

# Linguagens da arte na infância

2ª edição atualizada



Silvia Sell Duarte Pillotto  
(Organizadora)



FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE  
JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA

**ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA  
FURJ**

**Conselho de Administração**  
Presidente – Mariluci Neis Carelli

**Conselho Curador**  
Presidente – Rafael Martignago

**ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ**

**Presidente**  
Alexandre Cidral

**Vice-Presidente**  
Therezinha Maria Novais de Oliveira

**Diretor Administrativo**  
José Kempner

**Procuradora-Geral da Furj**  
Ana Carolina Amorim Buzzi

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE  
JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA

**ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA  
UNIVILLE**

**Conselho Universitário**  
Presidente – Alexandre Cidral

**ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE**

**Reitor**  
Alexandre Cidral

**Vice-Reitora**  
Therezinha Maria Novais de Oliveira

**Pró-Reitora de Ensino**  
Patrícia Esther Fendrich Magri

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Paulo Henrique Condeixa de França

**Pró-Reitora de Extensão e Assuntos  
Comunitários**  
Yoná da Silva Dalonso

**Pró-Reitor de Infraestrutura**  
Gean Cardoso de Medeiros

**Diretor do Campus São Bento do Sul**  
Eduardo Silva

**PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE  
JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA**

**Diretor Executivo**  
Marcelo Leandro de Borba



EDITORA  
**univille**

**Produção editorial**  
Editora Univille

**Coordenação geral**  
Andrea Lima dos Santos Schneider

**Revisão**  
Viviane Rodrigues  
Cristina Alcântara

**Produção gráfica / diagramação**  
Marisa Kanzler Aguayo

**Imagem /desenhos**  
Tamara Duarte Pillotto

ISBN 978-65-87142-04-3

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

L755	Linguagens da arte na infância / Silvia Sell Duarte Pillotto (organizadora). – 2. ed. atual. – Joinville, SC : Univille, 2020.  215 p.
1.	Arte – Estudo e ensino. 2. Arte – Educação infantil. 3. Arte - Linguagem. 4. Arte na educação. I. Pillotto, Silvia Sell Duarte (org).

CDD 700.7

Silvia Sell Duarte Pillotto  
Organizadora

# Linguagens da arte na infância

2ª edição atualizada

Joinville, 2020

# Sumário

Apresentação . . . . .	5
Introdução . . . . .	9
As linguagens da arte na infância: experiências, sentidos e imaginação . . . . .	14
Silvia Sell Duarte Pillotto / Carla Clauber da Silva	
Projeto de trabalho: aproximando a infância da experiência . . . . .	28
Carla Clauber da Silva / Leda Tessari Castello Pereira	
A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação . . . . .	44
Letícia Terezinha Coneglian Mognol	
A arte como forma de construção do olhar do professor na educação inclusiva . . . . .	56
Maria Cecília do Amaral C. B. Santiago	
Peter Pan e os lugares secretos da infância: da ilha da Terra do Nunca ao aconchego da casa debaixo do chão . . . . .	66
Alberto Filipe Araújo / Joaquim Machado de Araújo	
Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil . . . . .	92
Luciana Esmeralda Ostetto	
Pontos de Som: criação artística e desenvolvimento musical. . . . .	108
Mônica Zewe Uriarte / Ricardo Moura	
Educação musical na infância: o afeto como mobilizador na ação docente. . . . .	124
Rita de Cássia Fraga da Costa / Antonio Marcio do Amaral	
O tridimensional no desenvolvimento infantil . . . . .	136
Eliana Stamm	
Linguagem corporal . . . . .	148
Maryahn Koehler Silva / Carmen Eloah Boff	
As mídias no contexto da educação infantil . . . . .	164
Sara Duarte Souto-Maior	
Tudo para a criança deve ser infantil? . . . . .	190
Maria Isabel Leite	
O lúdico no imaginário e no desenvolvimento infantil. . . . .	202
Marelenquelem Miguel	
Minicurriculo dos autores . . . . .	211



## Apresentação

As reflexões fecundas encontradas neste livro vêm de questões que me inquietam há muito tempo. Reconheço nelas a ousadia poética a impregnar a prosa, preservando o estilo peculiar e o foco de pesquisa de cada narrativa.

Para Heidegger<sup>1</sup>, criar não é buscar a novidade, a originalidade fora do horizonte hermenêutico de compreensão. Compreender as vivências cotidianas é uma experiência ética e estética de inclusão, tornando o questionamento do que se vive importante, valioso, com poder de nos sensibilizar e, ao mesmo tempo, nos enlaçar à trama da cultura imediata. O ordinário torna-se extraordinário, maravilha de se ver, evento de conexão em que o corpo encontra seu lugar histórico e pragmático. O mistério então faz parte do olhar que se vincula aos demais sentidos e ao arrepio da pele. O não-saber, como enigma, suscita assombro, motiva o querer saber mais acerca do que se está admirando. Incita problematizações.

Mente e corpo, num processo de individuação, são criadores porque interagem com o contexto, porque o presente e a presença são dinamismos em contínua mutação qualitativa.

A meu ver o poético está no fundo criador do dinamismo pensante como força que preside as formatações do que se adensa, condensa e expande em nosso espírito e na qualidade de nossas interações. A comutação, a mudança contextual depende da trama poética para exercer-se bem, para a conveniência ecológica do meio ambiente, para o aprimoramento enriquecedor dos simbolismos da cultura.

A leitura deste livro traça esse panorama por meio da diversidade de contribuições. Contempla indagações que ainda perduram esperando interlocutores que dialoguem na interface de educação e arte. Pensar com qualidade traz demandas de arte para o pesquisador. O encaixe das observações e reflexões acerca de um fazer, seja o da escrita, seja o que teoriza a própria prática, traduz-se em ânsia de configurá-la como algo mais do que simples relato ou inventário. Trata da responsabilidade

---

<sup>1</sup> Heidegger, M. **Ser e tempo**. v. II. Petrópolis: Vozes, 1989. Trabalho original publicado em 1927.



em dar forma e estilo ao escrever, em aprimorá-lo para reconstituir-se diferente e importante, na nova configuração.

Para falar de arte não basta a explicação, a informação bem justificada. Ela exige o conhecimento em arte, a familiaridade com seus processos, suas obras, seus agenciamentos históricos e culturais, viagens insólitas pelo imaginário pan-óptico que oferece. Informar-se, conhecer, não é suficiente para uma compreensão da arte. Importa que avance além, ao componente esclarecedor que falta à informação para tornar-se conhecimento. E mais, àquilo que ainda não satisfaz o conhecimento para criar o fato da compreensão.

Minha experiência de décadas pesquisando a aprendizagem da arte na educação revelou que há interfaces em contínua transformação a desvendar. A pesquisa é, pois, uma demanda contínua, sobretudo aquela que se diferencia das demais, busca um saber-fazer, um bem-pensar aplicável de imediato a esse fazer. Criar o agora torna-se imperativo no ato pedagógico, para que sobretudo comova, compassivamente, comprometidamente, a intensidade intersubjetiva do seu ser.

A credibilidade emerge do entrelaçamento do atual com o virtual para com ambos compor plasticamente uma temporalidade. *Aion*, *khronos* e *kairós*, em uníssona ressonância num espaço singularizado. Certamente com esses cuidados a narrativa não é simples, exige cuidado especial para que a generalização impessoal não submeta o factual a conceitos abstratos. Todo conceito é criação sobre significados, valores e pautas endereçadas à mente para elucidação.

Uma obra precisa operar sentidos em várias direções. Na criança brasileira, na criança de regiões diferentes, educar para a diferença torna-se fator de qualidade: qualidade do brincar, especificidade do jogo, dos materiais, do ambiente, do gesto, das atitudes e valores comportamentais. As autoras do livro que ora apresento apoiam-se nessa diferença porque dela dependem as práticas de experimentação criadora. Diferença até do que está instituído como arte por nossa sociedade. Diferença do que a necessidade imediata impõe.

As experiências infantis não podem se submeter a parâmetros estéticos, éticos e epistemológicos do adulto, menos ainda do padrão consumista da produção simbólica e material da cultura globalizada. Há um filtro político e existencial a considerar no trabalho mediador do agenciamento da arte na educação. Apesar disso, disponibilizar às crianças a afirmação, tanto quanto a denegação de influências culturais, demanda aprendizagens críticas, ou seja, compreender as crianças



como protagonistas do conhecimento. Maria Isabel Leite<sup>2</sup> acrescenta que a criação infantil é invenção e é experiência oportuna; o que é útil para a criança nem sempre é do que ela gosta ou do que gostam seus professores, e isso precisa ser considerado por aqueles que atuam na docência com crianças.

O livro organizado por Silvia Sell Duarte Pillotto oferece ao professor um material de leitura extremamente valioso, não restrito a quem trabalha com a arte na educação. Segundo ela, para não *mais partir do entendimento reducionista e quantitativo* das questões.

Os capítulos apresentam razões sensíveis, cognitivas e práticas orquestradas com afeto, vivência e espírito de inclusão na cultura contemporânea. As indicações sobre a relação entre corpo/espço/lugar não são apenas referências ou repertórios que estão nos artigos para cumprir as regras do jogo de um relato de pesquisa. Constituem um debruçar-se cuidadoso “sobre” a experiência criadora da aprendizagem infantil. Evidenciam haver a preocupação em abrir espaço para o poético, porque talvez o poético seja a novidade que esteja faltando no discurso pedagógico. Os textos aí estão para serem problematizados em parceria com o leitor e para serem acolhidos como quem acaricia pensamentos. Deverão funcionar assim porque estão escritos com tempero, molho, gosto de quem faz o que faz expresso no que diz. A escritura grava, grafa em tatuagem sensível o que a intuição, o desejo, a paixão de educar encontrou na aprendizagem de ser aquilo que se é: um criador, ao trabalhar.

