a indagação e o conhecimento das crianças em relação aos seus espaços culturais, físicos e sociais.

Pensar a educação nesta perspectiva, sobretudo no contexto que configura o processo educativo infantil no âmbito da comunidade, o tecido social de diálogos construídos é reconstituído na escola, apontando a importância da herança cultural, despertando potencialidades das próprias míticas de infâncias. Apenas para reiterar, a noite entrando pelos olhos, compõem um repertório que traduz e privilegia expressões características da comunidade tradicional indígena, onde preservam o berço ancestral de herança social e simbólica em diferentes cosmovisões.

O que nos leva a defender os mitos das cosmologias indígenas como proposta de conhecimento, por considerar que estes enredos míticos movimentam o pensamento e a imaginação, descoloniza formas cristalizadas de ensino que se pauta pelo mundo materialista e usurpador do pensamento em que cada vez mais se está inserido o sujeito contemporâneo.

Afirmamos neste artigo, a necessidade de acentuar e garantir o direito de acesso à cultura, por meio dos patrimônios de povos amerídeos, tendo em vista atribuir significado aos saberes a que estão submetidas as crianças desde a infância. A questão é tratar o mito como cosmo vivo na educação desde a infância, que vivem intensamente o imaginado da sua existência cultural. Para além, a oralidade da contação dos mitos propaga para os(as) ouvintes a vivenciarem outras vidas a partir das entidades e encantados mitológicos abrindo frestas para o equilíbrio ecoplanetário, pois quase sempre a mítica é o cuidado com a terra, a vida dos seres floresta, proporcionado uma espiritualidade sustentável no cuidado com patrimônio natural. Assim, este estudo pensa em fundamentar os mitos vivos propondo categorizar um Museu Mitológico Tupiabá contribuindo com a educação das infâncias capixabas e de outras infâncias.

Referências

ANDRELLO, Geraldo. Iauaretê, Cachoeira da onça. In: RICARDO, Beto. RICARDO, F. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 244-248.

BANIWA, Gersem. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc; Departamento Nacional, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 9 de janeiro de 2003. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4> acessado em: 06 de jun de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 10 de março de 2008. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2> acessado em: 06 de jun de 2024.

CASTRO, Eduardo Viveiro. **Metafísicas Canibais**. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, n-i edições, 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiro. **Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena**. Cadernos do departamento de filosofia da PUC-Rio - o que nos faz pensar, Rio de Janeiro, nº18, 2004.

LAMBERT, Cleber & BARCELLOS, Larissa. **Entrevista com Eduardo Viveiro de Castro. Primeiros estudos**, São Paulo, nº2, p.251-267, 2012.

EVANGELISTA. Adonis de Souza. (ilustrador).[enviado por e-mail]. Destinatário: Marina Rodrigues Miranda (Professora da Universidade Federal do Espírito Santo), 16 de junho de fevereiro de 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, étodos e ética. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JECUPÉ, Olivio, KEREXU, Maria. **A mulher que virou Urutau**. Kunha urutau re ojepota. 1ª ed. São Paulo, Panda Book, 2011.

KOPENAWA, David. ALBERT, Bruce. **A queda do Céu**: palavras de um xamã Yanomami; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiro de Castro – 1ª ed – São Paulo; Companhia das Letras, 2015.

LAMBERT, Cleber & BARCELLOS, Larissa. **Entrevista com Eduardo Viveiro de Castro. Primeiros estudos**, São Paulo, nº2, p.251-267, 2012

MIRANDA, Marina R. LEÃO, Rafaella Capella. Filhos de peixe: identidades da educação indígena do povo Xikrin do Rio Bacajá. 2023. **GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais. Anais da 41a Reunião Científica da ANPED**. Manaus, Outubro de 2023.

<https://base.pro.br/sites/41anped/trabs.php?gt=GT21%20%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%89tnico-Raciais> . Acesso em: 01/06/2024.

MONTOVANELLI, THAIS, O povo Mebengôkre-Xikrin e a floresta-viva. In: RICARDO, F. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil: 2017-2022**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2023. p. 471-474.

RODRIGUES, JULIO DAVI. No caminho do conhecimento tradicional. In: RICARDO, F. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil: 2017-2022**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2023. p.305-307.

PINTO, M. C. O.; OLIVEIRA, B. S. **Cultura e ontologia do mito da cobra encantada**. Ed. Manaus: Universidade do Amazonas, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STIGGER, Verônica, CASTRO, Eduardo Viveiro de. **Onde a onça bebe água**, 1º ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2023.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias, pesquisas e povos indígenas**; Tradução Roberto G. Barbosa. - Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TUPIABÁ. Projetos Originários. **Cartas para a aldeia. Cartas dos (as) guardiões (ãs) da Terra e do Céu**: experiências de escritas originárias das crianças indígenas para o mundo. Disponível em: <http://projetotupiaba.com.br> . Acesso em: 06 junho 2024.

VAZ, FARENAIDES. MOURA, MADELINNE. (Educadoras Indígenas, PA).[escritos por whatsapp]. Destinatário: Marina Rodrigues Miranda (Professora da Universidade Federal do Espírito Santo), 09 de fevereiro de 2024.

VIDAL, L. **Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Cateté**. São HUCITEC/EDUSP, 1977.

Arte do Jongo: Territorialidades instituintes no enfrentamento ao racismo

Patrícia Rufino¹

1 Educação para relações étnico-raciais - práticas instituintes

Das muitas formas de se pensar o enfrentamento ao racismo de gênero, penso que discutir como as práticas culturais cooperam para esse enfrentamento seja uma delas. Assim, resolvi partilhar neste texto alguns aprendizados deste caminho de estudos e pesquisas junto de comunidades negras, dialogando sobre suas histórias. Um percurso nada fácil. Inicialmente porque dentre as multiplicidades de perspectivas sobre as quais trabalhamos relações étnico-raciais, quando chegamos às comunidades percebemos o quanto temos a aprender, no entanto, é necessário compreender como práticas culturais se constituem em processos instituintes e se traduzem em práticas antirracistas. Este aprendizado só é possível com proximidade, junto das comunidades, porque são elas que trazem a carga ancestral deste reconhecimento, são elas que nos dizem como fazer.

Neste texto buscarei agregar um pouco da relação mística ancestral na concepção do feminino, e por outro lado, apresentar estratégias de enfrentamento a partir da forma como se constituem histórica e socialmente nos grupos de jongs¹. Penso ser este mais um ponto para pensarmos sobre os contextos de autoafirmação das mulheres negras quilombolas, no exercício das práticas culturais.

Jongs e caxambus interligam percepções da arte às geografias do corpo, produzindo territorialidades. Por territorialidades entendemos as diversas estratégias de grupos sociais para criar, manter ou transformar o espaço vivido (HAESBART, 2007; SACK, 1986). Para além das vivências e curiosidades das ancestralidades jongoeiras, identificamos experiências que nos remetem à africanidades conservadas nas diáporas africanas no Brasil, perpassadas de geração

¹ Este texto faz parte de pesquisas realizadas durante o Programa “*Jongs e Caxambus: memórias de mestres e patrimônio cultural afro-brasileiro no ES*” tem caráter interdisciplinar envolvendo as áreas de Artes, Antropologia e Educação, tanto no que se refere às ações de extensão, quanto ao ensino e às pesquisas de graduação e de pós-graduação; promovendo parcerias entre diferentes Departamentos (DTAM/DCSO/DEPS), Centros (CAR/CCHN/CE) e PPGs como o Mestrado em Artes (PPGA), em Ciências Sociais (PGCS) e em Educação Profissional (PPGMPE) da UFES. O Programa é coordenado pela professora Aissa Afonso Guimarães em parceria com os professores Osvaldo Martins de Oliveira e Patrícia Gomes Rufino Andrade.

em geração como processos de vida, resistência.

Nos jongs, a construção política do corpo negro feminino advém dessas heranças ancestrais que conjugam a materialidade do comando, da liderança às heranças ancestrais africanas, recriadas nas senzalas, sobre o prisma das diferentes etnias desterritorializadas (HAESBART, 2007). Esse processo compreende a resistência territorial, corporal, sagrada – território físico; do corpo; religioso.

Os enfrentamentos à opressão pelas comunidades negras na contemporaneidade, constituem a ruptura do estereótipo objetificável do corpo da mulher escravizada, que ao longo da história foi produzido pelo olhar do colonizador, idealizada como serviçal, subalternizada, para pensar um outro ciclo social constituído no seio das comunidades negras: a mulher geradora, protagonista, autorreferenciada. Tornar-se negra entendendo este processo, passa pela aprendizagem do reconhecimento desta mulher com seu próprio corpo, com sua comunidade e de religação com sua ancestralidade. O jongo preserva essa relação direta com a condição ancestral, constituindo-se forma do próprio corpo abrir-se, expandir-se, falar de si.

No livro “*Memórias da Plantação*”, Grada Kilomba (2020) se refere aos processos de silenciamento por quais passavam os escravizados, com uma máscara de ferro atada em suas bocas e tantas outras formas de silenciamento do corpo. A visão colonial do controle sobre o corpo, a voz, o sexo foram aos poucos assimilados pelos escravizados, constituindo uma perspectiva intrínseca aos processos de racialidade e enfrentamento, mas também de subjugação. Sob outro prisma, a compreensão destas opressões constituíram-se em estratégias de oposição e fortalecimento de lideranças femininas que, historicamente no enfrentamento destas forças, evidenciaram aprendizagens intergeracionais, passadas dos mais velhos aos mais novos como estratégias de sobrevivência.

As comunidades jongueiras sempre tem um santo padroeiro de consagração: São Benedito, Santo Antônio, São Bartholomeu, Sant’Anna... É comum as meninas acompanharem suas mães e avós nas devoções. Esse aspecto pressupõe a relação interseccional, atuando no contexto da afirmação de gênero, geracional, racial e da construção da liderança. As devoções são o encontro com o sagrado. Momento em que as comunidades se agregam para fazerem suas orações, lembrarem dos mais velhos, e de como as rezas, recriam memórias, fortalecem a fé. Também são encontros de gerações, porque ressignificam os contextos de mães, tias, avós, em que as mais velhas se fazem presentes repassando o que aprenderam, mesmo que, diante de tal feito, as moças das novas gerações, ainda não compreendam a amplitude deste ato.

Neste sentido, a maestria das mulheres jongueiras está em instituir esse aprendizado

da resistência, das estratégias para denúncia das opressões e dos sentidos para empoderamento do corpo feminino. O próprio ofício de mestras, compreende as narrativas geracionais de liderança a que me refiro, pois para chegarem a tal feito, é necessário, empostar-se do histórico familiar, da guarda dos tambores sagrados, da responsabilidade de levar os jongos e caxambus como ofício e devoção, também sobrepõem o cuidado comunitário. Portanto, o “ofício” de mestra, vem carregado de história, de poder, de ancestralidade.

Paralelamente a todo esse processo de formação as mestras apresentam suas histórias, trazem seus medos e anseios conjugando-os entre um universo místico, mágico a visão multifacetada das práticas afrocentradas, da circularidade das rodas, das memórias dos mais velhos e de como essas práticas vão constituindo-se em territorialidades femininas religando africanidades e sagrado. Parte do que descreveremos aqui foi extraído de perspectivas conflitivas em rodas de conversa, observando as mestras em seus ofícios em campo, e parte foram vivenciadas nas apresentações de jongos, nas oficinas formativas, em entrevistas coletadas durante os encontros.

Remontando a estrutura filosófica de mundo, pela cosmovisão africana, podemos entender a circularidade como princípio fundante de vida, ou seja, nossos contextos, convívios e possibilidades organizam-se em ciclos. O complexo pensamento da circularidade contribui para refletirmos sobre a ruptura das relações de dualidade- homem/mundo, homem/terra, homem/ espiritualidade, feio/bonito, homem/mulher, sagrado/profano, bem/mal...

Um dos percursos desse pensamento complexo, busca na circularidade entre a análise (a disjunção) e a síntese (a religação), ultrapassar o reducionismo e o “holismo” e reconhece a circularidade entre as partes e o todo (Morin, 2002). Nesse sentido, a circularidade diz respeito, igualmente, ao caráter do pensamento cíclico, mítico, muitas vezes relacionado à sociedades tradicionais em que os tempos passados, presentes e futuros se processam paralelamente. Assim observamos que os elementos do passado podem voltar ao presente especialmente através da memória.

Outra relação importante é que o círculo nos alerta em relação a fragmentação. Possibilita refletirmos a fragilidade profunda e grave da fragmentação dos saberes, dos organismos, dos seres, das disciplinas, do outro, dos gêneros, por outro lado, nos incita a repensar a multiplicidade, transversalidades, globalidades.

Os conflitos existentes no trato das questões raciais na Educação Brasileira, devem-se a letalidade na formação, e logicamente ao racismo estrutural, que influencia diretamente as instituições. É preciso levar em consideração que o racismo é fruto de um projeto de nação,

portanto, necessário considerar que nossa formação é e continua sendo altamente racista. Essa compreensão deve-se não só pelas performances adotadas pela escola, no processo de educação formal – evidenciamos principalmente na ênfase sobre as datas comemorativas - mas sobretudo, na falta de compreensão processual sobre a racionalidade estética das africanidades brasileiras. Nessa perspectiva, a proposição é trabalhar o antirracismo, compreendendo que educar para relações étnico-raciais refere-se a africanidades também na escola.

Conforme a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), o conceito de *africanidades brasileiras*, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, conduz a uma pedagogia antirracista, cujos princípios são: respeito, entendido não como mera tolerância, mas como diálogo em que seres humanos diferentes se miram uns nos outros, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade; levam também à reconstrução do discurso pedagógico, no sentido de que a escola venha a participar do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuir para a afirmação da sua identidade e cidadania. Refere-se também ao estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira que, nos encontros e desencontros de umas com as outras, se fizeram e hoje não são mais Gegê, nagô, bantu, portuguesa, japonesa, italiana, alemã, mas brasileira de origem africana, europeia, asiática. As africanidades brasileiras abrangem diferentes aspectos. Não precisam, por isso, constituir-se numa única área, pois podem estar presentes em conteúdos e metodologias, nos diferentes campos de conhecimento constitutivos do currículo escolar.

Ainda sobre esse prisma, é necessário mencionar que faz parte da educação brasileira a reconstrução histórica dessas africanidades. Muito embora a Lei nº. 10.639/03 altere a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, estabeleça a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica pública e privada em todo o país há um processo incipiente de rejeição à proposta, muitas vezes pelo desconhecimento do que essa lei signifique. Essa rejeição atinge justamente a racionalidade estética de que falamos anteriormente. O aguçar histórico sobre o reconhecimento dos povos africanos e suas cosmovisões, deveriam desde sempre fazer parte dos processos educativos escolares, não fosse, a visão colonizadora de hierarquia racial enfatizada pelas relações de poder. A lei tornou-se um instrumento crucial para as discussões no campo da educação em comunidades quilombolas, sobre a concepção do que seriam essas práticas culturais e de reconhecimento fundamental para compreensão dos ajuntamentos comunitários. De fato, a lei constituiu-se como fomento para a formação de professores na temática, principalmente para o enfrentamento ao racismo nas instituições. Dessa maneira, juntamo-nos aos muitos jongueiros, educadores, pesquisadores,

313 militantes que, de alguma forma, contribuem/contribuíram para a redução do racismo em nosso país, o projeto jongos também teve essa perspectiva.

Neste texto, as narrativas das mestras são frutos de um percurso de alguns anos em campo – (2005 -2018) pesquisa de mestrado, doutorado e especificamente acompanhando o Projeto de Extensão Jongos e Caxambu no Espírito Santo². A Geografia dos corpos, dos ritmos e de gênero, é trabalhada aqui na perspectiva da construção dos espaços sociais e das transformações culturais existentes nos territórios, identificando relações entre aqueles que o modificam e suas expectativas relativas ao reconhecimento político, já que, em se tratando de comunidades quilombolas rurais, permanecem as questões da terra e seus desdobramentos relativos ao autorreconhecimento e aos direitos conquistados.

2 Processos insurgentes das práticas jongueiras

Chamado de jongo em alguns lugares e caxambu³ em outros, a distinção entre ambos é apresentado por mim na tese “*Sobre olhares entre jongos e caxambus – projetos educativos nas práticas culturais afro-brasileiras*”⁴ são práticas culturais que integram canto, dança, percussão de tambores, podem ainda adensar outros instrumentos como reco-reco e no Espírito Santo, a casaca. Sua procedência vem das antigas senzalas nas fazendas produtoras de cana-de-açúcar, depois de café da Região Sudeste, no século XVIII. Para Perez (2005), nessa época, o jongo e o caxambu eram expressões poéticas e, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação baseada em “pontos” enigmáticos criados por negros bantu-angolese que, assim, alimentavam uma complexa rede de resistência, bem como um espaço para exercitarem a sua sociabilidade em meio à situação de cativeiro.

Segundo o historiador, Robert Slenes (2007), “jongo” significa “a palavra que se atira

²Todas as entrevistas, narrativas e informações fazem parte do Banco de Dados do Programa de Extensão Jongos e Caxambu – Culturas afro-brasileiras no Espírito Santo (PROEXT 2012/2013 - Cf. SigProj), coordenado pelo professor Osvaldo Martins de Oliveira (PPGCS/DCSO/UFES), do qual sou membro da equipe, e coletadas durante os anos de 2012/2013.

³ Da revista “Fontes da Vida” (julho de 1962): Caxambu deveria grafar-se cachambu, porque vem de duas palavras africanas: cacha (tambor) e mumbu (música). O vocabulário servia, ao tempo dos escravos, para designar não só o instrumento que eles tocavam nas danças, mas ainda a própria dança ou batuque. Dizem uns que, outrora, os negros vindos de Baependy e circunvizinhanças costumavam reunir-se nas referidas Águas e aí celebravam batuques memoráveis, ao som dos seus caxambus e, assim, do hábito do convite “Vamos ao caxambu”, ficou o termo aplicado ao próprio sítio da festa.