Fiquei feliz em encontrar citações a Manoel de Barros. Com ele aprendi que o “*criançamento*” das palavras era uma busca, e não resposta a um nostálgico desejo de beatitude e espontaneidade.

As crianças nos apaixonam sempre com sua vivaz procura em compreender a vida. A escuta e a aceitação de suas mitopoéticas são imprescindíveis, pois as crianças trazem o frescor do intempestivo para tudo que as sensibiliza. Elas nos reabilitam com o misterioso e mágico sentido da vida.

A busca pelo sentido da vida nunca acaba. As crianças perguntam incessantemente para articular-se com esse núcleo gerador e o fazem andando a sua volta, fazendo revolteios. *Aion* é presença que está aquém e além do ciclo, do tempo cronológico, do próprio *kairós*, tempo oportuno ancorado no agora cotidiano. Cada manifestação de fazer artístico específico guarda em si recessivamente o fazer dos demais gêneros de arte. No tempo oportuno o fazer artístico encontra meios para enlaçar

---

<sup>2</sup> LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (org.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. São Paulo: Papirus, 2005.



temporalidades múltiplas. O ontem no hoje, como trânsito em transe para o amanhã. Uma interrogação feita com arte torna-se aberta a uma multiplicidade de afectos e perceptos.

Quando falo em estado recessivo de uma arte em outra, ou de um ser em direção a uma essência, não estou pensando numa volta às origens naturais, nem na adaptação ao meio específico de uma atividade. Não reivindico o sentido de individualidade espontânea para um gesto, o retorno ao primitivo ser que habita nossa memória como entidade idealizada, talvez como lembrança residual do nosso inacabamento. A força vívida de um saber incorporado, denso, profundo do sentido de mutação é parte do processo de individuação maior que o ultrapassa e o faz devir outro a cada instante. Gera singularidade na própria atuação.

O mais excitante momento de nossa vida – no qual mudar é sinônimo de aprender a ser outro – é o da infância. Nela, a presença e o instante são essenciais. Os acontecimentos nunca afetam de modo tão rápido e intenso o nosso ser que se individua, como na infância. O que fica como aprendizagem de ser da infância são a dor e o prazer de testemunhar o experimento, a busca qualitativa e as questões mais “desejantes” do verbo mudar. Por isso o afeto é tão importante para pensar a educação como uma arte. A arte em botão que brota na brincadeira infantil é preparação, ensaio, pesquisa *in natura* que anseia por crescer e nutrir-se com mestres que são sensíveis ao que ela induz.

Temos de apostar nisso, pois se trata de um processo de espiritualização que espera a todos num virtual devir que inexoravelmente somos. Criar então pode ser a cura da ferida do vazio, do informe, do não sabido, do não sentido em intensidade, beleza e ritmo. A individuação preenche-se de sinais, imagens e gestos impulsionando o ser-criança para iniciáticas interações com o mundo.

O escorrer da escrita, o contorno dos grafismos, a mistura das pinturas, a resistência das modelagens e construções vão dando forma ao sentido de mutação, vão tecendo pensamentos em bordaduras inventadas, sonhadas, devaneadas. Exercitando-se em escritos, pinturas, construções, dramatizações, cantos, contos e sincretismos, a criança vai plasmando rotas para saltar do brinquedo para a arte, da arte para a poética da existência.

Os artigos trouxeram para mim mensagens de augúrio e talento para motivar leitores a repensar sua prática e, profundamente, sentirem-se integrados a um movimento de busca pela qualidade de educar. Questionar então é jogar-se na questão, convite ao salto da liberdade, viagem pânica, vertigem.

**Profa. Dra. Marly Ribeiro Meira**  
Arte-educadora





## Introdução

Durante dois anos o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae) se reuniu mensalmente para estudar e investigar questões relacionadas às linguagens da arte na infância, título deste livro. Não foi uma tarefa fácil, pois o grupo de pesquisa é formado por professores, acadêmicos e coordenadores que atuam nas mais diversas áreas de conhecimento – artes visuais, design, letras, pedagogia, educação física, psicologia – e que têm suas peculiaridades, tanto na formação como nas questões de cunho teórico-metodológico. Por isso, uma premissa fundamental nos acompanhou e tem nos acompanhado durante esses anos: o respeito às diversidades, numa perspectiva calcada na soma das diferenças, nunca na fragmentação e no vazio de ideias.

O núcleo provoca muitas discussões, algumas escaldantes no (des)enrolar dos estudos e das pesquisas: visões diversas de mundo, incluindo conceitos sobre educação, ensino, aprendizagem, arte, estética, linguagens, formação e outros tantos que vão surgindo, sempre atrelados a muitas não-certezas.

Em nossos encontros mensais e em ações de formação que organizamos, nós nos debruçamos sobre as linguagens/expressões da arte, especialmente na infância, sempre abertos à escuta e ao (com)partilhamento de experiências e novos saberes e conhecimentos.

Você, caro leitor, pode estar se perguntando como pessoas de formações tão diversas se (entre)laçam numa teia de afetos e afetamentos. Esse é um processo também de conflitos e complexidades de pensamentos, vontades e atitudes. Talvez por isso o núcleo tenha permanecido unido desde 2003, pois mesmo com as diversidades nossos sonhos e desejos são comuns – uma educação pelo sensível.

No transcorrer deste livro, você poderá perceber que os artigos são um misto de sutilezas que ora dialogam entre si, ora apresentam singularidades muito especiais sobre experiências e pesquisas diversas, sempre tendo a infância como ponto comum entre todos. E por vários momentos vemos claramente convergências e divergências, porém centrados em um único



ponto: compreender como as linguagens da arte na infância são constituídas nas instituições de educação infantil. O que, nos aspectos políticos, sociais e culturais, implica efetivamente garantir para a arte e para a criança o seu espaço de direito? Como as linguagens da arte são tratadas e compreendidas pelas instituições educativas e pelas representações políticas?

Tais questões serão tratadas ao longo deste livro, que se inicia com o artigo de Silvia Sell Duarte Pillotto e Carla Clauber da Silva. Com o título “As linguagens da arte na infância: experiências, sentidos e imaginação”, busca especialmente apontar a potencialidade da arte e suas múltiplas dimensões para o percurso formativo das crianças no que diz respeito aos processos cognitivos e sensíveis.

Na sequência, o artigo “Projeto de trabalho: aproximando a infância da experiência”, de autoria de Carla Clauber da Silva e Leda Tessari Castello Pereira, tem como desafio dialogar com o leitor sobre os sentidos/efeitos que a experiência pode (re)produzir no espaço da educação infantil.

Tratando-se dos espaços escolares, o artigo “A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação”, de Leticia Coneglian Mognol, problematiza os espaços arquitetônicos das instituições de educação infantil, trazendo vestígios de seu uso, na ausência de um espaço/lugar.

E em tais espaços se encontra a arte. Nesse sentido, o artigo “A arte como forma de construção do olhar do professor na educação inclusiva”, escrito por Maria Cecilia do Amaral C. B. Santiago, visa refletir sobre as possibilidades da arte como forma de expressão, linguagem, conhecimento e integração nas instituições de educação infantil, especialmente em ações de integração e acolhimento das crianças portadoras de deficiências.

No percurso deste livro, vamos encontrar também o artigo “Peter Pan e os lugares secretos da infância: da ilha da Terra do Nunca ao aconchego da casa debaixo do chão”, dos autores portugueses Alberto Filipe Araújo e Joaquim Machado de Araújo, que tratam da literatura por meio de *Peter Pan* (James Matthew Barrie – 1860-1937), *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll – 1832-1898) e *As Aventuras de Pinóquio* (Carlo Collodi – 1826-1890). São figuras do imaginário mítico infantil que dão expressão a uma infância retratada por três autores diferentes, mas cujo denominador comum é o lugar secreto que imaginaram para as suas obras: a ilha da Terra do Nunca, em *Peter Pan* (1911), o Jardim do País das Maravilhas e mesmo o próprio país em si, em *Alice no País das Maravilhas* (1865), e, finalmente, a Terra da Brincadeira, em *As Aventuras de Pinóquio* (1883).



Na continuidade da análise literária, Luciana Esmeralda Ostetto, em seu artigo “Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil”, possibilita-nos por meio das suas narrativas-memórias melhor compreender a importância da dúvida e da incerteza nos processos educativos partilhados entre adultos e crianças. É fundamental para a autora a aventura de descobrir-se deslizando rumo às ilhas desconhecidas, potencializando o desejo de navegar em busca de outros conhecimentos, saberes e sentires.

E a música no contexto da infância e da formação docente, como é tratada neste livro? É o que vamos verificar no artigo “Pontos de som: criação artística e desenvolvimento musical”, de Mônica Zewe Uriarte e Ricardo Moura, os quais narram experiências na educação infantil que revelam a importância da música nos aspectos cognitivos e sensíveis nos percursos das crianças, assim como de professores que atuam nesse espaço.

Ainda sobre a música na infância, mas com outra perspectiva, temos o artigo “Educação musical na infância: o afeto como mobilizador na ação docente”, elaborado por Rita de Cássia Fraga da Costa e Antonio Marcio do Amaral, apresentando a pedagogia do silêncio e dos afetos como possibilidade para as experiências que acomodam apreciações reflexivas do mundo pela educação musical desde a infância. Nesse viés, os afetos e suas inserções na formação do sujeito (crianças e professores) são indispensáveis no tempo vivido e sentido.

O livro também destaca “O tridimensional no desenvolvimento infantil”, da autora Eliana Stamm, que reitera a relevância da tridimensionalidade na infância como essencial na percepção global das formas e dos espaços existentes, relacionando-os com a experiência do fazer artístico, dos sentidos e das sensibilidades.

A experiência com a tridimensionalidade está também associada ao conhecimento do corpo, que será tratado no artigo “Linguagem corporal”, das autoras Maryahn Koehler Silva e Carmen Eloah Boff. A escrita fundamenta-se especialmente em Wallon, que destaca a importância do movimento na vida do ser humano, especialmente na infância. A consciência que o sujeito passa a ter de si mesmo decorre da corporeidade desenvolvida por meio dos movimentos expressivos e das imitações que realiza desde seu nascimento e contribuirá para o desenvolvimento integral da criança.

Outra linguagem que mereceu destaque neste livro foi a das mídias. Em seu artigo “As mídias no contexto da educação infantil”, a autora Sara Duarte Souto-Maior nos conduz a algumas reflexões, especialmente sobre as propostas pedagógicas na educação infantil. As instituições educacionais têm o importante papel de ampliar o acesso



das crianças em relação tanto às tecnologias de mídia quanto ao capital cultural, de modo a contribuir para a produção de novos conhecimentos, mobilizando os processos criativos e imagéticos da criança.

Nessa perspectiva nos perguntamos: “Tudo para a criança deve ser *infantil*?”. Esse é o tema do artigo de Maria Isabel Leite, o qual reitera a importância de oferecermos experiências estéticas às crianças (independentemente de a produção ser infantil ou não) que possam ser incorporadas aos seus repertórios vivenciais e que venham a ampliá-los, contribuindo com sua formação cultural.

E, pensando nos processos de criação e imaginação da criança, Marelenuquelem Miguel finaliza a escritura deste livro com o artigo “O lúdico no imaginário e no desenvolvimento infantil”. Em sua narrativa nos alerta para o importante papel do profissional que atua na educação infantil, o qual precisa cultivar um olhar sensível, compreendendo as crianças como seres singulares, com diferentes potencialidades, proporcionando-lhes experiências que ampliem o imaginário e seus processos de criação.

Pois bem, caro leitor, se você, como nós, sonha e almeja uma educação pelo sensível nos espaços das instituições de educação infantil e, mais do que isso, está comprometido com essas questões, convido-o a adentrar este universo de artigos e contextos, que buscam uma educação humanista e repleta de sensibilidades.

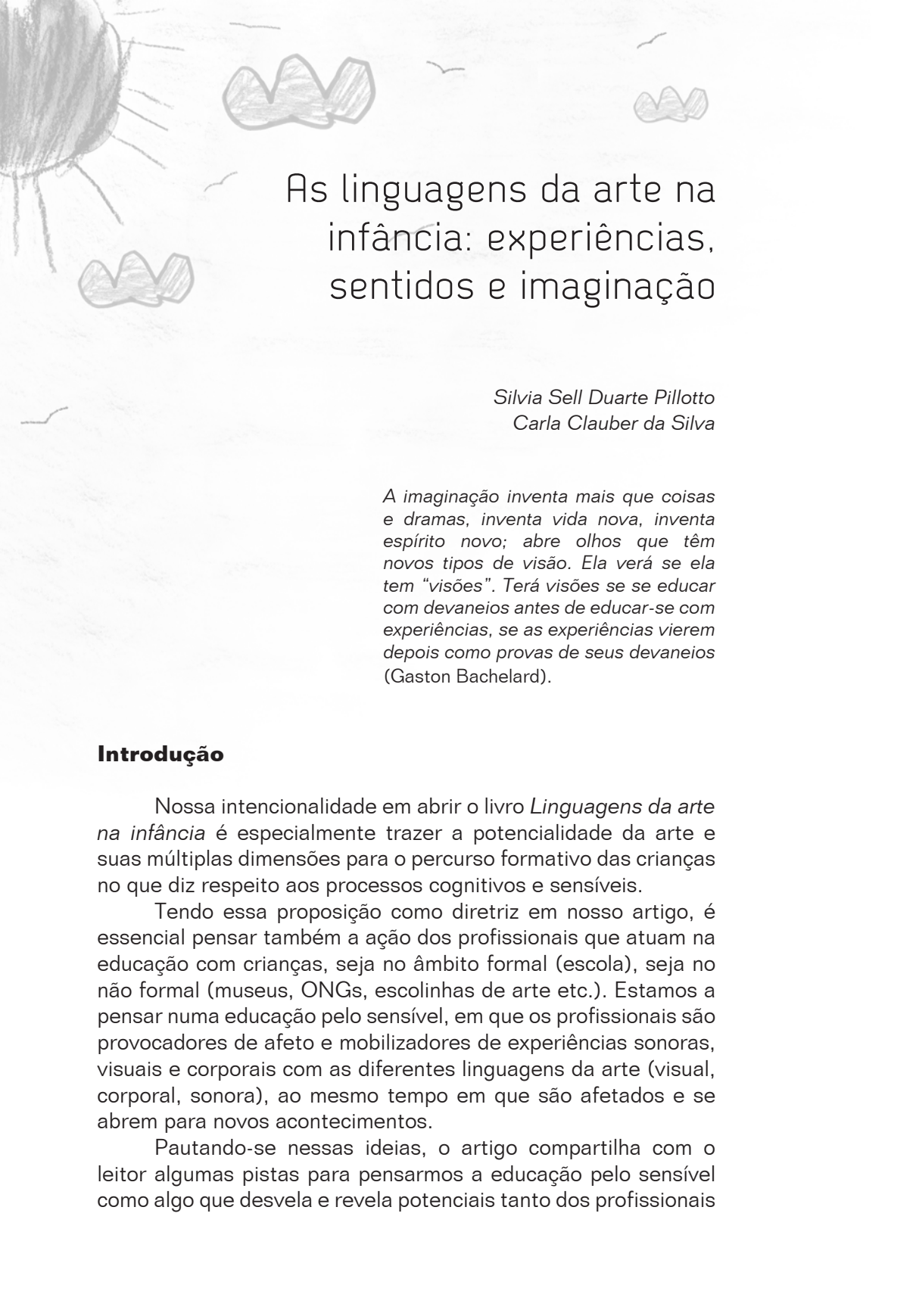
A educação que almejamos para todas as crianças poderia fundamentar-se na poesia de Cecília Meireles, que sussurra em nossos ouvidos: “não sejas o de hoje. Não suspires por ontens... Não queiras ser o de amanhã. Faz-te sem limites no tempo”. Esse tempo somos nós que construímos, é nossa a responsabilidade. “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”...

**Profa. Dra Silvia Sell Duarte Pillotto**

Coordenadora do Núcleo de Pesquisa  
em Arte na Educação – Nupae



*As linguagens da arte na  
infância: experiências,  
sentidos e imaginação*



# As linguagens da arte na infância: experiências, sentidos e imaginação

Silvia Sell Duarte Pillotto  
Carla Clauber da Silva

*A imaginação inventa mais que coisas e dramas, inventa vida nova, inventa espírito novo; abre olhos que têm novos tipos de visão. Ela verá se ela tem "visões". Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios (Gaston Bachelard).*

## **Introdução**

Nossa intencionalidade em abrir o livro *Linguagens da arte na infância* é especialmente trazer a potencialidade da arte e suas múltiplas dimensões para o percurso formativo das crianças no que diz respeito aos processos cognitivos e sensíveis.

Tendo essa proposição como diretriz em nosso artigo, é essencial pensar também a ação dos profissionais que atuam na educação com crianças, seja no âmbito formal (escola), seja no não formal (museus, ONGs, escolinhas de arte etc.). Estamos a pensar numa educação pelo sensível, em que os profissionais são provocadores de afeto e mobilizadores de experiências sonoras, visuais e corporais com as diferentes linguagens da arte (visual, corporal, sonora), ao mesmo tempo em que são afetados e se abrem para novos acontecimentos.

Pautando-se nessas ideias, o artigo compartilha com o leitor algumas pistas para pensarmos a educação pelo sensível como algo que desvela e revela potenciais tanto dos profissionais



quanto das crianças em um território habitado pelo imaginário, pela criação e pelo afeto. Esse é o lugar do imprevisível, onde acontecem as experiências sensíveis do eu e do outro.

Dessa forma, o artigo pretende provocar a reflexão sobre a importância das linguagens da arte e o seu deslocamento do espaço educacional para os territórios dos sentidos, envolvendo rede de significações, ora incertas, ora silenciosas, constituídas de subjetividades.

## **A criança, sujeito de experiência**

Como se dá a experiência das crianças com as linguagens da arte nos espaços educativos? Essa indagação é antes de tudo uma reflexão, uma vez que as práticas educativas são afetadas e atravessadas por variantes filosóficas que por vezes podem mobilizar ou inibir os processos de uma educação pelo sensível.

Quando pensamos uma educação pelo sensível para a infância, é importante deslocar o nosso olhar para compreender quem é essa criança que habita as infâncias. Larrosa (2013, p. 70) nos alerta no sentido de não decifrar a infância, porque ela não é um objeto de conhecimento. O autor ainda destaca que a infância é

[...] algo outro, não é o objeto (ou objetivo) do saber, mas o que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de todo objetivo; não é o ponto de ancoragem do poder, mas o que marca sua linha de despenhadeiro, seu limite exterior, sua absoluta impotência; não é o que está presente em nossas instituições, mas o que permanece ausente, inabarcável, brilhando sempre fora dos seus limites.