⁴ Tese de doutorado defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – neste trabalho proponho uma identificação de formas e ritmos diferenciados entre os jongos e caxambus do Espírito Santo. Esta questão é afirmada a partir das Oficinas de mobilização comunitárias do Projeto Jongos e Caxambu no Espírito Santo”.

como uma seta”, arma poderosa que desafia os adversários, que codifica mensagens, como usavam os escravizados, tornando essa uma linguagem particular incompreensível para os senhores. Nesse sentido, Slenes aposta em algumas escritas conforme linguas africanas, encontradas em muitas etnias,

Eu acho que, eu apostaria que vem de Kikongo, ‘nzongo’, quimbundo. Acho que é ‘songo’ e umbundu, também ‘songo’ que é flexa ou bala. E, em kikongo, tem uma expressão ‘nzongo myannua’ que quer dizer a ‘bala da boca’ é, ou seja, a palavra dirigida, com uma, quer dizer, agressivamente. Em umbundo também tem uma expressão semelhante ou um provérbio que diz que a palavra é como uma bala (SLENES, 2007).

A definição de Slenes serve também ao Caxambu. No registro de práticas culturais do Estado do Espírito Santo, publicado pelo Instituto Nacional de Folclore, em 1982, o caxambu é descrito como dança em roda acompanhada de tambores, puíta e angoma – instrumentalização. Os cânticos, também chamados “pontos”, cantados em verso, podem ser improvisados e cheios de simbolismo e enigmas. São classificados de acordo com o momento em que são cantados: “licença (no início da roda), de louvação, visaria, demanda, encante e despedida”. Autores salientam que:

[...] no estado do Espírito Santo recebem ainda os nomes de ‘Batuque’, ‘Jongo’, Tambor ou Catambá, refletindo a origem angolana. Para eles, o Jongo expressa sua antiga função mágica, fetichista, num estilo nativo, onde mesclam-se elementos afro religiosos, atualmente amenizados por não existirem muitos jongueiros que conheciam os fundamentos e segredos da reunião (FUNARTE, 1982, p. 58-59).

A função mágica dos jongos, presentes em sua estética, são reverências aos ancestrais, aqueles que cantavam os jongos, que faziam e batiam os tambores em tempos de festas ou outros acontecimentos, mas também à toda negritude, interligando “Àfrica” aos seus descendentes. Mesmo que contrapondo uma África imaginada, a ancestralidade é algo que ultrapassa esse processo material, histórico, temporal.

As práticas culturais negras, produziram territorialidades cujo processos de identificação foram apropriados às tradições africanas ressignificadas no Brasil. Portanto, quando dialogamos sobre jongos e caxambus, nos referimos à forma como foram produzidas as danças, os pontos cantados, os tambores, mas também as formas como essas tradições circulam nas novas gerações, neste ponto, penso que poderemos tomar como ponto de reflexão a questão da ancestralidade, os processos de construção ancestral a partir dos ciclos representados nas rodas e a presença geradora feminina.

3 Jongos, ancestralidades circularidades e a produção do feminino

O conceito de ancestralidade remete aos ciclos da vida. Esses ciclos são geracionais, vão para além do mundo animado, pois se constituem, salvo melhor tradução, como dogmas de fé, para além disso, como princípio fundante da vida, transcendentais. Sendo assim a questão intrínseca neste conceito, e em outros valores afro referenciados, remetem aos sagrados guardados por gerações e ao conhecimento dos detentores, portanto, remetem à um modo de ser e viver conservados nas práticas tradicionais afro religiosas.

Eduardo Oliveira⁵, profundo estudioso da filosofia e cosmovisão africana, traz importantes reflexões sobre a questão da ancestralidade. Cita que uma das diferenças presentes no conceito comumente utilizado, está na forma como se pensa a ancestralidade ocidental, referenciada nos ancestrais familiares diretos, na descendência e uma outra perspectiva quando se trata da ancestralidade pela cosmovisão africana.

Em seu texto “Epistemologia da Ancestralidade”, Eduardo Oliveira (2011), concebe uma relação profunda para que possamos compreender os fundamentos da ancestralidade de maneira “simples”, o que não é tão simples assim. Longe da reprodução de termos “mal-ouvidos”, “mal ditos”, “mal lidos” há que se ter cuidado sobre as reproduções que estereotipam a fala e a escrita, principalmente quando se trata do Sagrado Africano. Isso porque, qualquer coisa que remeta à religiosidade ou, como no caso, à ancestralidade africana, no Brasil e no mundo, é lida e entendida por visões racistas carregada de marcas. Sendo assim, a leveza dessa compreensão, faz-se quando tentamos abrir um pouco mais nosso campo de visão “ocidental”, para compreensão de outras formas de ser, viver, nesse sentido há necessidade de desconstrução dos nossos racismos cotidianos para que possamos compreender o princípio fundante da ancestralidade.

Ancestralidade é um princípio filosófico, conseqüentemente constitui-se em princípio social, já que pela cosmovisão africana não existem dualidades. Sobre este princípio, Eduardo Oliveira (2001; 2003; 2007) nos adverte que autores clássicos como Nina Rodrigues (1984; 1900; 1982) Artur Ramos (1942; 1943; 1979) e Edison Carneiro (1967; 1978; 1964; 1936) trouxeram o conceito para seus escritos, sem de fato, tê-lo aprofundado, até porque, não era comum neste tempo no Brasil, estudos sobre Filosofia Africana, portanto o termo se resumia

⁵ Professor Adjunto da FAGED-UFBA e Presidente do Instituto de Pesquisa da Afro-descendência – IPAD.

aos estudos de candomblé, muito relacionado às linhagens de africanos, aos seus descendentes, uma relação com o parentesco consanguíneo.

A própria constituição do pensamento ocidental, encarregou-se de cisão entre práticas cristãs e não cristãs, até porque, o domínio das mesmas também instituía “poder” sobre territórios e os sujeitos que nele habitavam. Nesse sentido, os territórios carregam as heranças do colonialismo europeu, sob o paradoxo de em sua maioria terem produção fomentada pela dizimação dos povos originários e pelas diásporas africanas. Esse foi o desenho dos arredores urbanos e dos núcleos negros, pós-escravização. As práticas culturais, portanto, desde as senzalas, produziram outros contextos extraterritoriais, fortaleceram laços familiares, religiosos com o ambiente, em favor da vida, daqueles que se organizavam nesses núcleos constituindo novos laços familiares, para além dos laços consanguíneos, multiversais⁶. Os Jongos e Caxambus, já existiam nas senzalas, foram, portanto, cunhados nos princípios ancestrais. Ouvimos das mestras jongueiras histórias antigas de seus pais, avós, contextualizando que existência das festas em torno das fogueiras eram momentos mágicos dos caxambus.

Eduardo Oliveira (2011) nos explica que a maioria das culturas africanas encerra sua sabedoria na forma narrativa dos mitos. *“Talvez porque os mitos não segreguem as esferas do viver. Não se separa religião de política, ética de trabalho, conhecimento de ação”*. Argumenta que essa relação talvez, se deva ao fato de que o mito conserve o mágico, e num *“caso ou no outro, ele encanta, seja pela beleza explícita, seja pela beleza encoberta”*. Em todo caso não há dualidades, tudo é sempre tudo e nada ao mesmo tempo, é ser e não ser, processo, transformação e formação, afirma – *a ética vem travestida de estética, seja na palavra, no vestuário, na música, na dança ou na arte. A vida é uma obra de arte e seus segredos são transmitidos através dos mitos que tem a função pedagógica da transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que se forma.*

Conjugada à cosmovisão africana, ancestralidade compreende os princípios da vida, a construção histórico-cultural negra no Brasil. Constitui-se como um novo projeto sócio político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diversidades, na convivência sustentável dos homens com o ambiente, no respeito às diferenças geracionais, à convivência com os mais velhos, à complementação dos gêneros, na resolução de conflitos, na vida comunitária. Nesse sentido, conjuga princípios educativos do viver, manifestando-se nos cotidianos das comunidades e consequentemente dando sentido às práticas culturais.

⁶ O termo refere-se ao Multiverso, contraponto para unicidade de Universo.

Sobre esse prisma, as práticas culturais jongueiras, compreendem essa relação ancestral, sob a qual os princípios da vida, dos fazeres cotidianos são valores transmitidos de geração em geração nas rodas. Consequentemente são traduzidos em diferentes perspectivas de ser estar no mundo. Por isso a relação do “feminino” como geradora, que impulsiona a vida é por vezes acolhida e incentivada nas práticas de jongs. Neste mesmo princípio a construção social da mulher, transcende o gênero, porque qualifica sua composição sócio-política de enfrentamento às adversidades raciais. É por meio da compreensão ancestral que os jongueiros territorializam o feminino, porque cabe às Mestras direcionarem seus grupos, e exercerem liderança. São as Mestras Jongueiras que tomam as decisões sobre as organizações dos grupos. Muito embora o viés masculino seja indistintamente forte, ainda se conjuguem sobre o prisma do patriarcado (hooks, 2019) e domínio dos corpos, tem-se a autorreferencia feminina, sem a qual jongs e caxambus não teriam a mesma força.

4 Interseccionalidades das mulheres jongueiras

Dentre as muitas dimensões que possibilitam discutirmos a corporeidade presente na práticas culturais estão as interseciconalidades das mulheres negras. Importante justificar que a apropriação autorreferenciada, delimita as práticas culturais pelo processo de reconhecimento sobre as especificidades das mulheres do jongo.

Sobre estas especificidades, destacamos as violências sofridas no período de escravização demarcando feridas nos corpos negros, em especial nos corpos das mulheres, que de forma individual ou coletiva, expressavam em seus próprios corpos o rejeito ao regime de opressão, construindo cotidianamente resistência (SCOTT, 1989). De certa forma, o trabalho da mulher escravizada e pós escravização, tanto no campo, quanto na cidade foram constituídos de práticas aquilombadoras, políticas, culturais, religiosas, que até hoje são reconhecidas nos terreiros das zeladoras de santo, “Mães” Matriarcas, nas lutas políticas das ancestrais. Mulheres como Aquatune, Dandara, Constância de Angola, Zazimba Gaba, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairos, Mestre Nêga (Jongueira Sapê do Norte), Mestre Gessy (Jongueira Sapê do Norte), Mestre Maria Amélia (Jongueira Sapê do Norte), são mulheres que incorporaram em seu “DNA”, essas lutas e de alguma forma se autorreferenciam em suas estratégias de enfrentamento. Nessas lutas, a resistência agregadora, transforma o coletivo, principalmente por se constituir em um espaço a mais para companheirismo e solidariedades estimuladas nos convívios e partilhas cotidianas.

De fato, as conquistas e historicamente as lideranças, foram *feitas* quase escondidos, pois o patriarcado dominante (hooks, 1989) as excluía dos espaços de decisão. Assim, quando falamos de resistência e liderança nos jongs, trazemos esse exercício de tomada de decisão nos coletivos.

O conceito de interseccionalidade discutido por Kimberle Crenshaw (1989), Carla Akotirene (2019), Patrícia Collins (2019-2020) refere-se aos processos intercalados de compreender os ofícios assumidos por mulheres considerando seus múltiplos espaços de inserção e o enfrentamento às opressões cruzadas, raça, classe, gênero, sexualidade (acrescentaria religiosidades). Sistemas semelhantes de poder são interdependentes e mutuamente constituídos. Portanto quando se trata de pensarmos resistências e enfrentamento de mulheres negras à esses encadeados opressivos, estamos cruzando referenciais que interligam todo processo sobre esta construção social do feminino, distintas entre os *aquilombados*⁷.

A região de Sapê do Norte⁸ – compreende São Mateus e Conceição da Barra, é relativamente um território de aquilombamentos. As comunidades negras que habitaram no passado, foram trazidas ainda escravizadas para região. Muitos serviram às fazendas produtoras de farinha, e outros reuniram-se nas comunidades independentes – aquilombados, sobrevivendo da agricultura de subsistência e do comércio local interno, como ainda ouvimos nos dias de hoje da “fé em Deus”.

Quando o assunto é devoção, a fé transcende e complementa o processo de organização comunitária. As devoções à São Benedito (São Mateus - comandado por Mestre Nêga), São Bartholomeu (Quilombo Novo - comandado por D. Carmen, Kelly Nay), Santa Bárbara (Linharrinho-Mestra Gessy Cassiano), Sant’ Anna (Santana - Comandado por Mestre Maria Amélia), são santos cujas devoções guardadas pelas Mestras Jongueiras, perduram atravessando as adversidades temporais.

Comandar um jongo é muito mais que apenas estar à frente nas “representações” como dizem os próprios jongueiros. Implica assumir responsabilidades dos ensaios, das reuniões para

⁷ Imprimimos um outro sentido para os *aquilombamentos*, que de acordo com o (ADCT 68 – CF/88) Designa remanescentes de quilombo a partir do conceito reelaborado garantido no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT – CF/ 88), como locais de resistência, acolhimento, produção histórica e cultural.

⁸ O ‘Sapê do Norte’ era o longínquo, ao longo dos vales dos rios Cricaré e Itaúnas, região há muito habitada por agrupamentos negros e camponeses que assim se organizaram e se apropriaram desta natureza desde os tempos da escravização colonial até meados do século XX. Dona Maria Caetano, 69, relembra que seus avós maternos eram do ‘tempo dos barões’ e viviam numa localidade próxima à sede da antiga fazenda escravista da Cachoeira do Cravo, de propriedade do Barão dos Aimorés. (Ferreira, 2009).

organizarem as devoções, correspondências com os festeiros, adornos das procissões, organização das roupas e instrumentos, e todas necessidades advindas dos trabalhos com o grupo. Ainda incluem zelar pelos participantes, com colaborações inclusive entendendo-os como parte do processo familiar. As representações políticas também ficam a encargo dos mestres. São representantes em conselhos de culturas, associações de bairro, colaboram na própria estrutura comunitária. São zeladores das famílias jongueiras porque reúnem laços sociais que se fortalecem nas convivências cotidianas. São essas responsabilidades, atreladas às realidades de enfrentamento ao patriarcado, às questões políticas, religiosas, que alavancam as lideranças femininas.

As mestras jongueiras são levadas a “cuidar” dos interesses dos grupos nas representações onde se fizerem necessárias, inclusive porque a comunidade jongueira colabora nas tomadas de decisões em apoio a mestra. Logicamente existem discensos e muitas dificuldades para comporem esse processo, mas de certa forma, gestar o trabalho comunitário apresenta-se como um desafio aprendente das relações políticas tão necessárias na consolidação dos espaços de poder da mulher.

Reflexões históricas publicadas por Aguiar (2005-2007) trazem registros de alguns “Mestres Brincantes” entre elas o de Mestre Nega, Dilzete Nascimento, que assumiu o grupo de Jongo de São Benedito, pós Mestre Geraldino dos Santos e Mestre Salvino⁹. O Jongo de São Benedito, conduzido por Nêga, é um dos mais representativos da região. Coube a ela dar continuidade nos ensaios, organização das festas, devoção, revisão dos cantos juntamente com D. Edézia, irmã de seu Salvino. A voz de Nêga ecoa nos processos de construção e afirmação dos jongueiros, por ela, o repeito à história e aos integrantes vem em primeiro lugar,

Nêga – E aonde apresentar o grupo? Como também, né? A roupa era comum, descalço, dois reco-reco, dois tambores e... na porta da igreja de São Benedito. Quem mais prejudicava, quem mais proibia, as pessoa que mais provocava, mais incomodava, que o grupo incomodava? O próprio pessoal da religião católica, tá? A própria igreja foi quem mais incomodô, a igreja sempre bateu porta nas nossas caras. Os... corais iam cantá na igreja depois da missa. Eles ficavam cantando horas mais horas, pra que nós num pudesse fazê nossa apresentação, e nós ali esperando. De braço cruzado. Hoje ninguém faz mais isso, né? Nós ali, esperando de braço cruzado, quando bem o coral quisesse terminá lá. Aí a gente ia cantá o nosso [expediente] ali, batê nosso tambô pra ir embora pra casa. Cansamos de fazê isso. Hoje igreja nenhuma bate porta na nossa cara. Hoje, se batê, a gente manda abri. Com certeza, entendeu? A gente fez uma grande amizade com os padres, com os leigos, né? Nas comunidades. Então não tem mais isso! [...] (Mestre Nega – Oficina Santana, ago. 2012).

O relato de Mestre Nêga, apresenta a importância de sua liderança denunciativa frente

⁹ ANDRADE, Tese de Doutorado, UFES.

o grupo, a superação das dificuldades e as conquistas alcançadas durante sua gestão. A ênfase desta narrativa está justamente no percurso histórico de discriminação das praticas culturais, da não valorização, do desrespeito e sobretudo na ressignificação das lutas empreendidas em favor do reconhecimento das tradições afro-brasileiras no Sapê do Norte. Esse desabafo foi muito comum entre os grupos durante as Oficinas de Mobilização Comunitária. Comumente jongueiros explicavam que em tempos passados muitos não tinham vestimentas adequadas, transporte para as apresentações, e ainda tinham dificuldades em se comunicarem em suas próprias comunidades. Muitas dessas dificuldades ainda persistem em tempos atuais.

Mestre Nêga é uma mulher negra quilombola. Descende dos aquilombados organizados nas matas do córrego do Aterro na Região do Sapê. Sua liderança foi se construindo sobre muitos enfrentamentos e discriminações sofridas na região. O grupo de Jongo de “São Benedito”, se constituiu em mais um aporte para empreender lutas junto da comunidade. Nêga foi escolhida por Mestre Salvino Rodrigues Pereira para a direção do grupo de jongo, porque, segundo Aguiar,

[...] Nêga é a personificação das valentes mulheres quilombolas do Valedo Cricaré, que enfrentaram não apenas os temidos capitães-do-mato, mas até hoje enfrentam todos os tipos de discriminação e preconceito para manter viva uma tradição de relevante papel na difusão da cultura popular [...] (AGUIAR, 2007, p. 22).

Percorrendo o caminho das devoções e procissões, São Benedito é louvado em todo o norte pelos grupos de jongo, mas também não se perdem as devoções à São Sebastião, Santas Almas, Santa Bárbara, Santo Antônio e aos Pretos Velhos.

O povoado de Santana localiza-se no município de Conceição da Barra. Foi nessa região onde se estabeleceu a fazenda de Dona Rita da Conceição da Cunha, que segundo relato do escritor e jornalista Maciel de Aguiar, possuía uma sesmaria de terras que compreendia a grande área dos dois municípios, mais precisamente da margem norte do Rio Cricaré até o córrego São Domingos.