Essa criança, sujeito de experiências, é susceptível a abrir frestas de sensibilidades, pois se aventura em descobrir sons, sabores, texturas, imagens, objetos, espaços, corpos, entre outros. Para Barbieri (2012, p. 49), a criança é sujeita a variadas experiências, que se constituem num conjunto de sensações, ou seja, “[...] se é muito quente, imprime um ritmo; se o ambiente é agradável, embaixo de árvores ou em uma sala confortável e iluminada, imprime outro”.

A autora destaca ainda que as experiências com objetos, pessoas e espaços acontecem pelas relações estabelecidas pelos sujeitos e os sentidos que lhes são atribuídos. Por exemplo, ao brincar com materiais (papel, tinta, lápis, fios, pincéis etc.) e os espaços da natureza (barro,



areia, água e outros), a criança vai tecendo uma relação consigo mesma e com o outro, em processos de desvelar sabores, cores, corpos, produzindo relações de afetos e sensibilidade (BARBIERI, 2012).

Sobre essa questão, Holm (2007) reitera que nos processos sensoriais a arte pode ser uma aliada no seu desenvolvimento expressivo. Ao sentir, ver, ouvir, pensar, balbuciar, a criança amplia seus potenciais imagéticos, corporais e criativos. Ela é, por natureza, um ser investigativo, explorando o mundo por meio das suas experiências em rabiscar, movimentar-se, criar trajetos imaginários, brincar. Nesse exercício, o corpo expressa desejos, emoções e sensações que se ampliam nas relações afetivas, no conhecimento de seu corpo e no reconhecimento do corpo do outro. Fantin (2000, p. 83) afirma que brincar

[...] é uma aprendizagem, uma aprendizagem que se baseia na imaginação e a enriquece. A criança tem o potencial imaginativo e aprende a brincar brincando, e esse brincar é aprendido por meio de vários fatores: através de relações interpessoais que dependem basicamente de afeto e emoção; através da linguagem e através do uso de objetos mediadores.

Nessa perspectiva, “[...] no próprio ato de aprender, a criança expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expande a eles, ensinando e aprendendo” (FONTANA, 2010, p. 147). É nesse processo formativo que a criança estabelece relações simbólicas e imagéticas, dando sentido e significados ao seu entorno.

## **O corpo: lugar da experiência e dos sentidos**

Temos defendido em nossas pesquisas e em diferentes publicações a ideia de que, ao pensar o sujeito da experiência, não há como negar os territórios da infância. E, ao destacar esses territórios, a arte ganha potência corpórea, compreendida por Meira (2014, p. 53) como “[...] desdobramento de uma experiência que funciona desde um agir em direção a uma atuação que se configura como *performance* pessoal”. Esse processo é carregado de subjetividades que se constituem de marcas culturais e emocionais, as quais se conectam com outras experiências, (re)inventando-nos.

Nietzsche (2003, p. 61) relaciona esse processo como “[...] a arte de criar para além de si [...]”, uma vez que ao caminhar por esses territórios o sujeito se dirige à vida, criando a si próprio. Assim é a criança,





que (trans)forma a sua própria vida em obra de arte, pois a arte não tem como compromisso a representação do universo estético, principalmente porque está na dimensão autônoma e subjetiva de cada ser.

A experiência nessa perspectiva é o que faz pulsar os territórios, sendo para Larrosa (2002, p. 24) um gesto que

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

Pensar as experiências na infância é viver o acontecimento, uma relação com o tempo em outra dimensão, liberto do *khrónos*, entendido por Kohan (2004) como um tempo organizado, numerado e sucessivo, contrário ao tempo *aion*, que está na dimensão do viver intensamente, habitando a temporalidade da experiência e intensificando os modos de existência.

A experiência expressa a corporeidade da criança, construída de movimentos no pensar, no agir e nos sentires. É um corpo em movimento, inacabado e intenso, que vibra e vive os acontecimentos. Como nos lembra Merleau-Ponty (1997, p. 229), o corpo é espaço natal do sujeito, no qual acontece a manifestação de um ser em situação. Nessa perspectiva, o corpo não é concebido somente em sua dimensão biológica, mas sobretudo como potência em suas diversas significações, exemplificada pelo autor como

[...] o modo através do qual examina a dimensão corpórea e suas inter-relações com o pictórico. O olho vê o mundo, e aquilo que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, sobre a paleta, a cor que o quadro espera, e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas (MERLEAU-PONTY, 1997, p. 25).

Nos territórios da experiência as linguagens/expressões da arte (sonoras, corporais e visuais) possibilitam às crianças a construção de sentidos, assim como a inserção e a interação com o mundo e as pessoas.



No entanto isso é por vezes silenciado nas práticas pedagógicas, uma vez que grande parte dos professores que atuam com a infância continua valorizando o intelecto em detrimento dos sentidos. É importante lembrar que é pelo corpo imerso no mundo que a consciência é constituída, e pela qual interagimos e aprendemos sobre o mundo e sobre nós mesmos, como nos explica Merleau-Ponty (1997, p. 203):

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores da dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele construa um instrumento, e ele projeta em torno de um mundo cultural.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que em seus circuitos de movimentos a criança garatuja, balbucia, gesticula, desenha, modela, canta, dança, dramatiza, enfim, brinca e nesse movimento aprende o mundo das coisas, das pessoas e da natureza.

## **O professor: um viajante da infância**

A vida que se experimenta no ofício de ensinar para a infância nos convida a criar e nos movimentar para múltiplas direções. É um deixar-se atravessar, que transforma seu fazer quando o ensino é experimentado. É espaço/tempo, que se abre para um processo de criação e de sensibilidades, porque ao viver o ofício de ensinar e aprender com as crianças o professor se movimenta em percursos (im)previsíveis e ao encontro com aquilo que é mais essencial na existência humana: o mundo, ou, nas palavras de Freire (1993, p. 19), um

processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes.



Nessa direção, é preciso que o professor valorize as situações surgidas do acaso, do inusitado e do não esperado em suas ações pedagógicas, mas também é importante que se preocupe em planejar, organizar o material (objetos, imagens, sons etc.), o ambiente externo e/ou interno, entre outros, que levem em conta as interações entre as crianças e entre as crianças e o professor.

Importante destacar que, nesse percurso no qual crianças e professor convivem, o afeto é o mobilizador da experiência que se (re)inventa pelo corpo. Na educação pelo sensível, os sentidos potencializam-se pelo olhar, pelo toque, pela escuta, pelo gesto, pela palavra, pelo movimento e pelo silêncio. Esses são processos comunicacionais que possibilitam a expressividade pelas diferentes linguagens, que geralmente em uma única forma de comunicação não seriam perceptíveis (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Os vínculos afetivos atuam como mapas sensíveis, que orientam o fazer do professor, sinalizando impressões fundamentais para os processos de ensinar e aprender. É nesse lugar que o professor aprende a ouvir, observar e conhecer as crianças, ampliando o diálogo, o trabalho compartilhado e a autoria, tanto dele próprio quanto das crianças.

A autoria é o tempo da (re)invenção, atravessa o real e se (trans)forma em tempo imagético. É o tempo em que a prática educativa se transmuta para uma prática poética, na qual professores e crianças são livres para pensar, criar, sentir e expressar suas singularidades. Trata-se de uma concepção lúdica de autoria, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social (OSTETTO, 2008).

A questão da autoria é fundamental quando habitamos o território da experiência. É o lugar que faz do processo uma viagem, e do viajante (professores e crianças), um aventureiro em busca de terras (des)conhecidas; é “fazer caminhos diferentes e conhecer lugares antes nunca visitados. Também é reparar na natureza, nas pessoas, nas informações sensoriais que o mundo traz” (BARBIERI, 2012, p. 36).

## **Percursos formativos**

No contexto da escola e de centros de educação infantil, complexos e repletos de subjetividades, encontra-se o professor – provocador de afetos. Também para esse profissional o presente artigo aponta algumas pistas sobre possibilidades de experiências sensíveis para que possa, juntamente com as crianças, colocá-las efetiva e afetivamente em prática.



Quando atuamos com crianças, torna-se fundamental compreender que nada acontece isoladamente; todos os sentidos estão em ação: ouvir, ver, balbuciar, movimentar, expressar... A criança deve sentir-se coparticipante nas ações, e não sendo controlada pelo adulto (HOLM, 2007).

Como então desenvolver práticas educativas com as crianças, e não para as crianças? Trata-se de uma escolha também filosófica, pois implica o estabelecimento de ações sensíveis ou não, integradas ou não, de experiências sensíveis ou não.

Aqui sugerimos pistas para uma ação educativa que permeie a sensibilidade e com ela elementos que digam respeito à percepção, criação e imaginação; que saboreie de forma livre os momentos solitários e coletivos; que busque, por meio do ser curioso, o desafio de estar vivo – a própria existência no contato com o outro.

As crianças manifestam-se expressivamente de acordo com o interlocutor/professor que acompanha e participa dos seus processos de apropriação/aprendizagem sensível.

Um dos momentos considerados por nós relevantes e por vezes no contexto da escola ligados aos cuidados e higiene é o banho. A relação com a água é mágica para a criança, e os primeiros contatos, ainda no ventre da mãe, remetem-na para o prazer e o aconchego que a água lhe proporciona.

Por que, então, não aproveitar o banho e qualquer outro contato com a água como experiência sensível? O que significa o toque das mãos na pele da criança? Qual a sua relação com a textura e a temperatura da água? Um momento de prazer e descoberta? Um momento de diálogo entre o(a) professor(a) e a criança? Um momento de escuta interna ou de música que embala esse encontro com o banho?

Para além do banho, e a alegria de brincar com a mangueira jorrando água ou com as mãos ou pés em recipientes ou mesmo na natureza com a água? E a terra, a areia e o barro? Quais possibilidades a escola e os centros de educação infantil oferecem para que as crianças tenham suas experiências? Como organizar ações que propiciem lugares e momentos de prazer/alegria?

E a degustação dos alimentos pelas crianças, como pode ser pensada? De que forma podemos transformá-la também em prazer? Quando essa ação se torna experiência sensível? Talvez no momento em que deixamos que as sensações do gosto/paladar, das texturas e do visual tomem nossas almas por completo. Mas o que podem as crianças experienciar com os alimentos? As relações e não relações entre o cru e o cozido, entre o sólido e o líquido, entre os contrastes



de cores, texturas e sabores e principalmente entre natureza e cultura. Cada conjunto de estímulos (cor, olfato, paladar...) é um dado sensorial compondo significados e sentidos (OLIVEIRA, 2010).

Quando o professor organiza os alimentos para as crianças e as envolve no interessante processo de se alimentar, está também fazendo uma curadoria, a qual indica escolhas de lugares, alimentos, conformidade desses alimentos – cores, texturas e sabores, ambientação e diálogo. Portanto, ao nos deixar embalar pelo conhecido que se torna por vezes desconhecido, também as crianças serão envolvidas pela alegria de saborear, descobrindo em cada um dos alimentos e no conjunto deles uma forma interessante de interação entre natureza e cultura, entre crianças com crianças e crianças com os adultos e com os lugares da experiência.

Outro momento compreendido como cotidiano pode também tornar-se especial e singular – a leitura para as crianças. Lembremos aqui das palavras de Teixeira (2006, p. 213): “ao dar som e imagem à palavra do conto o contador de histórias tem o poder de reencantar o mundo, levar o outro para o mundo da fantasia quando convida-o a brincar com seus próprios pensamentos”. Sim, as crianças, à sua maneira, desvelam as palavras contadas pelo professor e gradativamente formam imagens e sons com o que é lido; inicia-se assim o processo de pensar. As histórias narradas vão se transformando de palavras para sons, odores, texturas, e os sentidos vão se constituindo em processos imagéticos, misturando-se com tudo que é vivido. Concordamos com Tuan (1983, p. 20) ao escrever que “um objeto ou um lugar atinge sua realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, através de todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva”.

No mesmo percurso de pensamento, vale destacar a importância de ouvir e perceber as crianças, respeitando seu tempo nas ações propostas. Algumas precisam de um tempo maior para responder às propostas, outras as desenvolvem mais rapidamente. Cada uma tem seu tempo e percepções próprias. O que importa realmente no processo é a convivência entre crianças com crianças e professor com crianças, durante os momentos de criação, pois nesse instante não deve existir o fazer certo ou errado, o bonito ou feio (HOLM, 2007).

Uma criança quer experimentar tudo à sua volta: sentir o gosto das coisas, a textura, cheiros, engatinhar, pegar, segurar. Percebendo as suas necessidades, é importante que o professor organize os espaços no sentido de oportunizar-lhe tais experiências. Os espaços devem potencializar a curiosidade das crianças, por isso precisam ser o mais diversificado possível: abertos, iluminados e às vezes com meia



luz; formado por cantos encantados – tendas, caixas, livros, objetos, brinquedos etc.

É possível ainda explorar espaços externos em ações interessantes, que possibilitem às crianças o contato visual, sonoro e olfativo com a natureza: terra, areia, água, animais, pássaros, grama, pedras etc. A criança é todo corpo e necessita desvendar espaços, objetos e pessoas.

Nesse processo, o aspecto social é também desenvolvido, pois as crianças compartilham matérias com os outros, interagem e aprendem a dividir, negociar e argumentar, mesmo que apenas com gestos. O aspecto físico também se faz presente quando se “agacham e levantam, ficam na ponta dos pés, pulam de uma extremidade à outra... enfim, movimentam o corpo o tempo todo” (HOLM, 2007, p. 67).

E como organizar práticas educativas para que as crianças explorem espaços, suportes e materiais? Algumas pistas podem contribuir nesse processo, como: prender uma ou mais folhas (por exemplo, papel *kraft*) com fita adesiva para que, ao garatujar nas folhas, estas não corram o risco de ficar emboladas, desprendendo-se do chão. Aliás essas folhas podem estar presas também em outros suportes: paredes, caixas, mesas etc. O importante é criar situações em que as crianças se sintam livres e confortáveis no ato de fazer. Como afirma Holm (2007, p. 41), para os bebês, três aspectos são importantes durante o processo do fazer: ter alguém com quem conversar, ou escutar, ou simplesmente estar presente; “ter vontade de continuar; a alegria do momento”.

Vale destacar que, para a criança, importam o processo e a experiência no ato do fazer (garatujar, balbuciar, modelar, movimentar, sonorizar...). É o adulto que muitas vezes lhe impõe significado, determinando o produto final como até mais importante que o ato criativo da criança. Uma pista para o professor é aproveitar ao máximo o tempo de convívio com as crianças, deixando-as livres para explorar suas várias formas de expressão.

A intenção do professor pode ser ainda socializar as produções das crianças com elas mesmas e com o contexto interno e externo da instituição (escola ou centro de educação infantil). Sugerimos que pense em uma curadoria. Aliás, essa ação de certa forma envolve sempre a organização do professor em todos os espaços destinados às crianças, seja em processos – no fazer ou em outros momentos de experiências: observando, engatinhando, em contato com objetos e espaço, ouvindo, balbuciando etc. –, seja em espaços de socialização com os outros.

A curadoria, nessa perspectiva, pode ser compreendida como ação criativa que, mantendo laços afetivos, estabelece diálogos, provocando sentidos, saberes e fazeres. Mobiliza, assim, as manifestações



expressivas do outro, para o outro e com o outro. Tal ação pode ser considerada um processo artístico/cultural/pedagógico, como bem assegura Marinho (2014, p. 63) em sua colocação: “tanto na criação como no aprendizado, a criatividade, a tomada de decisão, a cinestesia com os outros e com o mundo são dispositivos atuantes que influem em todo processo artístico-pedagógico”.

A curadoria, portanto, pode ser uma excelente ferramenta pedagógica, mediante a experiência e a atitude colaborativa (professor e crianças), fomentando o compartilhamento dos saberes e devires por meio das experiências com linguagens/expressões da arte.

Ao pensar a curadoria como uma atitude pedagógica, o(a) professor(a) constrói uma dinâmica em relação aos(às) demais professores(as), à gestão, às outras crianças e à comunidade com o mundo, expandindo o processo de consciência crítica, percepção imaginativa e identificação cultural pelo viés da experiência sensível (VERGARA, 1996).

Para Chiarelli (1998, p. 12), o curador/professor “é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação etc.”. Aqui não estamos pensando em obra artística, mas sobretudo nas produções/manifestações expressivas das crianças, por isso acrescentamos a nomenclatura professor/curador, aquele que cultiva um lugar de saberes/devires não apenas sobre as experiências das crianças, como também, e especialmente, com a experiência.

Expandir a experiência do olhar e da percepção da comunidade interna e externa da instituição educativa (escola ou centros de educação infantil), potencializando a curadoria como ação criativa e criadora, pode ser um caminho interessante na construção de espaços com significados e sentidos também outros.

Essas experiências, nos espaços tanto internos quanto externos da escola ou centros de educação infantil, podem propiciar à criança as primeiras práticas sociais e culturais. Com base nas experiências, “vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia-a-dia” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 43). O meio afetivo e cultural vai se construindo por meio de experiências com outras pessoas, com os lugares, com os objetos e tudo o que possa contribuir para o seu processo de socialização.

A experiência das crianças com a arte está na dimensão da experiência sensível. É o momento de desbravar caminhos em uma expedição que não se finda... É um caminho de sensibilidades – um encontro entre o professor e as crianças. Encontro de corpos que falam, de olhos que buscam e de mãos que se (entre)laçam carregadas de “porquês”. Bagagem cheia de graça, que é quase uma oração dos



sentidos e do imenso prazer/dor de não passar pela experiência, mas estar dentro dela, totalmente envolvido.

As palavras de Deleuze (1997, p. 78) são capazes de dizer muito mais do que o nosso pensamento pode pensar para findar este artigo: a arte “atinge essa estada celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos”.

Tendo como base o que tratamos neste artigo, reiteramos a necessidade de uma educação pelo sensível, nos espaços formais (escola) ou não formais, uma vez que se faz necessário potencializar o pensamento e as sensibilidades desde a mais tenra idade.

Além disso, é imprescindível ao profissional que atua na educação de/com crianças que alimente seu olhar sensível e suas múltiplas possibilidades nas linguagens/expressões artísticas, na experiência estética, na imaginação e criação e na produção de sentidos. E sobretudo deve estar aberto e disponível para o desconhecido, aprendendo e compartilhando saberes e conhecimentos com as crianças, ampliando a cada novo dia as sensibilidades.

## Referências

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

CHIARELLI, T. (coord.). **Grupo de estudos em curadoria.** São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1998.

CUNHA, S. R. V. da (org.). **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 1999a.

CUNHA, S. R. V. da. **Cor, som e movimento – a expressão plástica, musical e gramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 1999b.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papyrus, 1998.





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

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 13. ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

HOLM, A. M. **Baby-art** – os primeiros passos com a arte. Tradução de Karina Dandanell e Miriam Modesto. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 2007.

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

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Série Educação: Experiência e Sentido).

MARINHO, N. Curadoria educativa como processo artístico. **Revista da Fundarte**, ano 14, n. 28, p. 60-69, jul.-dez. 2014.



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

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

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Tradução de Luís Manuel Bernardo. São Paulo: Passagens, 1997.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 12. ed. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, S. R. de. **Sentidos à mesa** – saberes além dos sabores. São Paulo: Rosari, 2010.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

PILLOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. (org.). **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014.