Em visita à comunidade de Santana, ouvimos que antigamente havia bailes em homenagem a *São Bartho (São Bartholomeu)*. Esses bailes, que eram predominantemente marcados por mulheres, foram crescendo e se transformando no que hoje encontramos como procissão realizada na Igreja de São Bartholomeu. Dona Maria Amélia é uma fiel representante desses bailes, era ainda menina quando se deu conta da devoção a São Bartho, repassadas por sua mãe e avós. Ele relembra que o jongo sempre acompanhou as devoções,

Maria Amélia: É o povo do mato que trouxe São Bartho. Só não sei explicar, porque foi a minha bisavó. Foi a minha bisa que conseguiu, aí no dia em que eles foram

libertados era meia noite, aí da meia noite até o meio-dia do outro dia eles fizeram Jongô, aí deu continuidade.

O povo do mato a que se refere, são os aquilombados, provavelmente “*parentes*” mais distantes, no entanto, com o passar do tempo as traduções (BHABHA, 2010 a.) ressignificam as devoções. Os seja, ainda hoje¹⁰, as mulheres jongueiras acompanham a procissão com São Bartho aos braços, mesmo com um quantitativo menor de senhoras, porque muitas já não aguentam mais fazer o cortejo pelas ruas do bairro, mas buscam se fortalecer na crença e na presteza divina de auxílio do santo na hora do parto ou de suas dificuldades,

M^a Amélia: É devoto das mulheres. É por isso que quando era baile era só de mulher e passô pro jongô só mulher. Tem homem, mais é no reco- reco, nos tambô. Tá entendendo? É assim. Mais é antigo, oh!

Sobre antiguidade da devoção, D. Roxa explica que recebeu de sua família (mãe e avós) a guarda de São Bartholomeu. D. Roxa, senhora oxagenária da comunidade de Santana tem sob sua guarda um baú de recordações. São roupinhas dadas em promessas pelos partos bem sucedidos à São Bartholomeu. Ela nos contou que recebeu o santo como herança de família, foi parteira e guardiã de São Bartholomeu por mais de 30 anos. Disse que há muitos anos atrás eram muitas as adversidades do campo, na época, não haviam muitos médicos na região e as mulheres aprendiam com as mais velhas os ofícios de parteiras. Somente muito mais tarde receberam treinamento especial de especialistas da saúde para o ofício. Assim, os partos eram realizados com a imagem do santo e de Nossa Senhora. As mulheres grávidas faziam frequentemente promessas ao santo para que o parto desse certo,

Mestre Maria Amélia [...] Porque São Berto ele era dos escravos, ele era da minha bisavó. Então nós não podemos duvidar do que eles fazem, porque naquele época em que ele foi parteiro não existia médico pra fazer parto das mulheres. E nunca’... Só a minha tia (parteira), ela pegou o parto de duzentos e cinquenta crianças. Ainda tem, se tiver alguma lá hoje eu vou apontar pra vocês, que foi ganhado em neném junto com ele [...]

Como guardiã e por estar com idade avançada, D. Roxa sentiu-se na obrigação de continuar a devoção passando a guarda de São Bartholomeu para Maria Amélia, sua sobrinha.

Maria Amélia: Eles vem sim. Eu sei que eles vem sim. Então, a gente fica naquela recordação. Naquela lembrança do que a gente já foi. Do que a gente viveu. Porque é

¹⁰ Esperamos que pós pandemia de Covid 19, as procissões possam novamente acontecer. Neste momento exatamente estamos em isolamento social, o que impede a realização de atividades de aglomeração de pessoas. No entanto, para escrita deste texto, tomamos como base os acontecimentos até 2019, quando ainda não se tinha noção de tamanho perigo para humanidade.

muito, só quem já viveu umas tradições destas que... Não tem como esquecer. Então, quando chega essas datas assim... E no dia de Santa Rosa de Lima me dá a sensação da minha mãe. Eles festejavam o São Bartolomeu no dia vinte quatro e no dia trinta a minha mãe festejava Santa Rosa de Lima. Era ladainha e o Jongo, tudo junto.[18min.13seg.]

O jongo de São Bartholomeu foi refundado por D. Tininha, que se tornou mestra, também em promessa. Ela reviveu o jongo após muito tempo adormecido, na intenção de continuar a brincadeira entre as mulheres da região. No entanto, seu desejo era que a neta Kelly Nay pudesse quando crescida assumir a liderança. Para isso, seu filho Tatu deveria organizar-se e guardar o jongo até a neta ter condições de assumi-lo. Por se tratar de um jongo de mulheres, Tatu, filho de D. Tininha, assumiu por um tempo, porém muitos motivos levaram-no a desistir da liderança, entre eles o que comumente alegava – *“Jongo de São Bartholomeu é um jongo de mulheres – Essa é a devoção do santo”*, assim passou para sua prima Carmem, para que pudesse assumir a responsabilidade do comando do jongo até Kelly Nay sentir-se preparada para tal. Kelly Nay, encontra-se atualmente com 28 anos, oscilando em assumir a responsabilidades das atividades de São Bartholomeu, ela realmente identifica dificuldades em assumir essa tradição.

Com o tempo, é possível perceber que as devoções vão se ressignificando, ao mesmo tempo que alguns grupos atravessam fases entre sua organização e reorganização, outros grupos acentuam-se caminhando e fortalecendo-se. É o caso do grupo de Jongo de Santa Bárbara, de Linharinho, comandado, por Mestre Gessy.

Mestre Gessy se autoidentifica como, lavradora da região, mulher negra quilombola, Alabê de Santa Bárbara. Seu maior desejo era reafirmar o jongo de Santa Bárbara, que para ela tinha um caráter fundamental de devoção à santa, e conseguiu. Esse jongo se reorganizou durante o Projetos Jongos e Caxambus no Espírito Santo, e nasceu totalmente feminino.

O jongo de Santa Bárbara, tem seus fundamentos relativos à D. Oscarina Cosme, respeitada líder religiosa da região – “Mãe Oscarina” – Mãe oscarina, além de mãe de muitos jongueiros, também conduzia as mesas de Santa Bárbara e Santa Maria. Foi ela quem nos deu inicialmente algumas pistas dos jongos que aconteciam nos intervalos dos trabalhos da Mesa de Santa Bárbara e da Mesa de Santa Maria¹¹. D. Oscarina – no período do projeto ainda viva – conversou muito sobre suas memórias, e nos disse que entre uma sessão e outra da mesa de Santa Bárbara, haviam rodas de jongo.

Observamos que a condição das disputas territoriais, políticas internas trouxeram sérios danos às comunidades de Conceição da Barra, ainda mais para a Comunidade de

¹¹ Religiões de Matriz Africana com práticas no norte do Espírito Santo.

Linharinho. Suas lideranças, forjadas na luta quilombola, constituíram deste território do Sapê o sentido de resistência, da luta pela terra. Conservaram as lideranças femininas voltadas para o sagrado religioso, por compreenderem os fundamentos da ancestralidade. Das formações e devoções a Santa Bárbara, emanaram possibilidades de reformulação dos jongos, porém, desvinculados da questão religiosa, porém, guardados os princípios de liderança, da circularidade e dos processos ancestrais. Diante das novas perspectivas de organização dos grupos, o jongo de Santa Bárbara, passou a contar com o comando de Mestra Gessy, as meninas do entorno, sem contudo participarem das mesas. Gessy tornou-se mestra a partir da retomada dos jongos, durante a realização do projeto jongos. Com uma roupagem exclusivamente feminina, a nova mestra, retoma os passos que antes à conduziram a essa importante devoção à mesa de “Santa Bárbara”.

Em Linharinho, os encontros para ensaios do Jongo de “Santa Bárbara”, também são encontros de conversas, brincadeiras e alegrias. Mestra Gessy, aproveita para conversar, passar alguns ensinamentos dos antigos, trazer algumas palestras, algo a mais que ela entende como necessidade para moças da região. Mestra Gessy continuou sua caminhada, levando solidariedade, construindo outras possibilidades e atualmente aguarda finalização da pandemia de Covid para empreender novos projetos com as mulheres do Sapê.

Inconclusões

Historicamente o corpo das mulheres negras foi desvalorizado, uma combinação de subalternidade, dor, silêncio, muitas vezes usado como sinal de erotização ou de exclusão, perpetuando-se no presente desde a casa grande e a senzala.

Desenvolver o protagonismo feminino como lideranças, foi uma das formas encontradas pelas comunidades negras para ruptura desses racismos de marca histórica do corpo feminino.

As políticas do corpo são formas construídas pelas comunidades negras para compreensão de suas ancestralidades, mas também de fazerem mulheres negras se autorreferenciarem, por meio das narrativas de empoderamento, de memórias, construindo consciência positiva sobre seus corpos e suas histórias.

De uma outra perspectiva, nos ensinam a identificarmos as funções políticas das estéticas africanas contra os padrões ocidentais dominantes e até mesmo de enfrentamento ao patriarcado, que destituiu o corpo feminino dos espaços de poder. Portanto as práticas

jongueiras também são formas de pensarmos a descolonização dos corpos, das mentes, desracializar no complexo sentido de religação ancestral.

Ser uma Mestre Jongueira, institui percursos de empoderamento, liderança associados a independência, autorreferência, pertinentes aos processos de identificação das práticas culturais de comunidades negras brasileiras na diáspora.

Referências

AGUIAR, Maciel de. **A divindade de São Benedito: o santo dos humildes e dos oprimidos**. Revista **Vitória**, ano 1, n. 9, p. 46-53, jun. 1982.

AGUIAR, Maciel de. **O mestre de jongo de São Benedito**. In. AGUIAR, Maciel de. **Brincantes e quilombolas**. São Mateus: Memorial, 2005.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação do negro na comunidade de Monte Alegre/ES em suas práticas de desinvisibilização da cultura popular negra**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **Entre Jongs e Caxambus: Processos Educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras**. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

BASTIDE, Roger. **As Américas Negras: as civilizações africanas no Novo Mundo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro; EDUSP, 1974.

BHABHA, Homi. **In the Case of Making: Thoughts on Third Space**. In (Org) IKAS, Karen; WAGNER, Gehrard. *Communicating in the Third, Space*. New York: Routledge, 2009.

_____. Introdução. In BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010 a.

COLLINS, **Patrícia Hill**. **Pensamento Feminista Negro**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. Boitempo. São Paulo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. **Learning from the outsider within: The sociological significance of Black feminist thought**. *Social problems*, v. 33, n. 6, p.14-32, 1986.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. *The University of Chicago Legal Forum*, p.139-167, 1989.

GUIMARÃES. Aissa Afonso. **Caxambu Alegria de Viver”: memória e patrimônio afro-**

brasileiro em Vargem Alegre (Cachoeiro de Itapemirim - ES). Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. Agosto de 2014, Natal/RN.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade**: Um Debate. GEOgraphia, v. 9, n. 17, p.19- 45, 2007.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres Negras e o Feminismo**. Rosa dos tempos. Rio de Janeiro. 2020.

HOOKS, bell. **Choosing the margin as a space of radical openness**. Framework: The Journal of Cinema and Media, v. 36, p.15-23, 1989.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade**: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007 a.

_____. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: editora gráfica Popular, 2007 a.
PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. **Juventude, música e ancestralidade nojongo**: som e sentidos no processo identitário. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RODRIGUES, Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil. Bahia**. 1984.

SCOTT, J. C. **Everyday forms of resistance. The Copenhagen journal of Asian studies**, v. 4, p.33-33, 1989.

Entre vivências e experiências das crianças Campesinas

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

1 Introdução

Este texto foi produzido em uma ocasião muito importante para Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI), o 3º Colóquio e neste momento de comemorações e reflexões, a inclusão das crianças campesinas tem uma relevância política para os sujeitos do campo.

Crianças sem suas Infâncias constituem-se em uma oportunidade de socialização de saberes, ampliação da interlocução e debate acerca da pesquisa com crianças. Interessa-nos especialmente acompanhar os diferentes olhares que os grupos lançam sobre a temática, as diferentes metodologias e as conclusões ou aproximações que fazem em seus estudos sobre crianças e infâncias.

Este é o lugar de convergência entre diferentes grupos de pesquisa e estudos que se detêm no tema da infância e as metodologias de abordagem dos sujeitos e das políticas que tem determinado práticas educativas em espaços das Infâncias, sejam escolares ou extraescolares.

Sendo assim, provocar reflexões e diálogos neste processo é um convite a pinçar fios, investigar e criar novas texturas na rede de relacionamentos do/no cotidiano escolar contribuindo com a aprendizagem das crianças. Neste contexto, tornam-se foco de nosso olhar as múltiplas formas de produção infantis e seus múltiplos.

Neste lugar, penso que os processos educativos e as relações com o outro precisam ser pensadas colaborativamente e que a experiência/vivência assumem um papel relevante ao tornar o sujeito consciente do mundo e seu entorno, torna-o também consciente em relação ao seu papel social e político de/para/com o mundo.

Quando nos tornarmos conscientes da cultura que produzimos, passamos a percebê-la não como algo estático, fechado, mas como um movimento aberto às novas possibilidades de ser e existir. Diálogo com Freire (2005) para pensar o campo da educação como uma ontologia do devir, que perpassa todo seu pensamento – o mundo, tal como o próprio ser humano, não é algo acabado.

2 Sobre qual infância estamos falando

Partimos agora de uma pergunta que me persegue há alguns anos: sobre qual infância estamos falando? E aproveito para provocá-los a pensar: são sujeitos/crianças diferentes, os das cidades e do campo? Caso tenhamos tempo vamos assistir ao documentário *Disque Quilombola*, de 2021, David Reeks em que crianças da comunidade quilombola São Cristóvão, em São Mateus, norte do Espírito Santo (ES), conversam com crianças que moram no Morro São Benedito, na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo. O que elas teriam em comum.

Propusemo-nos a pensar um pouco na dicotomia ou na divisão ou separação que ora fazemos, tentando compreender como duas categorias opostas e mutuamente exclusivas. Essa divisão, por vezes, cria uma distinção bem definida entre os dois extremos, destacando suas diferenças e frequentemente sugerindo uma falta de interconexão ou sobreposição entre eles.

Três eixos conceituais embasam o quadro teórico desta fala: 1) **Infâncias**, na perspectiva da **Sociologia da Infância** em diálogos com Kramer (1993; 1996; 2007), Vasconcellos (1997; 2007), Sarmiento (2000) e Lopes (2005; 2007); 2) **Educação do campo**, como lugar de singularidades e resistência, a partir de Nosella (2013), Caldart (2008), Arroyo (2008) e 3) **mediação**, como práxis educacional, a partir de Vigotski (2009; 2010), Schütz-Foerste (2004; 2010), Benjamin (2008; 2011) Ciavatta e Hobsbawn e nos ajudam a pensar na construção de um projeto de educação que reafirme a ação educativa combinando pedagogia e modo a fazer, cultive identidades, auto estima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem fixar as pessoas, que compreende as culturas, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir é pensar em uma educação transformadora, inclusiva, que projeta movimentos, relações, transformações, pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais, pois juntos, sem contudo apagar as diferenças ou identidades, culturas e territórios.

Autores como Freire (1987), Arroyo; Caldart; Molina (2008) tratam da necessidade do homem, ser social, conscientizar-se e transformar, socialmente suas realidades, sejam em meio urbano ou rural, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais levando educadoras e educadores buscar um conceito mais alargado de docência, cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade,

no movimento social, seja educando os jovens, os adultos ou os idosos e no caso deste projeto, crianças.

3 Escolas do campo e as infâncias

As cidades ou espaços urbanos são territórios coletivos e plurais, localizados em municípios que são territórios políticos, demarcados geograficamente. Os territórios são espaços nos quais as pessoas constroem às suas existências materiais e simbólicas. Nele crianças, jovens e adultos produzem suas identidades. Constitui-se como lugar de pertencimento onde exercitam suas práticas culturais. Assim, concepção de território que buscamos dimensionar nesse estudo vai além do território político demarcado por fronteiras legais. O território aqui compreendido a partir de Milton Santos (2007) é aquele que se opõe ao dinheiro, mas dimensiona os sujeitos pela cultura, pelo trabalho e pela vida, “[...] é o fundamento do trabalho; lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS 2007, p. 14).

Os espaços urbanizados dos municípios, organizados em ruas, algumas asfaltadas, iluminação elétrica, casas com muros, jardins e praças, supermercados, comércio em geral, muitas vezes, não nos permitem perceber a interdependência das cidades e do campo. Discutimos sobre a crescentemente a artificialidade produzida nos centros urbanos, nos quais crianças e adultos não têm noção onde os alimentos que consomem são produzidos. Conforme Calvino “o olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso [...]” (1990, p. 9) e dessa forma, o olhar circular que se produz dentro da cidade, com frequência, não permite ver o que se produz no seu entorno, nos espaços periféricos, ou nas áreas rurais circundantes.

Um projeto de inserção em escolas do campo acredita na formação integral do sujeito, vinculando o ensino-aprendizagem aos saberes, as culturas e aos fazeres dos sujeitos e suas origens. Onde as culturas passam a ser o fator determinante e os currículos passam a priorizar a questão da diversidade nas estratégias individuais que os alunos constroem para aprender reconhecendo os saberes locais e das matrizes culturais dessas populações.

Nosella (2013) nos alerta que escola e trabalho sempre caminharam juntos e nos desafia a pensar a educação e a entender os processos educativos a partir das diversidades que se constituem os processos sociais, políticos e culturais, comprometidos em humanizar os sujeitos.

Tal compromisso é fortalecido na medida em que se repensa o papel da escola a partir de grandes transformações: 1) compromisso ético/moral, compromisso de intervenção social, compromisso com a cultura do povo do campo (educar por valores, educar por memória histórica, educar por autonomia cultural), 2) gestão escolar construída com o público (democratização das escolas, ampliação de acesso, participação na tomada de decisões, participação do coletivo pedagógico), 3) transformação da pedagogia escolar para um projeto de alternância e 4) Transformação do Currículos Escolas (centro de formação humana, aprender a aprender, relação com o trabalhador na terra, valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo, conhecer outras expressões culturais, produzir novas culturas, vinculado ao tempo histórico em que vivem educadores e educandos).

Na práxis educativa que compreende a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Consideramos que a prática pode estar fundamentada por uma teoria e que a relação entre teoria e prática pode acontecer de forma orgânica, no sentido de que concepções e métodos se alimentem reciprocamente. Há que se convencer a própria humanidade, aqueles que estão no papel de propositores da prática educacional e aqueles que estão no papel de receptores dessas práticas, a entender e buscar uma educação menos automática, menos burocrática, menos enfadonha para uma prática que se possa chamar até de libertária, papel este por si só gigantesco.

4 A mediação como prática

A mediação também é um conceito fundamental desta fala, pois em meio aos processos sociais que nos permitimos compreender o produto do trabalho humano a partir de um determinado contexto histórico-econômico-social. Segundo Foerste (2012) é importante buscar mediações constitutivas dos objetos a partir de sua particularidade, compreendida como categoria central na análise das imagens, o que possibilitará uma reflexão que dialógica do singular ao universal. Quanto mais referências tivermos, maiores e diferente as possibilidades de perspectivas para análise e interpretações (PICOSQUE; GUERRA; MARTINS, 1998, p. 22).

A educação deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas as características sociais, culturais e econômicas particulares da realidade social do aluno e que durante o processo de ensino aprendizagem os estudantes e os professores sejam capazes de identificar as relações de poder presentes na sociedade, libertando-a da opressão.

Após refletirmos sobre os sujeitos, pensemos agora nas vivências que são as experiências de ordem pessoal tais como:

1. **Experiências Cotidianas:** São as atividades e eventos do dia a dia, desde as rotinas domésticas até as sociais no trabalho ou na escola;
2. **Eventos Significativos:** São momentos marcantes;
3. **Emoções e Sentimentos:** As emoções ou sentimentos de ordem subjetiva;
4. **Aprendizados e Conhecimentos:** O que uma pessoa aprende ao longo da vida, seja formalmente por meio da educação formal ou não formal;
5. **Interações Sociais:** As relações sociais postas;
6. **Desafios e Superações:** Lidar com dificuldades, enfrentadas;
7. **Crescimento Pessoal:** Possibilidade de desenvolvimento a partir de si mesmo;
8. **Cultura e Identidade:** As experiências de alteridade a partir do outro.

O grande desafio consiste em saber de que maneira a escola, como espaço de construção de saberes abarca as experiências/vivências e agrega no sistema posto para que se transformem em saber relevante.

Compreende-se aqui educação com um “processo de parcerias” (FOERSTE, 2005) entendendo que ultrapassa os muros da escola, inicia-se com a formação do professor seus saberes, perpassando o sistema educacional e atingindo seu entorno. Pensar nas infâncias e suas subjetividades e ao mesmo tempo de diversidade não fazendo disso um campo de batalha dicotômico e excludente. As infâncias estão nos lugares, mas na forma com são inseridas nesses lugares constantemente mediados pelas interferências sociais, psicológicas, emocionais, etc., acima de tudo particulares.

Volto então a questão: “De onde vêm os alunos, onde moram no campo e de que forma sua presença no ambiente escolar é afetada pelo espaço. E a escola, que é um espaço de educação formal, acaba por receber todos estes outros lugares constitutivos das infâncias. De acordo com Lopes e Vasconcellos (2005) “toda criança é criança de um local” (ibidem, p.39)

Sendo assim, no processo de constituição de identidades e comunidades, solidariedades com estruturas e campos de produção e de intercâmbio de significados entre os membros de uma sociedade ou grupos a escola deve manter-se flexível às mudanças, não intuída que o caminhar se faz sozinho, mas com diversos outros atores que em diversos outros locais, perto ou longe, partilham do mesmo desejo de conhecer visto de diferentes ângulos e que mediando, dialogando acabam por somar neste processo de construção feito à várias.

5 Caminhando para conclusões

Assim, a experiência assume um papel de fundamental relevância: ao tornar-me consciente do mundo ao meu entorno, torno-me consciente em relação a mim mesmo e ao papel social e político na minha ação de/para/com o mundo. Mundo, aqui que assume, sobretudo, o sentido de uma relação de intersubjetividade - é na ação com o outro, no contato com ele, que me humanizo. Por ser um ente de relações, o ser humano se integra, participa, age.

Ao contrário da educação bancária, que desloca o saber do próprio potencial político-existencial do ato de educar e marca, de morte do sujeito como ser autônomo e consciente, a relação dialógica e transforma e leva o professor a repensar sua prática, aliando- a uma teoria que: fundamenta, inquieta, amplia o olhar, a criticidade, a reflexão e a vontade de transformação social.

O grande desafio é a partir dos diferentes saberes, provocar as crianças campesinas ou não, por meio do diálogo, a uma visão crítica da sociedade e dos poderes dominantes que oprimem os mais necessitados. Para que isso ocorra, precisam dar conta dos seus próprios saberes e da potência que o diálogo reflexivo pode provocar neles mesmos e em nós, estudantes, a partir do momento em que somos incluídos nessa busca, nesse rigor.

Assim, a construção do conhecimento acontece por meio da interação, do diálogo, da troca, do afeto e da aprendizagem significativa, ou seja, a relação do ensino parte da produção de sentido para produzir novos conhecimentos, mas considerando sempre as ideias e as experiências trazidas pelo sujeito.

Referências

AMARAL, Aleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa Escola Municipal de Curitiba. Dissertação de Mestrado (2008) Disponível em < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em 14 de abr. 2012.

ARENHAT, Deise. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquistam na fronteira:** significações e produções infantis. Dissertação de Mestrado (2003).- Disponível em < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em 14 de abr. 2012.

ARROYO Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salte. **Por uma educação do campo.** 3ª ed. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 1991. abr. 2012.

CARLHOÊ, Nazaré Cristina. **O brincar, a cultura da criança e a escola: possibilidades do conhecimento na Educação Física escolar**. Dissertação de Mestrado (1998). Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br>. Acesso em 14 de abr. 2012.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felismina de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**.: ensaios /Paulo Freire – 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; v.23)

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Dissertação de Mestrado (2001). Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br>. Acesso em: 14 de abr. 2012.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Ida Carneiro. **Histórias infantis: o simbolismo, a ludicidade e a motricidade na ação da educação motora**. Dissertação de Mestrado (2002). Disponível em <http://www.ced.ufsc.br>. Acesso em: 14 de abr. 2012.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Teresa. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo (orgs. Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste). 2ª ed. Vitória: EDUFES, 2013.

PINTO, Rúbia Mar Nunes. **Os Professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado (2002) . Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br>. Acesso em: 14 de abr. 2012.

RENNÓ, Eline Maria Fernandes. **Por uma infância encarnada: as impressões do corpo no tempo**. Dissertação de Mestrado (2001). Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br>. Acesso em: 14 de abr. 2012.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (Org.). 3. ed. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHUTZ-FOERSTE, G.M. **Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea**, Vitória-ES: EDUFES, 2004)

Por que e para quem formação estética, artístico-cultural e corporal?

Virgínia Miranda Pereira

1 Introdução

Por que e para quem formação estética artístico-cultural e corporal? O que nós — professoras¹ que atuamos com bebês, crianças pequenas e bem pequenas — podemos aprender com a arte, a cultura, o movimento e a experiência estética? Como podemos estabelecer diálogos profícuos entre esses campos para favorecer o engendramento de novas perspectivas à formação e ao trabalho docente na Educação Infantil? Essas são as reflexões teórico-conceituais que pretendemos desenvolver neste artigo, tendo como referência empírica a própria experiência de atuar na Educação Infantil bem como as inquietações vividas nos entrelugares dos espaços formativos nos quais atuamos como professoras-pesquisadoras: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física dos professores de Vila Velha/ES (Gepef), o Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física (Práxis/Cria) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (Gepaei). É nesses lugares que encontramos ressonâncias que movem a arquitetura para as reflexões e inflexões desenvolvidas neste texto.

Como professoras-pesquisadoras — comprometidas com o campo da Educação, da Educação Física e da formação docente para atuar na Educação Infantil por meio/com/através das artes, do corpo e do movimento — percebemos o quanto é preciso encontrar outros modos de abordar e conceber a formação e a constituição da docência para além dos discursos hegemônicos que, entre tantas outras características, encontram-se, ainda hoje, fortemente atravessados por pressupostos epistemológicos e metodológicos de base instrumental demasiadamente teórica, assentado em dicotomias como teoria/prática, corpo/mente,

¹ Considerando que o universo da Educação Infantil ainda é majoritariamente feminino, opto por deixar o texto no gênero feminino. Ao apresentar a escolha dessa terminologia, busco sustentação em Grada Kilomba (2019, p. 14) quando chama a atenção para a dimensão política da língua e de sua capacidade de “[...] criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”. Em diálogo com a autora, acredito que o racismo é discursivo e se propaga através da linguagem, eu diria que o machismo também o é. Dessa forma, é necessário refletir sobre as violentas e brutais discrepâncias de gêneros existentes em nossas sociedades e estilhaçar esse posicionamento que perpassa também pela produção acadêmica e pela produção do conhecimento.

razão/emoção que, por sua vez, podem ser traduzidas pelo distanciamento das dimensões sensíveis, inteligíveis e inventivas da formação. Aspectos que, de maneira geral, procuram insistentemente prescrever nossos modos de ser e, conseqüentemente, conformar os processos do tornar-se professora.

Nesse sentido, associando-nos ao esforço de problematizar diferentes modos de pensar os processos de formação e constituição da docência de professoras que atuam na Educação Infantil, intencionamos estabelecer aproximações e diálogos entre Arte, Cultura, experiência estética e formação docente. Para tanto, organizamos esse artigo em duas partes: primeiramente, lançamos olhares sobre alguns conceitos sabidamente conhecidos, mas que julgamos importantes na compreensão dos processos de formação e constituição da docência; depois, apresentamos as reflexões e inflexões no diálogo entre Arte, Cultura e formação docente na Educação Infantil, conforme anunciado.

2 Os processos de formação e constituição da docência na Educação Infantil: por uma docência artista.

Considerando o atual cenário das políticas públicas para formação docente no país, patenteados pelos conglomerados financistas neoliberais, que compreendem as docentes como executoras de currículos e metodologias em qualquer que seja a realidade das escolas e que tentam padronizar, a todo custo, os conhecimentos e o trabalho docente, minimizando o lugar e a importância de uma docência autoral, ousada, crítica e criativa, compreendemos ser oportuna a possibilidade de pensar a formação docente como um espaço de experimentações e reflexões estéticas, artístico-culturais e corporais.

Nesse sentido, os questionamentos com os quais iniciamos a escrita deste artigo são provocações; um convite para problematizar os processos de formação e a constituição da docência para atuar na Educação Infantil, pois, conforme salienta Loponte (2023, p. 4), há espaços para constituir outras éticas, outras maneiras de conceber e atuar na docência, alinhadas com uma estética compreendida como uma intrínseca “[...] arte de viver, como potência micropolítica, como forma de vida atenta às diferenças, a alteridade e a dissonância característica da vida humana e, por consequência, de todo o trabalho pedagógico”.

A autora ressalta que reivindicar uma dimensão estética, artístico-cultural e corporal da formação docente é uma maneira de nos colocarmos contra a lógica empresarial neoliberal que

assola cada vez mais o interior das salas de aula. Para isso, aposta em uma “docência artista” (Loponte, 2005) não como um modelo elaborado para ser seguido entre os tantos já presentes no cenário educacional contemporâneo, mas como um convite à possibilidade de pensar numa ética e estética docente que se dá por uma eleição pessoal de existência e que abre espaço para invenção de outros modos de subjetivação, outras formas mais “artistas” e ousadas de nos constituirmos professoras.

Inventar e conceber diferentes modos de formação e docência na contemporaneidade, por um lado, desafia a estruturação e a lógica dos processos formativos, por serem mais abertos ao sensível, ao criativo e à ousadia. Por outro, provoca olhar os processos de formação e constituição da docência para atuar na Educação Infantil por outros vieses. Primeiro, por compreendermos que, sob essa perspectiva, tais processos são concebidos não com base no que postula a razão científica socrática e a metafísica platônica – uma vez que, por terem caráter funcional, pragmático e instrumental, reprimem a força criadora e inventiva da vida, acabando por apartar corpo e mente, resultando numa (in)sensibilidade contemporânea que anestesiou nossos sentidos (Duarte Jr, 2001) –, mas por um processo formativo orientado pela problematização crítica, inventiva, voltada aos sentidos, ao corporal, ao sensível e à dimensão estética, artístico-cultural do sujeito, radicada naquilo que Paulo Freire (2014) chama de boniteza da vida humana.

Depois, por entendermos que, mediante o processo destrutivo levado a cabo pela razão instrumental sem freios, o *sujeito* é constituído e se constitui a partir do engendramento de diversos e diferentes “cantos de experiência” (Larrosa, 2022). Por assim entender, acreditamos que os processos de formação e constituição da docência perpassam as diferentes experiências que (co)movem, provocam tremores e atravessam os *sujeitos*, e que são profundamente articuladas aos contextos sociais, políticos, éticos, estéticos e culturais mais amplos. De modo igual, compreendemos que tais processos estão intimamente vinculados às questões e às problemáticas que envolvem os processos de constituição da identidade, os quais se compõem de elementos tanto subjetivos como objetivos.

Nessa direção, tomando por base as reflexões de Nóvoa (2015), no que tange os processos de formação e constituição da docência, percebemos que a identidade docente não é um dado adquirido, não é um produto, o que se compreende é que ela é um “[...] lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p.16). Assim, em diálogo com o autor, depreendemos que a caminhada formativa, em suas particularidades, pressupõe construção social envolvendo crenças, valores, convicções

profissionais, metodológicas e epistemológicas, que transcorrem ao longo da vida, entre cosmovisões e necessidades pessoais e profissionais, em que o tornar-se professora inexistia *a priori*, abarcando transformações e aprendizagens realizadas pelo sujeito sobre si.

Sob essa perspectiva, o processo formativo pode ser visto como uma possibilidade de constituirmos uma “[...] professoralidade, entendida como uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si” (Pereira, 2016, p.13), permitindo novas formas de ser professora. Pereira (2010, p. 18) oferece lentes para ver um pouco mais as especificidades desse contexto quando diz que vir a ser docente “[...] não é vocação, não é identidade, não é destino”. É um ciclo ininterrupto e que se constitui como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividades, que, por sua vez, pode ser compreendido como “[...] uma intrincada arte de existir” (*op. cit.*, p. 2).

As reflexões acima permitem compreender que vir a ser professora implica afirmar-se valendo-se da condição necessária do devir, do desejo de tornar-se diferente daquilo que se tem sido. Tendo em conta essas reflexões, acreditamos que os processos de formação e constituição da docência envolvem outras dimensões formativas, entre elas, as éticas, estéticas, corporais e políticas, numa relação ratificada naquilo que Loponte (2005, p. 75) pontua como “[...] uma relação consigo mesmo, com seu próprio trabalho - uma relação que é também estética: um modo artista, um modo baseado na invenção de si, da criação de nossos modos de subjetivação para a docência”. Esse entendimento aproxima-se da ideia de um trabalho ético de si como também no que tange a constituição dos processos de formação e da docência.

Para Loponte (2005), este “modo artista” de relacionar-se e de tecer a própria formação e, conseqüentemente, a docência, pode ser uma forma de sacudir nossas certezas, o que exige um alargamento das possibilidades formativas e de costuras entre o conhecimento empírico e o conhecimento técnico científico dos diferentes campos de conhecimento. Sobre esse contexto a autora destaca que:

A linearidade de pensamento em relação ao trabalho em educação manifesta-se nos modos mais comuns de pensar aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e de avaliação: modos reféns de manuais prescritivos, modos resistentes a ousadias, a inovações e a qualquer pensamento inusitado que rompa com o que já é esperado (Loponte, 2013, p. 6).

O que é dito por Loponte (2013) possibilita problematizar os processos formativos e a constituição da docência, na medida em que podemos reagir e criticar os discursos hegemônicos que, entre tantas outras características, insistem em padronizar a docência, dificultando o exercício ético, crítico, estético e criativo de composição da professoralidade docente. Essas

reflexões colocam não só o acento nos processos de formação, mas também o vinculam ao fazer docente.

Deste modo, através dos estudos de intercessores teóricos que dialogam sobre os processos de formação e a constituição da docência relacionada a uma experiência assentada nas maneiras de ser e de estar na profissão, como uma epistemologia da prática, na qual a docente contemporânea tem estabelecido cada vez mais um papel autoral nas suas ações desenvolvidas com/para/sobre as crianças, consideramos importante pensar esses processos tendo por base a figura do *bricoleur*. Para Lévi-Strauss (1976), o *bricoleur* é um pensador flexível capaz de adaptar-se a situações variáveis e resolver problemas de forma não linear, criando soluções à medida que encontra desafios. Para isso, lança mão de métodos, ferramentas e recursos disponíveis de forma inusitada e ousada para alcançar seus propósitos.

Ao refletirmos sobre a atuação docente na Educação Infantil, a figura do *bricoleur* é particularmente interessante, uma vez que o trabalho com/para/sobre as crianças exige tempo e se constrói com a experiência, com os erros e acertos, com o engajamento e envolve ações como pensar, ouvir, fazer, voltar a pensar, mudar o plano, escolher outros objetos e materialidades, revisar as propostas, ouvir e pensar com as crianças, observar o tempo, mudar. Um trabalho docente que se assenta numa implicação relacional, visceral, corporal e afetiva.

Esse pensamento soma-se ao que propõe Carvalho (2021), quando reitera que estar com as crianças demanda observação e olhar atento às suas expressões, movimentos, saberes e fazeres, entre outros modos e formas pelas quais estabelecem relações e conexões com o mundo. Em outras palavras, é preciso disposição e desprendimento para colocar-se em diálogo com elas, procurando compreender suas buscas e atribuições de sentido para o que encontram nos contextos histórico-culturais em que estão inseridas. Nessa perspectiva, uma docente que, na acolhida do que escuta e vê, projeta desafios e confabula junto às crianças atividades pedagógicas, potencializa a experimentação e a vivência de situações que ampliam suas possibilidades de conhecer, enriquecer e se apropriar das manifestações culturais e linguagens com as quais estabelecem conexões (Góes, 2021).

Valendo-nos dessas reflexões, consideramos as docentes como artesãs, que, ao saírem de seus espaços rotulados de atuação, arriscam-se no trânsito de uma área a outra, no intuito de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, dialógica, crítica e inventiva, reconstruindo fazeres e saberes que tomam diferentes dimensões, outras formas aliadas aos já existentes. Por assim entender, preservamos a ideia de que a docência com artesanias permite prospectar

maneiras outras de dialogar, conceber e olhar para os processos de formação e constituição da docência de professoras que atuam na Educação Infantil.