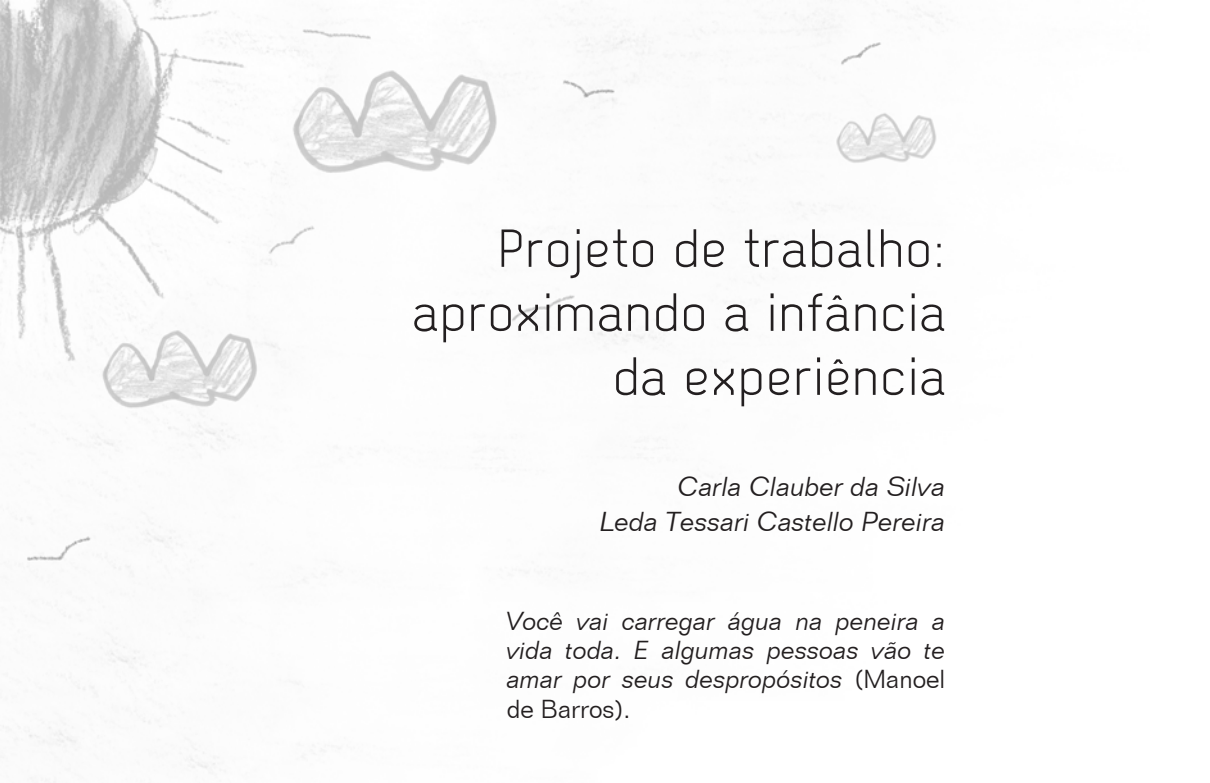
TEIXEIRA, A. P. O contador de histórias: protagonista do mundo da imaginação. *In*: CARVALHO, J. E. (org.). **Lazer no espaço urbano**: transversalidade e novas tecnologias. Curitiba: Editora Champagnat, 2006.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VERGARA, L. G. **Curadoria educativa**: percepção imaginativa/consciência do olhar. São Paulo: Anpap, 1996.



*Projeto de trabalho:  
aproximando a infância  
da experiência*



# Projeto de trabalho: aproximando a infância da experiência

Carla Clauber da Silva  
Leda Tessari Castello Pereira

*Você vai carregar água na peneira a vida toda. E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos* (Manoel de Barros).

## **Introdução**

Este trabalho não pretende reorientar as práticas pedagógicas da educação infantil. Quem sabe pudéssemos designá-lo como um exercício de pensamento que encontra na escritura e no diálogo consigo e com o outro a possibilidade de problematizar e dialogar com as formas convencionais de experienciar a infância. Para esse exercício não procuraremos uma relação entre a técnica e a ciência, pois isso nos remeteria a uma perspectiva positivista e coisificadora, tampouco a relação entre teoria e prática, pois correríamos o risco de assumir uma postura política e crítica, conforme nos lembra Larrosa (2004). Um diálogo já conhecido por muitos, uma vez que o campo pedagógico está penetrado por esses discursos.

Na escritura deste texto, exerceremos a atividade de analisar, problematizar, observar, narrar e dialogar com a infância, procurando (re)elaborar, modificar e construir uma “possível compreensão” sobre os sentidos/efeitos que a experiência pode (re)produzir no espaço da educação infantil – espaço que ganha visibilidade nas práticas pedagógicas em que se vive a experiência de si. Tal experiência, para Larrosa (2001), permite que nos tornemos sujeitos de um modo particular.

Para efetivarmos essa discussão, em “Experiência de si e suas peraltagens” discutiremos a infância não apenas como



uma fase da vida, mas também como uma possibilidade de vir a ser; em “*Aion e khrónos*: tempo da infância” abordaremos o tempo na prática educativa para além do tempo cronológico; e em “O quintal imaginário: um plano de imanência” discutiremos o plano de imanência como um mapa que orienta a experiência, fazendo uma analogia com o projeto de trabalho como alternativa para a prática educativa.

## **Experiência de si e suas peraltagens**

Todos perguntam pela infância. Ela ganha voz em diferentes espaços sociais pelos diferentes atores que perguntam e falam por ela. Tal chamamento, mobilizado pela vontade de saber e de poder, penetra nos discursos da economia, da política, da mídia, da cultura, da educação e da própria sociedade, configurando-se em um cenário de lutas, tensões e enfrentamentos para fazer valer suas verdades, entre elas a obrigatoriedade da educação, ao ser tomada pela vontade de saber e de poder daqueles que a chamam, a transformam de “um tesouro a descobrir” em “descoberta de um tesouro”, na medida em que sua normatização a institucionaliza por sua obrigatoriedade e se impõe cada vez mais a todos como única forma de experienciar a infância.

Larrosa (2001, p. 184) argumenta que a mobilização do saber e poder sobre a “infância” a capturou, tornando-a algo que podemos explicar e nomear e em que podemos intervir. Trata-se de um saber e um poder que fazem da infância não mais uma experiência, mas

[...] um objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa aprendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas.

A infância, enquanto objeto, faz proliferar o conhecimento sobre esses “seres peraltas” que nos inquietam e que não entendem nossa língua, conforme nos lembra Larrosa (2001) ao ressaltar que os livros de psicologia retratam as satisfações, os medos, as necessidades e as formas peculiares de sentir e agir desses seres estranhos. Também quando nos aprofundamos no estudo sociológico tomamos conhecimento do desamparo, da violência que se exerce sobre as crianças, seu abandono e sua miséria no atual contexto social brasileiro. As bibliotecas,



segundo o mesmo autor, “contêm tudo o que sabemos das crianças” e os “especialistas nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam”. Esses saberes circulam em diferentes espaços sociais e, na ânsia de capturá-los, a sociedade produz roupas, brinquedos, livros, objetos, filmes, músicas, exposições, parques infantis, circos, festas, programas de televisão para crianças, posicionando-se como “conhecedores do objeto infantil”. A infância torna-se um tesouro na sociedade de consumo:

Se visitarmos a cidade, veremos escolas de música para crianças, escolas de artes plásticas, de dança, centros de lazer, ludotecas, centros poliesportivos. Se nos metermos em certos escritórios, veremos que há uma política social e educacional para a infância e, portanto, inúmeros planos e projetos para as crianças, feitos tal qual se fazem os planos e projetos: com um diagnóstico da situação, objetivos, estratégias e uma série de mecanismos de avaliação. E se nos dedicarmos a conhecer pessoas, encontraremos logo multidões de professores, psicólogos, animadores, pediatras, trabalhadores sociais, pedagogos, monitores, educadores diversos e todo tipo de gente que trabalha com crianças e que, como bons especialistas e bons técnicos, têm também determinados objetivos, aplicam determinadas estratégias de atuação e são capazes de avaliar, segundo certos critérios, a maior ou menor eficácia de seu trabalho (LARROSA, 2001, p. 184).

A infância, no entanto, é outra coisa. Uma presença enigmática que não se permite capturar e que constantemente nos inquieta com suas peraltagens e inquieta a soberba de nossa vontade de saber, já que suspende o que sabemos, afetando a arrogância de nossa vontade de poder, e suspende o que podemos – pois não podemos tudo –, expondo dessa forma a nossa presunção. Uma presença enigmática que nos posiciona no espaço da alteridade, pois ela nunca é o que sabemos, mas, por outro lado, é portadora de uma verdade que devemos nos colocar à disposição de escutar. A infância nunca é capturada por nossos poderes, mas ao mesmo tempo requer nossa iniciação; ela nunca está onde a colocamos, mas devemos abrir um lugar para recebê-la (LARROSA, 2001). Assim, podemos dizer que são necessários os saberes sobre a infância, contudo eles precisam ser constantemente questionados, pois não são verdades absolutas.



A presença enigmática da infância pode ser percebida em Manoel de Barros (2003, p. XIV): “sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos”. Pensar a infância dessa forma implica suspender nossos saberes, nossos poderes, procurando lançar um olhar menos pedagogizante, mais aberto à novidade, ao estranhamento contido na infância. Uma tarefa que se vale da experiência.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. Nesse sentido, a experiência é um encontro com o “outro” que se experimenta. O radical *periri*, presente também em *periculum*, perigo, tem sua raiz indo-europeia *per* relacionada com a ideia de travessia. No grego, há inúmeros derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pêra*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *pêras*, limite. A raiz também está presente na palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da infância “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2004, p. 162).