Em diálogo com Góes e Vago-Soares (2022), acreditamos que a formação inicial é o início para a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos sobre docência. No entanto, há de se considerar que as professoras não partem do zero, pois apresentam concepções aprendidas na prática e em suas experiências de vida e como aprendizes. Saberes-fazeres que lhes servem de guia em suas ações pedagógicas e esquemas de trabalho. O vir a ser docente não se forma de uma junção de acontecimentos que se sobrepõem. Constituímo-nos professoras à medida que exercemos a profissão e ao mesmo tempo nos reconstituímos. O aprender forma e (trans)forma os sujeitos. Desse modo, a profissionalidade docente na Educação Infantil não pode mais ser definida apenas pelo conhecimento específico das áreas ou de cursos de graduação, ou somente por uma disciplina específica nos cursos de pós-graduação, ou ainda pelos certificados adquiridos nas participações em eventos ou em cursos de formação continuada/permanente em serviço. Essas etapas são, sem dúvida, fundamentais e necessárias, porém insuficientes.

Nessa direção, há de se considerar o processo formativo a partir do contraste e do questionamento da própria prática e na relação com outros colegas e com toda a comunidade escolar, criando diferentes possibilidades para que as docentes que atuam na Educação Infantil possam, de maneira coletiva e de forma coparticipativa, repensar os espaços educativos onde atuam (Góes; Vago-Soares, 2022).

Concordamos com as autoras, porém ousaríamos acrescentar que, para além das construções e elaborações práticas e teóricas das professoras vividas nos diferentes espaços formativos, há de se pensar em uma atitude ética e estética que se contrapõe aos modos de vida e formação desenvolvidos pela contemporaneidade, o que exige a desconstrução da ideia de que a formação e a constituição da docência é um processo externo, alheio ao sujeito. Larrosa (2017, p. 53) nos lembra de que:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada. É uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é a desestabilização desse próprio alguém.

Acrescentamos ao pensamento de Larrosa (2017) o que Arroyo (2004) nos apresenta como “formação humana” ao assumir uma posição valorativa que extrapola a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. Nos termos do autor,

“[...] a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente” e que, aqui, complementamos como uma tarefa que toma consciência das forças institucionalizadas que nos constituem, e como respondemos a esses estímulos enquanto sujeitos.

Assim, os elementos aqui discutidos nos levam a olhar não somente para a formação do sujeito, mas, tão fundamentalmente, a pensar no sujeito da formação (Josso, 2010). Aquele que, nos termos de Josso (2010, p. 78), propõe-se a, “[...] tornar-se um ator que se autonomiza e assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem”. Referimo-nos a uma disposição para aprender e se expor para os desafios, encantamentos, encontros e experiências. Falamos de um sujeito “ex-posto”, consciente de seu inacabamento e de sua condição de agente ativo de seu conhecimento e de sua formação, por conseguinte, aberto à sua própria (trans)formação, num exercício de reflexão ética. Ou seja, aquilo que Loponte (2003), citando Foucault (2003, p. 2), pontua como “uma relação consigo”. Como uma atitude, um *êthos*, no sentido do trabalho que alguém faz sobre si mesmo para transformar-se. Uma prática de si que “[...] nos faria trabalhar sobre nós mesmo e inventar – não digo descobrir – uma maneira de ser, ainda improvável” (*op. cit.*).

Com efeito, o que é dito pelos autores supracitados anuncia que o sujeito que experimenta é um sujeito que ousa, corre riscos e se embrenha pelos caminhos do desconhecido, buscando brechas e possibilidades. Tais perspectivas nos instigam a pensar e desafiam nossas reflexões sobre educação, sobre formação, sobre docência. Assim, as provocações de Loponte (2003) sobre “Como nos inventaríamos?” ou sobre como “Somos capazes de pensar a nós mesmos como obras de arte?” e ainda, sobre “Qual é a nossa capacidade de sermos artistas da nossa própria docência?” colocam o acento na possibilidade de uma formação docente que vá além da busca insana por competências e habilidades que definem as características, muitas vezes, cristalizadas de que venha a ser uma “boa professora” para atuar com crianças.

Loponte (2003, p. 79) argumenta que são inúmeras as possibilidades de vir a ser docente e que a constituição de uma docência artesanal se assemelha ao trabalho de um artista, “[...] que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, numa insatisfação constante”. Uma certa inquietude consigo mesmo, uma inquietude estética, que desacomoda e que nos provoca a abrir entrelugares para alargar nossas compreensões acerca da formação e da docência que, por vezes, está ainda centrada e confinada aos conhecimentos técnicos e científicos e em espaços e lugares demarcados nos programas de formação institucionais iniciais e em serviço.

Abrir espaço para uma dimensão estética, artístico-cultural e corporal da formação docente como abertura para a constituição de uma docência artista vai além de experienciar a arte, a cultura e o movimento. Falamos de uma formação que seja compreendida para além de um sistema disciplinar, propedêutico, científico e normativo, mas entendida como um modo de ser e estar no mundo. Sob tal perspectiva, a formação tem a ver com um modo de existência, um exercício constante de reflexão, que coloca em suspeição nossas certezas mirando espaços para diferentes questões. Assim, entendemos, aqui, formação como busca de um estilo de vida, como um “[...] trabalho de operação sobre si” (Fischer, 2009, p. 93), uma vez que:

na ética foucaultiana a busca de constituição para si de um estilo de vida teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar (*op cit*, p. 95).

Assim, partindo desse amplo contexto, é preciso retomar lutas vencidas pela racionalidade técnica buscando — por meio de ações singulares, mas entranhadas no contexto sócio-histórico, cultural e concreto vivido por docentes — alternativas de processos formativos mais dialógicos e humanos. Portanto, atentamos para a importância de uma formação atravessada por experiências formativas estéticas, artístico-culturais e corporais, um tipo de “formação docente contaminada esteticamente” (Loponte, 2017, p. 448), para que docentes possam criar, produzir, mobilizar saberes e fazeres permitindo, por que não, tecer esteticamente a própria docência, possibilitando a constituição de uma “docência artista”. Uma “artesanaria docente” que proporcione, às crianças e às professoras, vivências culturais, artísticas, estéticas e corporais que as tirem do lugar-comum e que as levem a transformar a própria vida em obra de arte e, conseqüentemente, a perceber que existem outras referências para além daquelas que permeiam o seu cotidiano.

3 Reflexões e inflexões no diálogo entre Arte, Cultura e formação docente na Educação Infantil

Compreender os processos de formação e a constituição da docência na Educação Infantil a partir das premissas discutidas anteriormente carrega em si uma determinada postura ética, estética e política em relação à própria vida, formação, docência e ao outro. Ou seja, uma formação fundamentada em pressupostos que nos provoquem a assumir que se tornar professora

no mundo contemporâneo implica (trans)formar e repensar a própria existência, pressupondo uma abertura e exposição às experiências para, assim, construirmos pensamentos que nos ajudem a reconsiderar, por exemplo, as verdades que construímos sobre o mundo e sobre as coisas do mundo, contribuindo para o alargamento dos modos como nos conectamos com o conhecimento e nos apropriamos dele.

Sob tal ótica, recorreremos à sabedoria poética de Guimarães Rosa, por meio de seu personagem Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas*:

Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente – o que produz os ventos (Rosa, 1994, p. 438).

Riobaldo Tatarana nos desafia a olhar para *as coisas que há e que estão para haver* e delas nos apropriar, com elas dialogar e para além delas trilhar, reconhecendo que saberes e fazeres decorrentes de outras áreas, de outros territórios, podem ampliar nossos repertórios e complementar a nossa formação.

Dessa maneira, defendemos a possibilidade de se pensar os processos de formação e a constituição da docência na Educação Infantil na perspectiva da arte, da cultura, do movimento e da experiência estética, de tecer esteticamente não só a própria existência como também a própria formação profissional para a docência com crianças.

Assim, ao pensarmos os processos formativos e constituição da docência tendo em conta tais premissas, abrimos espaço para uma relação estreita entre ética e estética. Estética, aqui, compreendida de uma forma dilatada, vista para além de uma teoria que estuda o bom, o belo, a Arte e o verdadeiro, para adentrar numa dimensão mais profunda e se aproximar de novas problematizações do campo da Filosofia e das Ciências Humanas, ao lado de questões mais amplas como a percepção, a sensibilidade, a corporeidade, a cultura, a ética e a diferença (Oliveira; Bandeira, 2022). Com efeito, esse entendimento acerca da estética, para além de um universo de sensações formadoras do gosto, produz efeitos sobre nossas cosmovisões de mundo e no nosso modo de pensar, passando a ser compreendida como uma maneira de conhecer, apreender, ler e se apropriar do mundo.

Nessa direção, Hermann (2006) argumenta que a estética passa a ser interpretada não apenas como uma teoria da Arte, mas na perspectiva de um novo conceito de razão, que, atrelada e transposta para os modos de vida, pode ser capaz de ampliar a nossa “sensibilidade moral”. Dessa forma, a estética se contrapõe ao rígido racionalismo, dado que pode despertar

nos sentidos e na imaginação novas modelagens, compreensões e percepções do mundo contemporâneo, contribuindo para uma potente ampliação na maneira como os sujeitos se relacionam e apreendem o mundo, de se sensibilizarem para novos princípios éticos. Nessa perspectiva, a autora nos faz refletir que um outro modo de pensar a formação é possível e enxerga as diferentes linguagens da arte, enquanto campo epistemológico sensível, para fazer perceber que ética, estética e política estão intimamente relacionadas ao que podemos denominar como modos de existência (Hermann, 2014).

Para a autora, uma relação dessa natureza permite a educação por experiências diferenciadas, com possibilidade de promover uma sensibilidade ética e desbloquear o embrutecimento perceptivo que dificulta ou impede a aplicação de princípios éticos, uma vez que a estética, ao envolver os sentidos, coloca em ação os canais da sensibilidade, que se relacionam com as emoções, com a liberação da imaginação, que, por sua vez, se envolve com as forças vitais de um modo não subordinado por estruturas cognitivas, mas que se abre ao sensível, ao estético. Tal noção pode permitir que os sujeitos configurem diferentes realidades, diferentes modos de existir. Assim, Hermann (2006) defende e reconhece uma relação de complementaridade entre ética e estética, por se tratar de uma relação que abre a novas possibilidades investigativas, especialmente, para a formação e para a docência.

Buscar uma formação e uma docência ancorada em uma epistemologia mais sensível, autoral, e ousada, que acolha as múltiplas dimensões formativas que envolvem a construção dos saberes docentes e da própria vida, significa afirmar também a importância da relação que se estabelece entre os pares no chão das instituições de Educação Infantil. Sobre esse aspecto, mais uma vez, reportamo-nos a Hermann (2014, p. 129), quando discute a questão do outro e de seu significado na construção de uma ética na educação. A autora nos alerta que “[...] a ética tradicional não põe em evidência o outro; ao contrário, ou ele é deposto pela consciência ou é uma concessão da vontade”.

De modo semelhante, Loponte (2003, p. 79), ao pensar na arquitetura de uma docência artista, afirma que ela se dá em “relações intersubjetivas”. A autora salienta que “[...] a estética da existência não é um ato solitário, mas é, em certa medida, um ato solidário”. Assim, a relação entre ética e a estética de si mesmo passariam, então, pela reinvenção de um espaço político de formação em que tais processos se concretizam na troca com o outro, “[...] de modo que seja possível uma educação que reconheça o outro em sua alteridade” (Hermann, 2002, p.23).

A partir dessas considerações, somos levadas a pensar nos processos de formação e constituição da docência, também, como uma experiência das relações e, para isso, é preciso

estarmos abertas para aquilo que os pares, os espaços formativos ou mesmo as crianças têm a nos dizer, mostrar e ensinar, reiterando que essas relações perpassam por uma perspectiva horizontalizada, colaborativa e co-participativa. São nesses encontros que vamos significando o mundo, ampliando os conceitos e, com isso, expandindo as possibilidades de recriarmos nosso cotidiano, encontrando outras formas de se relacionar com a vida, com a formação e com a docência.

Essas reflexões unem-se as propostas formativas mobilizadas, fomentadas e problematizadas pelo Gepaei, a exemplo da realização do 3º Colóquio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, cuja temática foi ARTE – INFÂNCIA(S) – DOCÊNCIA(S): Entre vivências e experiências das crianças e docentes do/no mundo, ocorrido em 2023.

Nessa ocasião, o debate promovido na primeira mesa, que contou com as participações do professor Dr. Fabiano Moraes (Literatura), professor Dr. Iguatemi Santos Rangel (Educação Física), professor Dr. Gean Pierre da Silva Campos (Música) e com a mediação da professora Dra. Margarete Sacht Góes (Artes Visuais), permitiu-nos perceber como é importante estabelecer diálogos e aproximações entre os pares e entre os diferentes campos do conhecimento.

A interlocução e as interconexões entre os saberes-fazeres promovidos entre os professores, envolvendo a ideia da fabricação de outros modos de pensar a docência, está inscrita em uma agenda que vislumbra a possibilidade de uma docência na Educação Infantil de modo rizomático, hibridizado e não dicotomizado, em que se considera as diferentes linguagens da arte, das experiências estéticas e corporais como possibilidade de sensibilização, de apropriação de conhecimentos e como formação humana. Uma docência maleável aos acontecimentos, aberta ao inesperado, às discrepâncias humanas e à diferença.

Criar aberturas para as relações entre os pares e entre os saberes-fazeres permite que professoras e crianças se atrevam a construir outras narrativas, outras formas de brincar, se expressar, dançar, sentir, explorar, ser professora, ser criança. Por assim entendermos e em diálogo com Hermann (2014, p. 83), acreditamos que as diferentes linguagens da arte, das experiências estéticas e corporais criam “[...] abertura para as relações concretas com a vida humana, que renovam formas de vida, para as quais os princípios abstratos tendem a se afastar”.

As questões apontadas se fortalecem e encontram ecos nos entrelugares dos espaços formativos nos quais atuamos como professoras-pesquisadoras. Assim, esses entrelugares têm gerado reverberações. Aqui, fazemos uma pausa para falarmos da importância das nossas

experiências e vivências pessoais não como modelos, metodologias, mas como materialidades do possível. Nesse sentido, trazemos a poesia que Eduardo Galeano (2012, p. 12) escreveu em seu Livro dos abraços.

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 seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!

Encanta-nos a delicadeza do que ele chamou ser uma das “funções da Arte”. Acreditamos que tal pensamento nos afasta da racionalidade fria, provocando nossa sensibilidade e nos ajudando a perceber que há muito mais a ser visto e vivido. Assim, se o desejo é irmos além de uma formação e atuação docente lastreada na apropriação de saberes específicos e fundamentada apenas em conceitos abstratos, técnicos e instrumentais, é preciso estarmos atentas, sensíveis e abertas à comunicação e ao diálogo com outras linguagens, sem perder de vista as especificidades de cada objeto de ensino.

É a partir desse posicionamento que temos desenvolvido estudos e pautado nossas ações e atuações tanto como professoras quanto como formadora, a exemplo do trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no qual acompanhamos e orientamos docentes em formação inicial dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Artes Cênicas no desenvolvimento de atividades/intervenções com/sobre/para as crianças pequenas e bem pequenas, propondo ações pedagógicas integradas entre as áreas de conhecimento.

Portanto, as reflexões que levantamos aqui respaldam-se em nossa trajetória como professoras-pesquisadoras. Ao longo de nossa trajetória formativa, temos buscado afirmar e ratificar o quão importante é um trabalho interdisciplinar, horizontal e dialógico com os vários campos de conhecimentos, com as diferentes linguagens e manifestações da cultura, como as artes visuais, o teatro, a dança, a música, a literatura, o movimento entre outros elementos, na arquitetura de uma docência autoral e criativa.

Engendrar outros atravessamentos dando lugar à abertura de fronteiras entre saberes-fazer, a partir dos quais estes se redesenham e as práticas se reinventam, eis a potência de uma dimensão estética, artístico-cultural e corporal na formação docente. Loponte (2023) considera que tais dimensões formativas são urgentes e necessárias, uma vez que as proposições artísticas podem nos ajudar a ficcionar o mundo e suas problemáticas, realizando dissensos, mudando quadros, escalas ou ritmos. Nesse sentido, as palavras de Rancière (2012, p. 64-65),

citadas por Loponte (2023, p. 12), soam pertinentes quando dizem que a arte constrói “[...] relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação criando uma paisagem inédita do visível”.

Nessa direção, o trabalho colaborativo, dialógico e horizontal entre os pares e com as diversas linguagens da arte, das experiências estéticas e corporais, pode se fazer presente na sala de atividades e em todos os espaços das instituições de Educação Infantil, tanto como elo necessário à relação entre professoras e crianças e entre ensino e aprendizagem, quanto contribuindo para a edificação de uma docência mais “artista”.

Os trabalhos realizados por Góes (2021) e Ostetto e Silva (2018) apontam para a importância de uma formação lastreada por experiências estéticas, artístico-culturais, uma vez que tais experiências podem contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis, inventivos, criativos e capazes de ler o mundo a partir de diferentes possibilidades, pois

não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo. [...] Por essa razão é absolutamente indispensável reconsiderar a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano (Rinaldi, 2012, p. 193, *apud* Ostetto; Silva, 2018, p. 201).

Dessa maneira, acreditamos que professoras que atuam na Educação Infantil precisam nutrir-se esteticamente com um mergulho em experiências que as desloquem, as perturbem, subvertam e inquietem o modo linear e contínuo de compreender a formação e, à vista disso, a maneira como concebem a docência para a infância, pois, conforme salienta Loponte (2017), o alargamento do repertório das experiências estéticas, artístico-culturais e corporais, mais do que um fim em si mesmo, objetiva o engendramento da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades de existência e da formação.

Portanto, ao perguntarmos “Por que e para quem formação estética artístico-cultural e corporal?” ou “O que nós, professoras que atuam com bebês, crianças pequenas e bem pequenas podemos aprender com a arte, a cultura, o movimento e a experiência estética?” e “Como podemos estabelecer diálogos profícuos entre esses campos para favorecer o engendramento de novas perspectivas à formação e ao trabalho docente na Educação Infantil?” afirmamos que a arte, a cultura, o movimento e a experiência estética são elementos fundamentais para a formação docente. Uma proposta desafiadora que pode desestabilizar o papel da formação tradicional e ajudar a construir outros caminhos para se pensar o tornar-se professora da Educação Infantil.

Assim, fomentar processos de formação e constituição docente para além dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos, entre outros, implica considerar as diferentes e variadas dimensões formativas da vida humana, entre elas a arte, a cultura, as experiências estéticas e o movimento.

4 últimas considerações acerca da temática

Não intencionamos assegurar que um processo formativo pautado no trabalho com a arte, a cultura, as experiências estéticas e o movimento será “tábua de salvação”, capaz de superar os problemas e os dilemas da complexa realidade do ensino brasileiro e da formação docente para atuar na Educação Infantil.

Entretanto, conjecturar processos formativos para professoras que atuam nesse segmento da Educação Básica na perspectiva aqui engendrada é entender que a formação vai além da apropriação de conhecimentos balizados pela lógica neoliberal, bem como da racionalidade técnica. Isso implica uma abertura e exposição maior dos sujeitos às experiências para, assim, construir pensamentos que os ajudem a romper com os modelos formativos a que são submetidos ao longo de sua trajetória de vida e formação.

Vivemos num tempo em que somos tomadas, bombardeadas, cercadas de informações, mas que pouco valoriza experiências atreladas pelas linguagens da arte, pois estas, em geral, não cabem ou não são aceitas num mundo racional, pragmático, cartesiano. São consideradas menos válidas como conhecimento científico por ter uma perspectiva subjetiva, intimista e pessoal. No entanto, cabe lembrar que teorizações e a própria produção do conhecimento estão posicionadas em um tempo e em um lugar específico.

As experiências vividas nos espaços formativos onde atuamos como professoras-pesquisadoras, em consonância com os autores e autoras mobilizados para tentar responder aos questionamentos iniciais deste texto, nos levam a perceber, sentir e compreender que a formação profissional para atuar na Educação Infantil carece de uma formação no campo do sensível. Carecemos de experiências estéticas, artístico-culturais e corporais significativas, que nos ajudem a ler o mundo tendo por base diferentes pontos de vista e maneiras de nos compreender e de compreender o outro. Assim, propor diferentes caminhos para a formação de professoras que atuam na Educação Infantil não é uma alegoria ou um novo modelo. É uma

necessidade, é urgência, é uma aposta para refletir sobre as inquietudes, as mazelas e os desafios contemporâneos de “ser professora” na/da Educação Infantil.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. (p. 71-108) In: **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. Flávio Santiago; Taís Aparecida de Moura [Orgs.]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 346p.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª Edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução: Eric Nepomuceno. 9º ed. Porto Alegre: L&M, 2002.

GÓES, Margarete Sacht. Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens com crianças da/na educação infantil. **Perspectiva**, v. 39, n. 1 – p. 01 – 19, jan./mar. 2021. Florianópolis. Palíndromo, Florianópolis, v.14, n. 32, p. 1 - 18 , jan 2022.

GÓES, Margarete Sacht; VAGO-SOARES, Maria Angélica. Fricções e aproximações do ensino da arte na educação infantil: formação docente e arte contemporânea. **Palíndromo**, Florianópolis, v.14, n. 32, p. 1 - 18 , jan 2022.

HERMANN, Nadja. Razão e Sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25936>. Acesso em: 4 maio. 2024.

HERMANN, Nadja. **Ética, estética e alteridade**. 2006. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/wp-content/uploads/sites/547/2020/01/artigo-01.Pdf>. Acesso em 18 abr. 2024.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Col. Temas & Educação).

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação ao sujeito da formação. In: O método (auto)biográfico e a formação e a formação. (orgs) Nóvoa, Antônio; FINGER, Matthias. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche Trágico ao Foucault Ético: sobre estética da existência e uma ética para docência. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25641/14979>. Acesso em: out. 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 25, 2013. DOI: 10.14507/epaa.v21n25. 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1145>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>. Acesso em 25 ago. 2022.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, formação estética e paisagens inéditas para a docência. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 10, 2023. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 25 ago. 2024.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **A vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; BANDEIRA, Belkis Souza. Educação estética: uma perspectiva de emancipação. In: LOUREIRO, Robson; RAMALHETE, Mariana Passos; GONÇALVES, Emerson Campos (Org.). **Educação, experiência e formação estética**: diálogos com a teoria crítica da sociedade (contemporânea) [recurso eletrônico]. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022. p. 168-192. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11977/1/LIVRO_11_Educacao_ebook_final_MENU.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente

para a educação infantil: procura-se! **Poésis**, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan/Jun 2018. Acesso em: 18 abr. 2024.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Digital do LAV**, v. 4, n. 4, p. 119–138, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2205>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2016.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Editora Nova Aguilar. 1994

Cartografias Afetivas: Enfrentamentos para tornar-se professor/a da/na Educação Infantil

Margarete Sacht Góes

1 Cartografias e agenciamento de afetos... o início

*A vida não me assusta
Sombras dançando nos muros
Sons que brotam do escuro
Nada na vida me assusta
Cachorros bravos rosnando
Fantasmas voando em bando
Nada na vida me assusta
Bruxa e caldeirão fervente
Leões livres pela frente
Eles não me assustam nada
(Maya Angelou)*

A poesia de Maya Angelou nos convoca ao enfrentamento. Enfrentar medos, desafios, inseguranças, a novidade, o não saber, o diferente, o dissonante, o estranho... A vida não me assusta! Nada na vida me assusta! Será?

Pensar e agir seguramente, sem se assustar diante da vida, revela traços de quem sabe, de quem conhece e, em nossa sociedade e no mundo acadêmico, ser professora ou professor, *à priori*, significa ter esse domínio e segurança da episteme historicamente produzida. Afinal, estudamos para ensinar, mas como ensinar se não dominamos os saberes, os conhecimentos construídos histórico e socialmente? Como ensinar se as pessoas aprendem de modos distintos e, nesse sentido, é preciso ensinar usando diferentes metodologias? Como saber todas as metodologias e quando usá-las adequadamente? E, ainda, como ensinar se desconhecemos o outro com o qual estabeleceremos uma relação de ensino aprendizagem? Nesse interim, como ensinar Arte se até bem pouco tempo (e ainda para muitas pessoas) acreditava-se que Arte não se ensina? Como fazer uma pesquisa ou investigação baseada em Arte? E, para tornar o desafio ainda maior, como ensinar Arte para crianças pequenas?

Essa é uma discussão que deixa muitas pontas abertas para o debate nas aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Superior. Entretanto, para este texto, vamos nos ater a uma questão em específico: como cuidar da inserção das/os estudantes de

Artes Visuais nos espaços da Educação Infantil? A cena parece simples, mas, para muitas/os estudantes, ela é assustadora! Se ser professor/a de criança, para alguns, é assustador, imaginem ser professor/a de Arte para as crianças da/na Educação Infantil?

Desafio posto, é preciso enfrentá-lo! Propomos, então, pensar a formação inicial de docentes sob dois aspectos: o primeiro, que vai ao encontro de uma pedagogia engajada (hooks, 2020, p. 51), pois:

A pedagogia engajada estabelece um **relacionamento mútuo entre professor e estudante** que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber.

Destacamos o “relacionamento mútuo entre professor e estudante”, pois ele nos convoca a refletir sobre o compromisso ético-estético e responsável para se pensar “a docência de quem ensina a ser professor/a” nos cursos de licenciatura no Ensino Superior.

Esse posicionamento vai ao encontro do segundo aspecto que defendemos como condição *sine qua non* na formação inicial, que é o afeto, ou melhor, os afetos. Ao compreendermos que o ensino aprendizagem perpassa pelos afetos, propomos, então, o deixar-se “afetar” que — longe de uma visão romantizada — traz em seu cerne o sentido de contágio, contaminação, e implica em “interessar-se, importar-se”. Estabelecida uma relação mútua e de afetos entre professor/a e estudantes, é possível enfrentar os desafios, os medos e o não saber que a docência nos impõe hodiernamente e que nos instiga a sermos eternos professoras/es pesquisadoras/es.

Surge, então, a partir da experiência vivenciada com diversas turmas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino de Artes Visuais I - Educação Infantil, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), uma possibilidade de metodologia de pesquisa por meio de uma pedagogia engajada que é atravessada pela relação mútua entre professora e estudantes, afetiva e A/r/tográfica¹, que são as Cartografias Afetivas.

Nessa perspectiva, este texto tem como objetivo propor Cartografias Afetivas como metodologia de pesquisa e de ensino/aprendizagem para as/os estudantes de Artes Visuais realizarem seus registros de “Observação, Planejamento, Intervenção e Avaliação” durante o Estágio na Educação Infantil.

¹ A/R/Tography – Artist, Researcher and Teacher. Artista, Pesquisador e Professor. A A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. [...] Na Artografia saber, fazer e realizar se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida (Dias, 2013, p. 25).

Assim, o texto está organizado, para além desta reflexão inicial e das considerações finais, em uma única parte em que — de modo rizomático, por meio das vivências e experiências das/os estudantes de estágio e das reflexões teórico-conceituais sobre a formação inicial, em diálogo com a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e a partir da metodologia A/r/tográfica (considerada prática ou pedagogia de PEBA) — apresentamos as Cartografias Afetivas elaboradas pelas/os estudantes e constituídas como enfrentamentos para se descobrir ou se tornar professor/a da/na Educação Infantil.

2 A vida não me assusta... mas e o Estágio na Educação Infantil?

*Dragão soprando chama
Ao pé da minha cama
Isso não me assusta nada
Eu grito sai!
E correndo ele vai
E faço zoeira
Da sua carreira
Eu não vou chorar
Ele terá de voar
E eu me divirto
Com o seu faniquito
Nada na vida me assusta.
(Maya Angelou)*

O que te assusta? O escuro? Monstros? O futuro? O passado? A vida?

Mas... e na faculdade de Artes Visuais? Provas? Apresentar trabalho? Mostrar sua produção artística? Sua poética? O que te assusta ao pensar o Estágio Curricular Supervisionado do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil? As crianças? Os bebês? O território que é majoritariamente feminino? As famílias? A equipe pedagógica? A quantidade de crianças? Como acessar as crianças e manter a atenção delas? Como cuidar? Como ensinar? Como ensinar Arte?

Com essas, dentre outras tantas, perguntas e respostas é que iniciamos as aulas de Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais na Educação Infantil, pois muitas/os estudantes deixam para fazer esse estágio somente quando não há mais possibilidade de postergá-lo. Enquanto alguns — bem poucos e geralmente mulheres — esperam por esse momento, pois querem ser professores de crianças, para outras/os, se inserir nesse território, aparentemente, é adentrar em um “filme de terror” (Palavras de uma estudante da disciplina de Estágio, 2023).

Retomando hooks (2020), ao propor uma pedagogia engajada, que estabelece uma relação mútua entre professor/a e estudante, e diante do impacto do “medo”, sempre relatado no início de cada semestre, foi preciso pensar em uma ação pedagógica que, afetivamente — no duplo sentido “afeto de amorosidade” e “afeto de se deixar afetar” —, instigasse nas/os estudantes o desejo de conhecer a Educação Infantil, as crianças e os bebês que a constituem.

Kastrup, Caliman e Gurgel (2023), ao discutirem os “problemas de atenção, problemas de escrita”, ou melhor, as dificuldades que as/os estudantes universitárias/os enfrentam com a escrita acadêmica, apontam inúmeros desafios sobre essa problemática, mas propõem o desenvolvimento de uma “atenção conjunta” e uma “sintonia afetiva”, pois:

[...] a atenção conjunta delineia-se em situação de co-presença, e tem como características a reciprocidade, o esforço de sintonia afetiva e as práticas de improvisação. [...] Ao incluir o problema da sintonia afetiva, reconhecemos que a atenção conjunta não é um processo estritamente cognitivo, mas envolve trocas não verbais e um compartilhamento no plano dos afetos (Kastrup; Caliman; Gurgel, 2023, p. 360).

Compreendendo, então, a importância da “[...] atenção conjunta, com características de reciprocidade, sintonia afetiva e invenção” (ibid.), uma das propostas das quais lançamos mão como metodologia foi a Cartografia Afetiva². A cartografia tem sido desenvolvida por pesquisadoras/es com o objetivo de mapear os territórios, os espaços e os encontros que neles acontecem para compreender as dinâmicas sociais, artísticas, culturais, geográficas e afetivas.

Nesse contexto, ela possibilita potencializar as subjetividades e as identidades das/os estudantes, pois, como metodologia, ela se fundamenta na representação artística da realidade em processo, no movimento e na mudança, mapeando as transformações histórico-culturais e sociais. Como afirma Souza e Francisco (2016, p. 813), “[...] a cartografia se opõe à política cognitiva cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades”.

A Cartografia Afetiva, ao propor “outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo”, aproxima-se da lógica dos afetos, das experiências pessoais, das idiossincrasias dos sujeitos (estudantes) em seus espaços, tempos e territórios, conectando-se com a perspectiva A/r/tográfica a partir do olhar do artista, professor e pesquisador. Portanto, pretendemos utilizá-la como uma metodologia de pesquisa e de ensino/aprendizagem,

² Essa proposta tem sido desenvolvida pela autora deste texto com estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais na Educação Infantil, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), desde o ano de 2018.

perpassando pelo fato de ela ir ao encontro da A/r/tografia como Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). De acordo com Dias (2013, p. 23), o diferencial dessa metodologia, e de outras poucas metodologias de pesquisa baseadas em Arte,

[...] é que elas, ao enfatizarem a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação.

Nesse sentido, mitigar o medo das/os estudantes em relação aos contextos da Educação Infantil se constituía em provocá-las/os a experienciar a possibilidade de serem professoras/es de crianças pequenas, sim, mas sem perder de vista a perspectiva de serem pesquisadoras/es e artistas que, de certo modo, “rompem com as metodologias normalizadas e hegemônicas” ao realizarem suas pesquisas — poéticas e escritas —, pois, segundo Irwin (2013, p. 28), nesse cenário, “[...] o sujeito e a forma de investigação estão em um estado constante de tornar-se”.

Reafirmamos, então, a premência de levá-las/os a conhecer metodologias possíveis, em que a poética de cada um/a pudesse ser mostrada e exercitada a partir da A/r/tografia. Haja vista serem estudantes de Artes Visuais que, futuramente, teriam que elaborar outros projetos de pesquisa, contribuindo, assim, para o “tornar-se artista, professor e pesquisador”.

Considerando a contribuição da PEBA, buscamos inspiração também nos construtos da Pesquisa Baseada em Arte (PBA)³ ou da Investigação Baseada em Arte (IBA)⁴, a partir das discussões de Hernández (2013), colocando o acento no fato de que:

Quando pensamos em IBA só podemos fazê-lo considerando a utilização das imagens ou representações artísticas visuais ou performativas como elemento essencial da representação das experiências dos sujeitos. Mas o componente estético não se refere só a estas representações visuais. Também se vincula à utilização de textos que permitam, devido ao formato elegido, literário, poético, ou ficcional, conseguir o propósito heurístico que esta perspectiva possibilita. Textos que permitam aos leitores **formular questões relevantes e se olharem neles à maneira de um espelho que lhes interrogam** (Hernández, 2013, p. 45, grifo nosso).

Como destacado, importa-nos que — ao dialogar com essas metodologias e ao compreendermos a premência de fazer com que as/os estudantes exercitem a metáfora do espelho, ou seja, que ao produzirem seus textos visuais, suas poéticas — elas/es se interroguem e reflitam crítica e politicamente sobre as próprias experiências socioculturais, o lugar delas/es na Educação e no mundo e os seus enfrentamentos na vida.

³ A finalidade de PBA é utilizar as artes como um método (Hernández, 2013, p. 44).

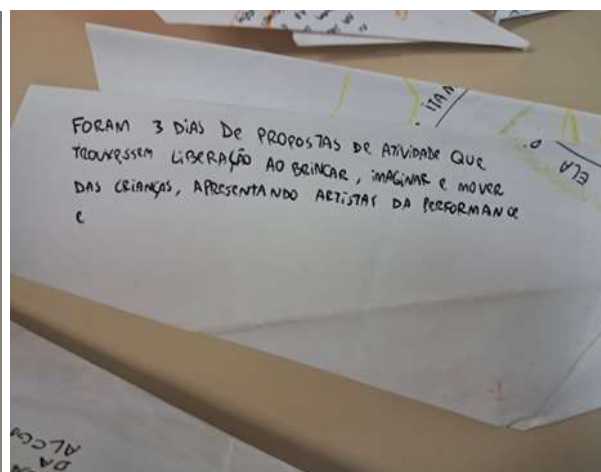
⁴ O que IBA pretende é sugerir mais perguntas do que oferecer respostas (Hernández, 2013, p. 45).

Destarte, ao propormos as Cartografias Afetivas como metodologia de pesquisa e de ensino/aprendizagem para as/os estudantes de Artes Visuais, algumas orientações basilares que orientam a práxis durante o Estágio na Educação Infantil são dadas para que possam realizar os registros de “Observação, Planejamento, Intervenção e Avaliação”. Portanto, na elaboração das Cartografias Afetivas, as/os estudantes têm como desafio maior fazer os registros visuais e escritos desses quatro momentos, de modo que a própria poética fique em evidência, como dispositivo visual de registros.

Essa orientação fomenta a criatividade e a inventividade delas/es, possibilitando ainda que as diferentes manifestações e linguagens da arte sejam utilizadas como metodologia de trabalho, de espelho para refletir as temáticas contemporâneas que nos transpassam — e também às crianças —, e se tornem dispositivos de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, o primeiro passo para iniciar a Cartografia Afetiva é a escolha do suporte, do formato dele e das materialidades que serão utilizadas. Depreendemos que essa liberdade de escolha vem ao encontro da própria poética e das singularidades de cada estudante em produzi-la. Entretanto, propusemos, para quem assim desejasse, uma oficina de caderno artesanal, para que, já nesse momento, os contornos fossem constituídos com um caráter subjetivo, reafirmando que vivenciar o processo no ensino da Arte é primordial.

Imagens 1 e 2. Cartografia Afetiva da estudante Y.
*Poética da estudante: Performance*⁵



Fonte: Da autora, 2023/2.