Experiência, nesse sentido, pode ser compreendida como aprendizagem; é o encontro com o outro, o novo, o desconhecido, e, como experiência, pode ser hostil, porque implica falta e perda. “Fazer uma experiência é um acontecimento dramático e completamente despojado dos matizes idílicos e românticos que proliferam nos discursos humanistas acerca do ‘encontro’” (FIGUEIREDO, 1994, p. 121). A experiência da infância é a própria experiência, a possibilidade de sermos além do que somos:

Crianceria é devir, não delimitada por algum pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar “adulto”. Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe do equilíbrio. Digamos, procura incessante de novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Crianceria se constitui de multiplicidades em processo, diferença enquanto o eu experimenta a vida (KATZ, 1996, p. 93).

Infância não se restringe a uma idade cronológica. Não possui somente o sentido daquele que não fala, mas daquele que está em condições de aprender a falar, em condições de ser sujeito da linguagem, portanto sujeito da aprendizagem. Uma experiência que acolhe o sujeito da infância faz da tarefa educativa não mais um revisitar aos arquivos



de saberes. A tarefa é outra, como nos lembra Kohan (2005, p. 238), é tornar-se criança, “ir em direção à infância do mundo e restaurar essa infância”; preservar sua condição enigmática, afirmar a experiência, a diferença, o inesperado, o impensado. Trata-se de uma educação que contempla o pensamento de Hannah Arendt (2004) no sentido de que os seres humanos nascem no mundo e precisam ser acolhidos. Em cada aprendizagem nasce um início, um ser que se atualiza em cada ação e em cada palavra. Sendo assim, para que seja possível uma educação pela infância, talvez pudéssemos definir que uma das tarefas da educação seria a de criar espaços e condições para a experiência:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para a ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço. No encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2005, p. 66).

Deleuze e Guattari (1996, p. 25) criaram o conceito de literatura menor, dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua”. Um exercício pela produção de multiplicidades. Nesse sentido, uma educação pela infância poderia ser compreendida como uma “educação menor”. Trata-se de um deslocamento proposto por Gallo (2003), que não está preocupado com a instauração de nenhuma totalidade, mas em fazer da educação um espaço de experiências, acontecimentos inesperados, imprevisíveis, de criação (GALLO, 2003). Uma educação que possa ser vivida em decibéis vibrantes:





Queria uma obra nova, que apreendesse certos pontos orgânicos da vida. Uma obra na qual se sentisse todo o sistema nervoso. Acesa como um braseiro, com vibrações, consonâncias, que convidasse o homem a sair com seu corpo para seguir no céu essa nova, insólita e radiante epifania (ARTAUD, 1986, p. 147).

### **Aion e khrónos: tempo da infância**

Quando se compreende a infância como uma condição da experiência, faz-se necessário (re)significar a noção de temporalidade e a relação que mantemos com o tempo. Essa necessidade pode encontrar na língua grega algumas possibilidades, uma vez que o grego utiliza mais de uma palavra para expressar diferentes sentidos contidos na palavra tempo. Uma delas é *aion*, que pode ser encontrada no fragmento de Heráclito – “*aion* é uma criança que brinca, seu reino é o de uma criança” – e que os etimologistas remetem a uma raiz *ai-w* que significa “força vital” (in AGAMBEN, 2005). Essa palavra também está associada a *psiché*: “*psiché* e *aion* o abandonaram” indica morte. Nesse sentido, *psiché* pode ser compreendida como “princípio vital que anima o corpo, [...] é o sopro que anima o corpo”; já *aion* “indica a força vital”, percebida “como algo temporal, algo que dura, [...] essência temporalizante do vivente”. Além da palavra *aion*, a língua grega também utiliza *khrónos* para indicar uma relação objetiva com o tempo, isto é, “uma quantidade mensurável e contínua do tempo” (AGAMBEN, 2005, p. 88).

A compreensão de que o tempo não se limita a um movimento quantificado permite-nos afirmar que o tempo da infância não se restringe a um tempo cronológico, mensurável, mas também a uma relação de força, de intensidade, de movimento expresso na criança que brinca com o tempo. Experiência comparável à de Pinóquio no País dos Brinquedos:

Este país não se parecia com nenhum outro país do mundo. A sua população era inteiramente composta de garotos. Os mais velhos tinham quatorze anos, os mais jovens pouco mais de oito. Na estrada, uma alegria, uma bagunça, um alarido de endoidecer! Bandos de moleques por toda parte: uns no jogo de gude, outros jogando bola, atirando pedrinhas, sobre velocípedes, em cavalinhos de pau: outros ainda brincando de cabra-cega, de pique, e havia gente vestida de palhaço que engolia fogo; quem recitava, quem cantava, quem fazia piruetas, quem



caminhava com as mãos no chão, de pernas pro ar; rodavam argolas, passeavam vestidos de general com o elmo folheado e o espadagão de papel machê; riam, urravam, chamavam, batiam palmas, assoviavam, imitavam o canto da galinha quando põe o ovo: resumindo, um tal pandemônio, uma tal algazarra, tamanha baderna endiabrada que era preciso pôr algodão nos ouvidos para não ficar surdo. Em todas as praças viam-se teatrinhos de lona... (in AGAMBEN, 2005, p. 85).

Numa experiência assim o tempo está intimamente relacionado com a intensidade, com o movimento, com a potência, os quais fazem da linha do tempo um emaranhado, liberdade, como uma variação infinita (PERBART, 1998).

Poderíamos dizer que o tempo *aion* – força vital – permite a cumplicidade entre o ensinar e o aprender. Deleuze (in DELEUZE; PARNET, 1988, p. 19) diz que a aprendizagem é sempre infinita e não possui um método determinado, “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim [...]. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender [...]”. O tempo da criação é um outro tempo, o tempo da arte, como nos explica Italo Calvino (1990, p. 59):

Na vida prática, o tempo é uma riqueza de que somos avaros; o tempo é uma riqueza de que se pode dispor com prodigalidade e indiferença: não se trata de chegar primeiro a um limite preestabelecido; ao contrário, a economia de tempo é uma coisa boa, porque quanto mais tempo economizamos, mais tempo poderemos perder. A rapidez de estilo e de pensamento quer dizer antes de mais nada agilidade, mobilidade, desenvoltura; qualidades essas que se combinam com uma escrita propensa às divagações, a saltar de um assunto para outro, a perder o fio do relato para reencontrá-lo ao fim de inumeráveis circunlóquios.

A divagação do tempo é que permite sua multiplicação, e, para Calvino, ela pode ser simbolizada por Mercúrio e Vulcano. Mercúrio representa a sintonia, a participação do mundo que nos rodeia: de pés alados, leve e aéreo, hábil e ágil, flexível e desenvolto. Já Vulcano representa a focalização, a concentração construtiva. Criação que se



produz na relação do movimento e da concentração, ou seja, do tempo objetivo e do tempo subjetivo.

Entre as múltiplas virtudes de Chuang Tsè estava a habilidade para desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang Tsè disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e uma casa com doze empregados. Passados cinco anos, não havia sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”, disse Chuang Tsè. O rei concordou. Ao completar-se o décimo ano, Chuang Tsè pegou o pincel e num instante, com um único gesto, desenhou um caranguejo, o mais perfeito caranguejo que jamais se viu (CALVINO, 1990, p. 67).

Dessa forma, pode-se pensar que o tempo da aprendizagem, da experiência, necessita da concentração, da mobilidade e da agilidade para viver as aventuras que Pinóquio foi convidado a viver no País do Brinquedo, o que nos leva a afirmar que o tempo, na prática educativa, precisa ser pensado tanto objetivamente quanto de forma subjetiva, uma vez que o tempo da relação do sujeito consigo mesmo é vivido de forma singular.

## **O quintal imaginário: um plano de imanência**

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.

A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Mas o que eu gostaria de dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas



dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2003, p. XIV).

Como poderíamos aprender com o poeta a mediar o encontro da criança com a experiência? Como fazer da prática educativa um quintal imaginário? Talvez a experiência educativa necessite, antes de tudo, de um plano de imanência. Não se trata de “um plano feito de objetos, finalidades, propósitos [...]”. É um plano geométrico, um corte na multiplicidade, um plano que corta o espaço multidimensional, mas não um corte que saia da multiplicidade. [...] Um plano de imanência é para se orientar”, uma vez que não podemos nos entregar à própria sorte, pois num “mundo imanente, feito de multiplicidades, de movimentos e de velocidades, de fluxos e de intensidades”, um plano ajuda “a pensar, a se comportar, a experimentar, a intervir” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 150).

Um plano de imanência, assim como a arte, permite a cada um saber que pode ser um artista, que está autorizado a criar seu estilo, criar sua própria maneira de ver e fazer ver o mundo, colocar suas cores, enfim, singularizar-se, como nos ensina Picasso: “eu quis ser pintor e tornei-me Picasso”. Essa experiência exige dedicação, concentração, criação: encontro com a multiplicidade. É uma tarefa e uma responsabilidade da prática educativa na medida em que exercita o pensar. Não deve ser compreendida como reconhecimento de matéria já formada, mas como atividade de criação. Isso não significa dizer que o reconhecimento não desempenhe um papel principal na vida humana, uma vez que contribui para ativar funções vitais; ele está na base da vida, porém não do pensar, pois a matéria já formada é um modelo inquietantemente complacente, ela não incomoda ninguém, não pode promover outras coisas além do reconhecimento. O pensar é outra coisa, relaciona-se com o novo, com a diferença; é provocar no pensamento potências de um modelo totalmente distinto do reconhecido (KOHAN, 2004).