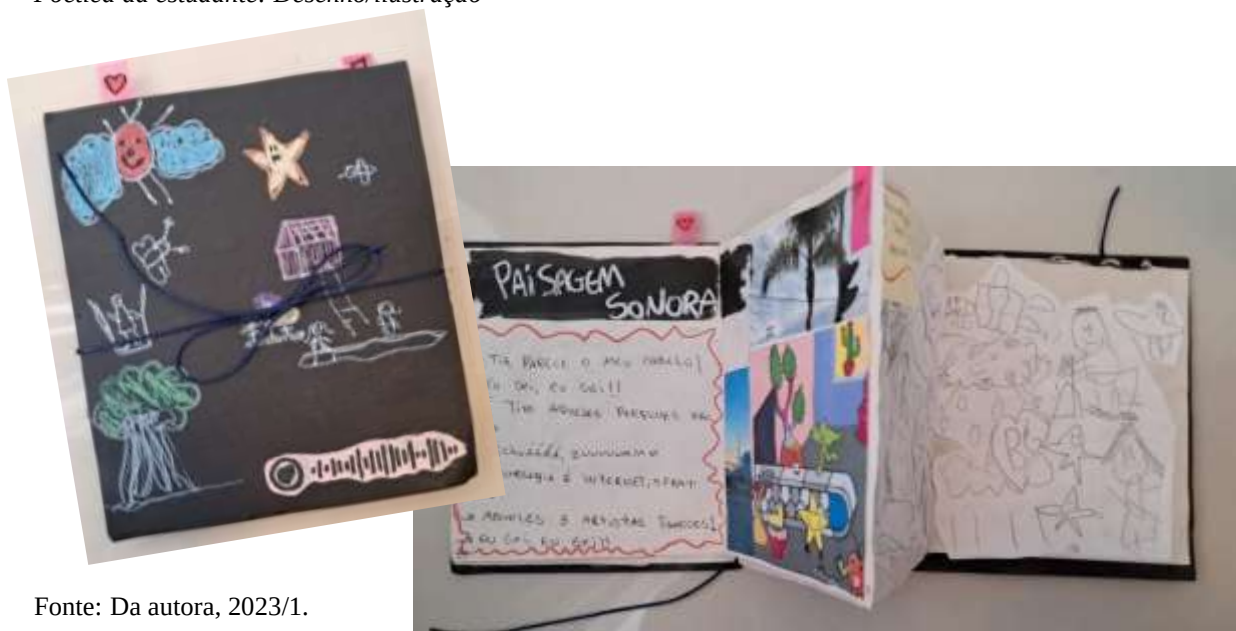
⁵ Cartografia Afetiva realizada no verso das folhas desenhadas pelas crianças e apresentada pela estudante à Turma de Estágio por meio de uma performance em que ela lançava os aviões de papel enquanto relatava sua experiência.

Imagens 3 a 5. Cartografia Afetiva da estudante N.
Poética da estudante: Audiovisual⁶



Fonte: Da autora, 2023/1.

Imagens 6 e 7. Cartografia Afetiva da estudante AL.
Poética da estudante: Desenho/ilustração



Fonte: Da autora, 2023/1.

⁶ Cartografia Afetiva apresentada pela estudante por meio de *podcasts* e vídeos que podiam ser acessados por *QR Code* (Por uma questão de ética, foi feita uma alteração na imagem do *QR Code* para não serem acessados).

Imagem 8. Cartografia Afetiva da estudante L.
Poética da estudante: Fotografia



Fonte: Da autora, 2023/2.

O processo de escolher os suportes e as materialidades se constitui e se dimensiona como o período de “Observação”. Os registros, porém, têm início no momento anterior à inserção em campo, pois é preciso mapear os caminhos, os trajetos da Universidade até os Centros de Educação Infantil, observar o entorno da escola e, nesse interim, criar, nesse espaço-tempo, outras geografias, contornos e afetos, por meio de suas lentes e de suas poéticas. Sem perder de vista o olhar de pesquisador/a, daquele/a que deseja compreender, exatamente no processo, o contexto em que está inserido.

Imagens 9 e 10. Cartografia Afetiva da estudante H. (Observação)
Poética da estudante: Desenho e Colagem



Fonte: Da autora, 2023/1.

Importante destacar que, para essa inserção, foram formadas duplas para a entrada nas escolas de Educação Infantil, entretanto, os registros nas Cartografias Afetivas foram produzidos individualmente para que pudessem exercitar suas poéticas e escritas. Essa proposição vai ao encontro do que Kastrup, Caliman e Gurgel (2023, p. 358) refletem sobre os desafios nos processos de escritas das/os estudantes, ao questionarem se seriam esses,

Traços de uma nova geração marcada pelas tecnologias digitais e pela linguagem abreviada pelas redes sociais? Signos da insuficiência e crise do letramento? Indícios de um modo de expressão em gestação, que colide com a escrita exigida pela academia? Perda de sentido dessa escrita para as novas gerações? Efeitos de um ensino universitário que parece ser por demais abstrato, desencarnado e desvitalizado? Marcas do encontro recente de outros saberes com uma universidade predominantemente guiada por perspectivas eurocêntricas, capacitistas, colonialistas e racistas, que desvalorizam e subjugam formas de expressão centradas na oralidade e corporeidade?

Nesse contexto, compreendemos que romper com a escrita eminentemente acadêmica — nesse momento específico — se faz necessário para que as/os estudantes, diante de seus medos já revelados sobre a Educação Infantil, possam produzir suas escritas com mais liberdade e criatividade, pois, para as/os autoras/es, “[...] para trabalhar com o método da cartografia, é preciso escrever [...] com a chamada escrita encarnada, e não com a escrita abstrata”, e “[...] a escrita cartográfica é uma escrita encarnada, de dentro da experiência (Kastrup; Caliman; Gurgel, 2023, p. 365) .

Outra orientação dada às/aos estudantes, para essa inserção em campo, é que observassem o interior da escola de Educação Infantil, fazendo registros singulares daquilo que mais lhes despertasse a atenção. A poética de cada um/a precisava ser entremeada com a escrita, fazendo conexões com os saberes histórico-culturais produzidos pela humanidade por meio do diálogo com as discussões que fazíamos na Universidade. Essa orientação é importante, pois, conforme ressalta Dias (2013), muitas/os estudantes acreditam que a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) será

[...] a panaceia que irá salvar o campo de estudos e oferecer as condições para substituir a escrita pela arte.

Erroneamente a a/r/tografia é comumente mal interpretada como sendo aquela eu iria, afinal, reverter os polos de poder na constituição do saber ao sobrepor a arte à escrita. Ao contrário, a PBA ou PEBA objetivam bem mais do que substituir uma coisa pela outra, buscam o entendimento das relações de poder e de entendimento da arte na construção de conhecimento acadêmico. É uma coisa com a outra, não uma pela outra (Dias, 2013, p. 25).

Portanto, era necessário o engendramento do encontro do texto (escrito) e da imagem (visual), revelados nos momentos de mestiçagem ou hibridização, “uma coisa com a outra”, e

não substituição de um pelo outro, ou, ainda, a imagem ilustrando o texto, como vemos em muitas histórias infantis. Nessa direção, ainda durante o período de “Observação”, as/es estudantes tinham como objetivos: observar as culturas infantis⁷ e fazer uma aproximação afetiva, dialógica e de ausculta das crianças e compreender as ações pedagógicas desenvolvidas pela/o professor/a no exercício docente.

No segundo momento da Cartografia Afetiva, no período compreendido por “Planejamento”, as/os estudantes foram orientadas/os a sistematizar as informações dos diálogos estabelecidos com as/os professoras/es e crianças para posterior pesquisa e elaboração da proposta de “Intervenção” e do material educativo.

O planejamento da intervenção e a produção de material educativo de Arte para vivenciar com o grupo da Educação Infantil poderiam acompanhar a temática dos projetos propostos pelas/os docentes ou percorrer outros caminhos, outros contornos, mas todas as definições foram realizadas conjuntamente e colaborativamente com o/a professor/a e com as crianças.

Imagens 11 e 12. Cartografia Afetiva da estudante L. (Observação e Intervenção)

Poética da estudante: Geotinta

Referencial artístico: Ianah Maia



Fonte: da autora (2023/1)

Inferimos que, quando as crianças interagem e ajudam a propor, trazer ideias, levantar hipóteses sobre suas curiosidades e desejos de conhecer, tornam as relações ainda mais afetivas e se sentem corresponsáveis e comprometidas com o que vão pesquisar juntamente com as/os colegas e professoras/es, o que nos remete a Vigotski (2000, p. 351), quando afirma que “[...] o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer

⁷ Para Sarmento (2004), os eixos da cultura infantil ou cultura da infância são: a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade.

sozinha”. Entretanto, reiteramos que quem elabora o planejamento, medeia as atividades e acrescenta camadas de informações é a/o professor/a. Para Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 58-59),

Não sendo a única forma de atividade a compor o trabalho pedagógico das escolas de educação infantil, a presença da atividade dirigida pelo professor é prioritária e decisiva para possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo da criança e seu acesso ao patrimônio histórico-cultural como fonte de seu desenvolvimento.

Depreendemos que o momento de Planejamento das ações pedagógicas durante o Estágio é crucial, pois é quando buscamos interconexões entre as culturas infantis e a arte contemporânea, haja vista que esta última ainda está muito distante das propostas das atividades de arte realizadas para as crianças da Educação Infantil. As orientações, portanto, perpassam por três pontos fundamentais: primeiro, que o planejamento envolva uma/um artista contemporânea/o para ampliar o repertório, fazendo uma nutrição estética das crianças e das professoras/es. Segundo, que se produza um material educativo tendo por referência a/o artista selecionada/o. Para esse material educativo nos apropriamos do conceito de jogo disruptivo⁸ como possibilidade inventiva. Terceiro, que as ações pedagógicas enfatizem, primordialmente, os corpos infantis por meio das interações e das brincadeiras. E quarto, que as materialidades encontrem ressonância na poética dos artistas contemporâneos, investindo em outras possibilidades diferentes daquelas com as quais as crianças estavam acostumadas, a saber: papel e lápis de cor.

Para subsidiar a curadoria educativa, para além da pesquisa que precisavam realizar sobre as/os artistas, indicávamos alguns materiais educativos que têm sido produzidos na própria universidade por meio de projetos de extensão com professoras e professores da Educação básica. Como o Repositório de Artes Visuais da Ufes⁹, onde pode ser encontrada uma coleção de artistas a partir de cinco temáticas: “Arte e Tecnologia”, “Arte e Cidade”, “Arte e Infância”, “Arte e Corpo” e “Arte e Artistas CapixabES”. Para cada artista temos propostas de ações pedagógicas a partir de uma obra, entretanto, essas ações não são direcionadas para um segmento específico da Educação Básica, cabe à/o professor/a adequá-la para sua turma, daí a potência do material, haja vista que ele não está dado, é fonte de pesquisa e de transformação. No tocante à Educação Infantil, existe uma edição especial “Artes Visuais Ufes para crianças pequenas”, este sim pode ser vivenciado e experienciado diretamente com as

⁸ Pensando o seu processo criativo, o artista Sandro Ka (2023, p. 17) infere que “[...] trata-se de uma ideia de jogo que subverte suas próprias regras, como uma condição própria da arte, pois em seus trabalhos “[...] as regras são postas para serem depostas”.

⁹ Disponível em: <https://repositorioartesvisuais.ufes.br/> Acesso em: 08 mai. 2024.

crianças, mas isso não impede que as propostas sejam transformadas de acordo com a realidade das crianças.

Na perspectiva de ampliar o repertório das/os estudantes com artistas e discussões conectadas com a arte contemporânea, indicamos o Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte na Educação Infantil (Gepaei), por meio da página do *Instagram*¹⁰ e do canal do *Youtube*¹¹, nos quais temos inúmeras palestras de professoras/artistas/pesquisadoras que pensam, pesquisam e recorrem à arte contemporânea como metodologia de trabalho com as crianças da/na Educação Infantil.

A ênfase que se dá à ampliação desse repertório artístico-cultural voltado para a arte contemporânea durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado em diálogo com ações pedagógicas queensem os corpos infantis em interação, em movimento, em estesia e cinestesia vai ao encontro do mote do 3º Colóquio do Gepaei, no ano de 2023:

ARTE – INFÂNCIA(S) – DOCÊNCIA(S): Entre vivências e experiências das crianças e docentes do/no mundo, cujo objetivo parte da pergunta “por que e para quem formação estética-cultural?”, para pensar os corpos infantis e o ensino da arte contemporânea objetivando refletir sobre a formação estético-cultural de professoras/es e suas docências no ensino da Arte com as crianças e suas infâncias (Página do *Youtube* do Gepaei).

Ressaltamos que existe uma demanda represada quando pensamos na formação inicial e continuada com/sobre/em arte contemporânea para professoras e professores que atuam na Educação Infantil. Daí o empenho em fazer com que as aulas de Estágio se aproximem, ao máximo, da perspectiva de pensar a arte contemporânea como metodologia de trabalho, por compreendermos que são as/os estudantes de agora que, efetivamente, poderão fazer a diferença ao se inserirem nas Escolas de Educação Infantil não apenas como docentes, mas como artistas/professores/pesquisadores, cujos pressupostos epistemológicos e metodológicos para o ensino da Arte com as crianças sejam disruptivos, objetivando mudanças de rotas e reconfigurando as dinâmicas tradicionais e modernistas.

Ao planejarmos nessa perspectiva plural, crítica e reflexiva, reconfiguramos os modos de ensinar Arte na Educação Infantil, pois pensar a arte contemporânea como metodologia de trabalho, como resistência ao ensino tradicional e modelar e como caminho alternativo para projetar as ações pedagógicas junto às crianças, olhando diretamente para as questões que nos atravessam na contemporaneidade é que têm sido, atualmente, nosso maior desafio.

¹⁰ @gepaei.ufes

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/@gepaei-ufes9502/streams> Acesso em: 08 mai. 2024.

Imagem 13. Cartografia Afetiva do estudante K. (Planejamento)

Poética da estudante: Bordado

Referencial artístico: Rick Rodrigues e Lorena Valiate



Fonte: da autora (2022/2)

Imagens 14 e 15. Cartografia Afetiva da estudante A. (Planejamento e Intervenção)

Poética da estudante: Geotinta

Referencial artístico: Ianah Maia



Fonte: da autora (2023/1)

Retornamos, então, de modo rizomático, às Cartografias Afetivas e a escrita A/r/tográfica, por compreendermos que elas se conectam com esse modo de tornar-se professor/a, ser e agir. Afinal, elas apresentam um caráter político, estético, ético e axiológico.

Imagem 16. Cartografia Afetiva da estudante L. (Planejamento e Material Educativo)
Poética da estudante: Colagem, Fotografia e Performance
Referencial artístico: Uyrá Sodoma



Fonte: Da autora, 2023/2.

Imagem 17 a 19. Cartografia Afetiva da estudante R. (Intervenção e Material Educativo)
Poética da estudante: bordado e instalação
Referencial artístico: Janaína Mello

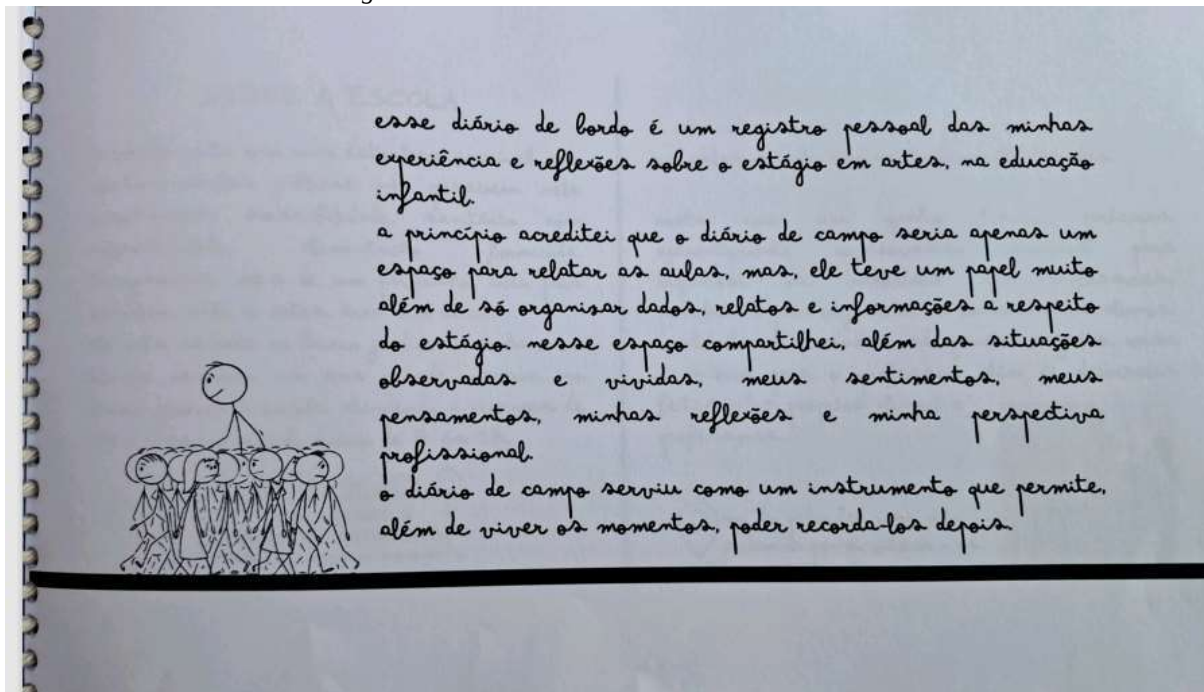


Fonte: Da autora, 2023/1.

Como última orientação para o registro nas Cartografias Afetivas, foi solicitado que, poeticamente e artisticamente, avaliassem a experiência vivenciada no Estágio, ademais “[...] A/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (Irwin,

2013, p. 29). Assim, a “Avaliação” do processo acontecia em uma roda de conversa, juntamente com as crianças e a professora, e, depois, o registro era transcrito para o papel de modo A/r/tográfico.

Imagem 20. Cartografia Afetiva da estudante Y. (Avaliação)
Poética da estudante: desenho digital



Fonte: Da autora, 2023/2.

Ao final da disciplina de Estágio, ao relatarem sobre as experiências vivenciadas em produzir as Cartografia Afetivas, muitas/os estudantes pontuaram sobre o desafio que foi escrever manualmente, experiência da qual estavam distantes por usarem cotidianamente computadores e celulares. Relataram também sobre a possibilidade de rememorarem os momentos vivenciados, sobre a interação com as crianças — haja vista que muitas delas pediam para escrever e desenhar nas cartografias —, sobre a produção de suas poéticas e sobre a “atenção conjunta” com seus pares da/na universidade, que seguia para uma relação de afetos, buscando, de acordo com Kastrup, Caliman e Gurgel (2023, p. 384), “[...] deslocar a ênfase na atenção entendida como uma (in)competência individual, onde o professor exerce a função de controle, em favor de uma abordagem ecológica e das artes da atenção conjunta, que orienta a formação na direção de uma prática de cuidado”.

Depreendemos que as escritas A/r/tográfica durante o Estágio, por meio das Cartografias Afetivas, têm, de certo modo, incentivado para que as/os estudantes produzam suas escritas acadêmicas, mesmo que este não seja o real motivo, pois, ao final da Disciplina,

muitas/os delas/es querem relatar e publicar as experiências vivenciadas, o que tem produzido alguns Trabalhos de Graduação e artigos¹². Vale lembrar que “[...] A/r/tógrafos preferem pensar sobre as práticas de artistas e educadores como ocasiões para a produção de conhecimento” (Dias, 2013, p. 29).

As reflexões teórico-conceituais que permeiam a produção das Cartografias Afetivas perpassam pela escrita A/r/tográfica, entretanto, a academia ainda exige um formato textual que distancia, de certo modo, as/os estudantes de Artes Visuais. Assim, durante as aulas de Estágio, procuramos hibridizar a linguagem visual e a verbal, possibilitando que as/os estudantes exercitem suas escritas, poéticas e pesquisas, pois elas partem sempre de perguntas, de indagações que fazemos sobre nós, o outro, os instrumentos, a natureza, o mundo e a vida.

Para Dias (2013, p. 25), na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), as perguntas emergem para nos instigar, pois a A/r/tografia

[...] começa visualizando uma abordagem de pesquisa, engajando em uma investigação (as perguntas emergem continuamente, ciclicamente no tempo), selecionando fontes da informação e ideias, e oferecendo então, interpretações com a abertura e a criatividade intelectuais dentro da prática, representando novos entendimentos textuais visualmente e/ou performativamente.

Intercambiando pesquisa, investigação e criatividade, abrimos espaço para pensarmos na potência desses novos entendimentos textuais visualmente e/ou performativamente para projetar a constituição da docência, do ser sendo, do tornar-se professor/artista/pesquisador, sem traumas, sem medos e sem sustos!

3 Agenciando medos para o enfrentamento do Estágio... o fim?

*Baderna e pancada
De brigões na madrugada
Nada na vida me assusta.
Panteras atrás do muro
Estranhos no escuro
NÃO, ELES NÃO ME ASSUSTAM NADA.*

¹² Com a parceria/apoio da Revista Pró-Discente da Universidade Federal do Espírito Santo, já publicamos três Dossiês com textos elaborados a partir das experiências na Disciplina de Estágio a saber:

GÓES, Margarete Sacht (Org.). Dossiê **Estágio Supervisionado em Artes Visuais na Educação Infantil**. 2. ed. Vitória: Revista Pró-Discente, 2021. v. 27. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/37272> Acesso em 16 mai. 2024.

GÓES, Margarete Sacht (Org.). Dossiê **O ensino da Arte no estágio em docência na Educação Infantil**. 1. ed. Vitória: Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, 2019. v. 1. 165p. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/issue/view/1081> Acesso em 16 mai. 2024.

GÓES, Margarete Sacht (Org.). Dossiê **Experiências em Arte Contemporânea na Educação Infantil**. 3. ed. Vitória:, 2023. v. 29. 217p. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/issue/view/1609> Acesso em 16 mai. 2024.

*Na escola nova,
um pesadelo
Meninos puxam o meu cabelo
(Meninas imbatíveis
De cabelos crespos
Incríveis)
ELES NÃO ME ASSUSTAM NADA.
(Maya Angelou)*

Contrariamente ao que as/os estudantes relatam no início do Estágio, o final dele é sempre recheado com: amei, adorei, as crianças são fofas, acolhedoras, amorosas... e as/os mais tímidas/os... “até que eu gostei!”. Entretanto, uma coisa fica muito evidente nas narrativas: “NÃO, ELES NÃO ME ASSUSTAM NADA!”. Fato mais que comum esse tipo de relato, pois para além das crianças serem tudo isso que dizem, elas desarmam, por meio do acolhimento e do afeto, qualquer um que se mostre com medo, receio ou sem jeito de lidar com elas.

O temor nos torna humanos, mas o afeto nos acolhe e nos deixa seguros, não importa em qual fase da vida estejamos — infância, juventude, adulta, velhice —, todos nós temos temores ancestrais, mas é na relação positiva com o outro que eles se estilhaçam e tendem a serem superados.

Considerando que o espaço universitário é muito racional, nem sempre os afetos, no sentido de “amorosidade” e de “se deixar afetar, de deixar-se contaminar”, têm lugar para germinar. Entretanto, destacamos duas perspectivas que sustentam nossa proposição e defesa dos afetos, como a pedagogia engajada (hooks, 2020, p. 51), que “[...] nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber”, e a atenção conjunta (Kastrup, Caliman e Gurgel, 2023, p. 384), ao propor que “[...] as artes de prestar atenção precisam ser cultivadas, pois estar atento a tais inquietações pode produzir em nós uma outra disposição, incitando uma abertura, um desejo de aproximação e produção de um saber conectado à vida”.

Em síntese, sublinhamos que, ao propormos a Cartografia Afetiva a partir da A/r/tografia, intencionamos, primeiro, produzir, junto às/aos estudantes, outros modos de ver e de se relacionar com a docência para/com as infâncias. Sem medos, sem inseguranças!

Intencionamos também que exercitem suas escritas e poéticas por meio de um olhar pesquisador, investigador, curioso e criativo. Que tenham a oportunidade de relacionar a escrita e a própria poética — muitas/os ainda dizem que não descobriram o que ainda querem produzir como artistas — sem receios, sem medos, mas desfrutando delas por meio da docência e na vida. Por fim, compreendemos que a produção das Cartografias Afetivas se tornou um

agenciamento para enfrentar os medos de “ser e tornar-se” Artista, Professor/a e Pesquisador/a para atuar da/na Educação Infantil.

Imagens 21 a 30. Cartografia Afetiva do estudante Pedro Ribeiro Gomes. (Fragmentos da HQ produzida durante a Observação, Planejamento, Intervenção e Avaliação)

Poética: Desenho - História em Quadrinhos



PENSAMOS, A PRINCÍPIO, EM TRABALHAR
COM FOTOGRAFIA



MAS LOGO VIMOS QUE TALVEZ NÃO
FOSSSE A MELHOR IDEIA.



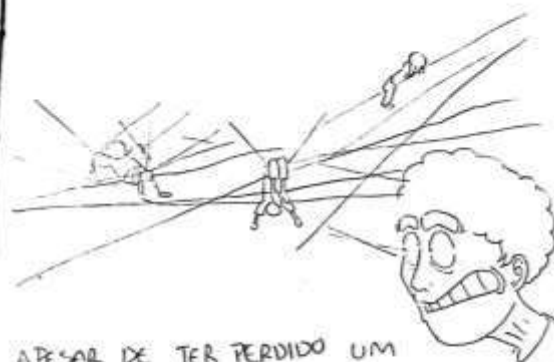
ATÉ QUE A RAPHAELA TEVE A IDEIA DE
TRABALHARMOS COM UMA ARTISTA PLÁSTICA
CHAMADA JANAINA MELLO. ELA FAZ QUICQU
E SALAS UTILIZANDO BARBANTES, ELÁSTICOS, E
OUTROS TIPOS DE FIOS. OU SEJA:
PERFEITO PARA CRIANÇAS!!!

O SEGUNDO DIA FOI TAMBÉM UM SUCESSO!
COLOCAMOS UMA ATIVIDADE ENVOLVENDO PATE-
LÃO E BARBANTES PARA QUE FIZESSEM UMA
CAMA DE GATO



ALGUNS TIVERAM DIFICULDADES, MAS
TODOS TERMINARAM A ATIVIDADE ATÉ O
FINAL DA AULA

ENTÃO, O ÚLTIMO DIA FOI ORGANIZADO
EM MIM!



APESAR DE TER PERDIDO UM
POUCO O CONTROLE DA ATIVIDADE,
NO GERAL, FOI TUDO DENTRO DO ESPERADO.

E A MARGARETE
APROVOU



Fonte: da autora (2023/1)

Referências

ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. Maya Angelou; ilustrações de Jean-Michael Basquiat. Organizado por Sara Jane Boyers; tradução de Anabela Paiva – Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018. 48 p.: ill.; color.

books, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. (Orgs). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. (Orgs). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando H. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. (Orgs). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

KA, Sandro. As coisas do mundo como coisas da arte. In: **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. (Orgs) CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Porto Alegre: Zouk, 2021.

KASTRUP, Virgínia; CALIMAN, Luciana. **A atenção na cognição inventiva: entre o cuidado e o controle**. Porto Alegre: Fi, 2023. 390 p.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que Educação Infantil queremos?: Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas**. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

SOUZA, L. R. S.; FRANCISCO, L. A. **O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos...** 2016. Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. p. 811-820.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.



Inspiração:
Obra "Favela" (1965), de Heitor dos
Prazeres
Foto: Margarete Sacht Góes, 2022

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Ana Maria Mampaso Martínez. Doctora en Ciencias de la Información, UCM (Universidad Complutense de Madrid). Professora de Pedagogía Universidad Autónoma de Madrid. Professora en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento: Educación Artística, Plástica y Visual
E-mail: anamaria.mampaso@uam.es

Angélica D'Avila Taschetto. Doutora em Educação Científica e Tecnológica, na linha Formação de Professores, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: angidavila@gmail.com

Beatriz Borges Graça Silva Mury Bonfim. Graduanda de Pedagogia/Novo Milênio, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). E-mail: beatrizgracaufes@gmail.com

Daniele de Sá Alves é artista e educadora. Doutora em arte e cultura contemporânea pelo PPGARTES/UERJ. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente está como coordenadora e curadora dos espaços expositivos da FaE: Espaço Arteducação e Espaço de Poéticas.
E-mail: danielledesaalves@gmail.com

Danielly Tintori Nascimento. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFES). Bacharela em Artes Plásticas e Arte educadora da Galeria de Arte Espaço Universitário/UFES. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES).
E-mail: danielly.t.nascimento@edu.ufes.br

Fabiano de Oliveira Moraes. Doutor em Educação pela Universidade federal do Espírito Santo (UFES). Professor Adjunto da UFES.
E-mail: professorfabianomoraes@gmail.com

Fernanda Monteiro Barreto Camargo. Doutora em Educação pela universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de magistério superior no Centro de educação (UFES). E-mail: fmbcamargo@gmail.com

Flora Bazzo Schmidt. Mestrado em Educação. Servidora Técnico-administrativa da Universidade Federal de Santa Catarina no cargo de Pedagoga do Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral (MARQUE/UFSC)

Gerda Margit Schütz Foerste. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação (CE). Linha de Pesquisa Educação e Linguagens, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
E-mail: gerda.foerste@ufes.br

Iguatemi Santos Rangel. Doutor em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Prof. efetivo do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE)/Centro de Educação-UFES. Email: iguatemi.rangel@ufes.br

Jaqueline Nascimento de Oliveira Teles. Diretora no Município de Serra/ES, Especialista em Arte e Educação, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). E-mail: jaquelineteles.ufes@gmail.com

SOBRE AUTORAS E AUTORES

João Paulo Baliscei. Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. É professor no curso de Artes Visuais na UEM e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI. Desenvolve pesquisas sobre Educação, Arte/Ensino de Arte; Estudos Culturais; Estudos da Cultura Visual; Visualidades; e Gênero, com ênfase em Masculinidades. É, também, artista visual com produções que versam sobre cultura visual e subjetividades. E-mail: jpbaliscei@uem.br

João Pedro Zanin Ferreira da Silva. Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI e realiza pesquisas sobre Educação, Estudos Culturais e Cultura Visual. Foi bolsista de PIBIC na pesquisa: "Mona, você é maluca?": Referências de Arte na Cultura Popular e da Cultura Popular na Arte Contemporânea. E-mail: ra131263@uem.br

Julliana de Oliveira Amorim. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFES), Bacharel em Artes Plástica e Licenciada em Arte Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Vila Velha e na Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Participa do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e arte contemporânea (CE/UFES), do Coletivo de professores, educadores, artistas e pesquisadores Laboratório de Educação Museal (LEM) e é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). E-mail: julliana.amorim@edu.ufes.br

Lizaia Caroline Ladislau. Professora de Arte no Município de Serra/ES, Mestranda em Educação/UFES, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). E-mail: lizaia.ladislau@edu.ufes.br

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi. Pós-doutora pela Faculdade de Educação da USP (Brasil) e pela Melbourne Graduate School of Education (MGSE) da University of Melbourne (Austrália). Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar), no Departamento de Ciências Humanas e Educação, na área de Metodologia do Ensino de Arte e Corporeidade do curso de Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar campus Sorocaba (PPGE-So), linha "Formação de educadores, cotidianos e práticas educativas". Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar campus Sorocaba (CCPedL-So). Coordenadora da Orquestra Experimental UFSCar campus Sorocaba (OEXUS). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE UFSCar). Pesquisadora do Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI USP). Associada ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, integrante do grupo proponente do Grupo de Estudos GE Corpo e Educação. Membro da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) da International Society for Education Through Art (InSEA) e da Organização Paulista de Arte Educação (OPAE). E-mail: lucialombardi@ufscar.br

Luciana Gruppelli Loponte. Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS), professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência. E-mail: luciana.art@gmail.com

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Lutiere Dalla Valle. Doutor em Educação e Artes Visuais (Universidad de Barcelona/ES). Professor Efetivo do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria-RS.
E-mail: lutiere.valle@ufsm.br

Mara Pereira. Mãe, educadora, artista, escritora, gestora, curadora, oraculista e curandeira em conversa com as ancestralidades. Idealizadora e realizadora da Biblioteca Comunitária Alecrim. Mestra em Artes Visuais (PPGArtes-UERJ), especialista em História da Arte e Arquitetura no Brasil (PUC-RJ) e Graduada em Produção Cultural (UFF). Há 26 anos trabalhando no campo da arte, da educação e da cultura em diferentes instituições e projetos.
<https://linktr.ee/marapereiras>

Maria Fernanda Serrilho de Abreu Paulino. Graduanda em Artes Visuais, pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI e realiza pesquisas sobre Educação, Estudos Culturais, Cultura Visual e Memes. Foi bolsista de PIBIC na pesquisa: Vai virar meme: A cultura visual contemporânea dos memes em articulação com as (trans)formações identitárias dos sujeitos escolares. E-mail: ra124423@uem.br

Maria Soledad Benito Rey. Doctora en Lingüística por la Universidad de Alcalá. Professora de Linguística na Universidad Autónoma de Madrid. Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras UAM. Departamento de Lingüística.
E-mail: marisol.benito@uam.es

Marina Rodrigues Miranda. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Educação e Ciências Humanas - Ceunes - São Mateus.
E-mail: marina.r.miranda@ufes.br

Margarete Sacht Góes. Doutora em Educação. Professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). Curadora do educativo da Galeria de Arte Espaço Universitário (GAEU/UFES). E-mail: margarete.goes@ufes.br

Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos. Professora e Pedagoga no Município de Vitória, Mestre em Educação/UFES, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES).
E-mail: cida.costa.ufes@gmail.com

Maria Cristina Da Rosa Fonseca da Silva. Doutora, professora universitária na graduação e pós-graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). No momento coordenando o Museu da Escola Catarinense.
E-mail: cristinaudesc@gmail.com

Patrícia Gomes Rufino Andrade. Pós-doutora em Economia e Políticas Institucionais e projetos de liderança para população negra. Doutora em Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas, Assessora de Relações Políticas junto à Comunidade Acadêmica (2024). E-mail: Patricia.andrade@ufes.br

Priscila Anversa. Doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: pri.anversa@gmail.com

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Queila do Nascimento Lucas Louzada. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFES). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, Licenciada em Pedagogia e Professora Efetiva da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vila Velha/PMVV. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). E-mail: queila.lpuzada@edu.ufes.br

Rafaella Capela Leão. Doutorado em Ciências da Linguagem/Linguística na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professora adjunta da Universidade Federal do Pará - Campus Altamira, Departamento de Letras. E-mail: rafaellaleao@ufpa.br

Renata Sampaio. Mestre em Artes Visuais. Gerente de Educação e Participação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio). E-mail: renata.sampaio@mam.rio

Sandra Mara da Cunha. Doutora em Educação (FEUSP), Mestre em Artes (ECA/USP). Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis -SC; E-mail: sandra.cunha@udesc.br

Shion L. Bacharel em História da Arte – UERJ. Coordenadora de Educação / Coordenação Bloco Escola (MAM Rio). E-mail: shionl.contato@gmail.com

Solange Gabre. Doutora em Educação, na linha de pesquisa Arte, linguagem e currículo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: solangegabre@gmail.com

Sophia Thompson Lugão Ronchetti. Professora de Arte no Município de Vila Velha/ES, Mestranda em Educação/UFES, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). E-mail: sophia.ronchetti@edu.ufes.br

Tamires Maria Lima Gonçalves Santos. Doutoranda em Educação na Universidad Autónoma de Madrid. Professora do curso de Design na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. Departamento Expressão Gráfica e Tridimensional. E-mail: tamilima.santos@gmail.com

Tathiana Jaeger de Moraes. Mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS), professora de Artes Visuais na Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Porto Alegre E-mail: tathij@gmail.com

Virginia Miranda Pereira. Doutoranda em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES). Professora de Educação Física do Município de Vila Velha/ES. Integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). E-mail: virginmirax@gmail.com

Vitória Souza Ramos. Graduanda de Artes Visuais/UFES, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES) e bolsista do projeto de extensão Escrita em Artes (UFES). E-mail: vitoria.ramos@edu.ufes.br



Exposição

LINGUAGENS: Dionísio | Samú
Foto: Margarete Sacht Góes, 2022