Nessa perspectiva, o método necessita proporcionar o surgimento de um problema que surpreenda, que cause a perplexidade. Esse tipo de método não pode ser normalizado – averte-nos Kohan –, já que não sabemos por que caminhos alguém aprende a pensar, pois ensinar a pensar, se possível, dá muito trabalho. O professor precisa favorecer o encontro com o pensar preparando suas condições: criando situações que aproximem o mais possível a experiência educativa e a infância, selecionando materiais adequados, organizando o espaço para acolher a experiência. As condições devem propiciar encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora necessite preparar cada detalhe com a



meticulosidade de quem se prepara extensivamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação (KOHAN, 2004).

O exercício do pensamento não acontece na reprodução, mas na liberdade. Diz Deleuze (*in* DELEUZE; PARNET, 1988, p. 16):

Professor, gostaria de dar aula como Dylan organiza uma canção, surpreendentemente produtor, mais que autor. É que começa com ele, de repente, com sua máscara de palhaço, com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado. O contrário do plagiador, mas de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método nem de regras ou receitas. Núpcias, e não casais nem conjugalidades. Ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem num saco. Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro.

Com base em um problema, pode-se, eventualmente, criar, gerar acontecimentos. O *projeto de trabalho* é uma das possibilidades de organizar e garantir as condições para a aprendizagem na educação infantil, pois favorece o exercício do pensar, da descoberta, da experiência. Gandini e Edwards (1999, p. 38) assim se manifestam: “O trabalho com projetos visa ajudar crianças a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção”. Trata-se de eventos e fenômenos intimamente relacionados com a organização do espaço, uma vez que este favorece a investigação:

O espaço estimula a investigação. É capaz de se renovar, de reconhecer as necessidades e a vida das crianças e dos adultos que o habitam. Portanto, o espaço tem a possibilidade de se autotransformar. O espaço precisa comunicar-se. Ele pode falar muitas línguas diferentes. Ele é uma linguagem poderosa e fundamental. É capaz de acolher e louvar a diferença, dessa maneira, o espaço é capaz de estabelecer algum tipo de relação entre os outros e nós. Isso significa que quando organizamos os espaços, também estamos pensando em uma forma de vida, na quantidade e na qualidade das relações e possibilidades (GANDINI; EDWARDS, 1999, p. 79).



Nesse sentido, podemos compreender que criar um plano de imanência para viver a experiência da infância é criar um mapa que orientará a prática educativa em relação ao tempo para o exercício do pensamento e à preparação do espaço.

Nos projetos, tanto os professores como as crianças experimentam o exercício do pensamento. Os professores porque deixam de ter um plano pronto para seguir, um livro didático para aplicar; ao contrário, possuem um plano de imanência para se orientar. As crianças, inseridas em um espaço de investigação, poderão se ocupar com a potencialização do pensamento.

Desfazem-se os papéis tradicionais, a simetria faz com que o professor aprenda pelos saberes que possuem as crianças, suas particulares percepções, seus imaginários, suas sensibilidades, transcendendo a transmissão e a regulação e se constituindo como doadores de oportunidades e geradores de climas afetivos e sociocognitivos, a partir dos quais tanto crianças quanto professor vivem a experiência da infância (DUHART, 2004, p. 177).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o plano de imanência não se conecta com a fragmentação e a hierarquização do saber impostas pelo ensino contemporâneo, mas antes com a metáfora do rizoma, noção criada por Deleuze e Guattari (*apud* GALLO, 2003, p. 93):

[...] caule radicoforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, na qual coloca em questão a relação intrínseca do saber, representada cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo fora do próprio conjunto.

Os autores criaram a noção de rizoma, contrapondo-a ao conceito tradicional do saber, na qual o conhecimento é tomado como “uma grande árvore, raízes fincadas no solo firme e com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se pelos mais diversos aspectos da realidade” (GALLO, 2003, p. 88).

Ao contrário da árvore, os rizomas possuem formas diversas, mobilizam o pensamento e não se permitem fixar em solos áridos. Os



autores enumeram características do rizoma<sup>1</sup> que, para a aplicação do projeto de trabalho, podem atuar como orientadoras na relação com o saber:

- Princípio da conexão e da heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo, pois não existe locutor-auditor ideal, uma comunidade linguística homogênea; ao contrário, a realidade é essencialmente heterogênea. Nesse sentido, as crianças, nos projetos de trabalho, serão autorizadas a transitar pelos saberes, examinando seus registros e adentrando outras dimensões. Afinal, uma postura investigativa não se fecha, mas está em constante abertura, deixando proliferar os pensamentos;

- Princípio da multiplicidade: os rizomas são multiplicidades. Não se reduzem à unidade. Os fios da marionete, considerados como rizomas, não remetem à vontade suposta de um artista, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez outra marionete, seguindo outras dimensões conectadas às primeiras, pois é precisamente esse crescimento das dimensões que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. A obra nunca está pronta, o projeto nunca termina, mas sim se conecta a outras investigações, a outras inquietações, a outros afetos e efeitos;

- Princípio da ruptura assignificante: não pressupõe um processo de significação, nem mesmo de hierarquização; é sempre um devir que solicitará outras cartografias, de novas atualizações. Nesse sentido, o projeto não pode se fixar em propostas fechadas que venham impedir ou mesmo inibir as possibilidades das crianças de criar outras conexões, de ultrapassar seus limites;

- Princípio da cartografia e da decalcomania: o rizoma não possui um início determinado, pode ser acessado sob várias perspectivas. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo. Uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas, ao contrário do decalque, que volta sempre ao mesmo local. Isso não significa que o mapa não possa ser copiado, porém não garante uma sobreposição perfeita. O decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. O inverso é a novidade, o rizoma faz proliferar. Quando um rizoma é fechado, acaba

---

<sup>1</sup> Os autores citam seis características, as quais foram aqui resenhadas e condensadas em quatro, de acordo com as particularidades que as aproximam do projeto de trabalho.



o desejo e é o desejo que move o rizoma. Possibilita a exploração, a investigação. O projeto de trabalho tem como princípio a cartografia, pois pode ter entrada em qualquer ponto, é aberto, possibilita mudanças no roteiro, reestruturação do plano inicial à medida que se vão obtendo novas descobertas. Evidentemente se excluem os projetos prontos, planejados pelo professor e apenas executados pelas crianças – esses se assemelham ao decalque.

A experiência com projetos pode ser uma forma de mediar a relação do sujeito consigo mesmo, uma vez que a experiência de si acontece nas ações que o sujeito efetua sobre si próprio, com vistas à transformação. É uma experiência que, segundo Agamben (2005), foi expropriada do homem contemporâneo, pois já não é algo que ainda nos seja dado fazer.

Dessa forma, pode-se compreender que a experiência com projetos nada tem a ver com as categorias de meios e fins; ela se produz na própria atividade. Trata-se de uma insistência no ato vivo que, como nos lembra Arendt (2004), foi conceitualizada na noção aristotélica de *energeia* (efetividade), uma característica referente às atividades que não visam a uma obra acabada e residem no próprio desempenho, pois a “obra não sucede e extingue o processo, mas está contida nele; o desempenho é a obra, é *energeia*”. Nada tem a ver com trabalho, nem mesmo com seu produto, “mas só existe na pura efetivação da ação” (ARENDR, 2004, p. 218).

A prática educativa enquanto ato nunca termina, nunca se ordena, porque está compreendida como *poiesis*, que provoca o pensamento, com um tempo disjuntivo, voltada à criação, ao estilo, à singularidade, aberta ao *porvir* do sujeito.

## **Considerações finais**

Compreendendo a infância como o sujeito que pode aprender e a prática educativa como a condição para o aprender, estaríamos mediando o encontro da criança com o pensar e traçando a tarefa educativa. A compreensão de infância expressa-se na mediação do espaço, do tempo, dos materiais, das condições que possibilitem aproximar a criança da experiência, do exercício do pensamento. Trata-se de uma aventura que não possui métodos determinados; o método seria o estilo e implica o encontro com a multiplicidade, com a possibilidade de sermos além do que somos. Uma condição da arte e da experiência, como nos ensina Manoel de Barros.





Fazer da prática educativa um quintal imaginário é construir um plano de imanência que convoque o novo, o diferente; que traga problemas que surpreendam, que inquietem e mobilizem novos pensamentos. Isso possibilita quebrar com a compartimentação do saber e com a fragmentação e a hierarquização do conhecimento. O trabalho com projetos concretiza esse rompimento, o que implica uma mudança profunda na forma de organizar o tempo e o espaço da experiência. Propicia o trânsito entre os saberes, favorecendo a compreensão da realidade como uma unidade multifacetada.

Uma prática educativa que transite por esses espaços requer que mudemos nossa compreensão sobre a infância. Somente uma criança que pode aprender está autorizada a entrar no quintal do imaginário, um poder que tradicionalmente tem sido determinado pelo professor, mas que, conforme Arendt (2004), faz parte da condição humana. Todos podem aprender.

## Referências

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARTAUD, A. Para acabar com o julgamento de Deus. In: WILLER, C. (org.). **Escritos de Antonin Artaud**. 2. ed. Porto Alegre: LPM, 1986.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORAZZA, S.; TADEU, T.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka – Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.



DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.

DUHART, O. G. De tábulas rasas a sujeitos encarnados. *In*: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FIGUEIREDO, C. L. **Escutar, recordar, dizer** – encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Tradução de Daniel E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KATZ, C. S. Crianceria. O que é a criança. **Cadernos de Subjetividades**, São Paulo: PUC, jun. 1996.

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

KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

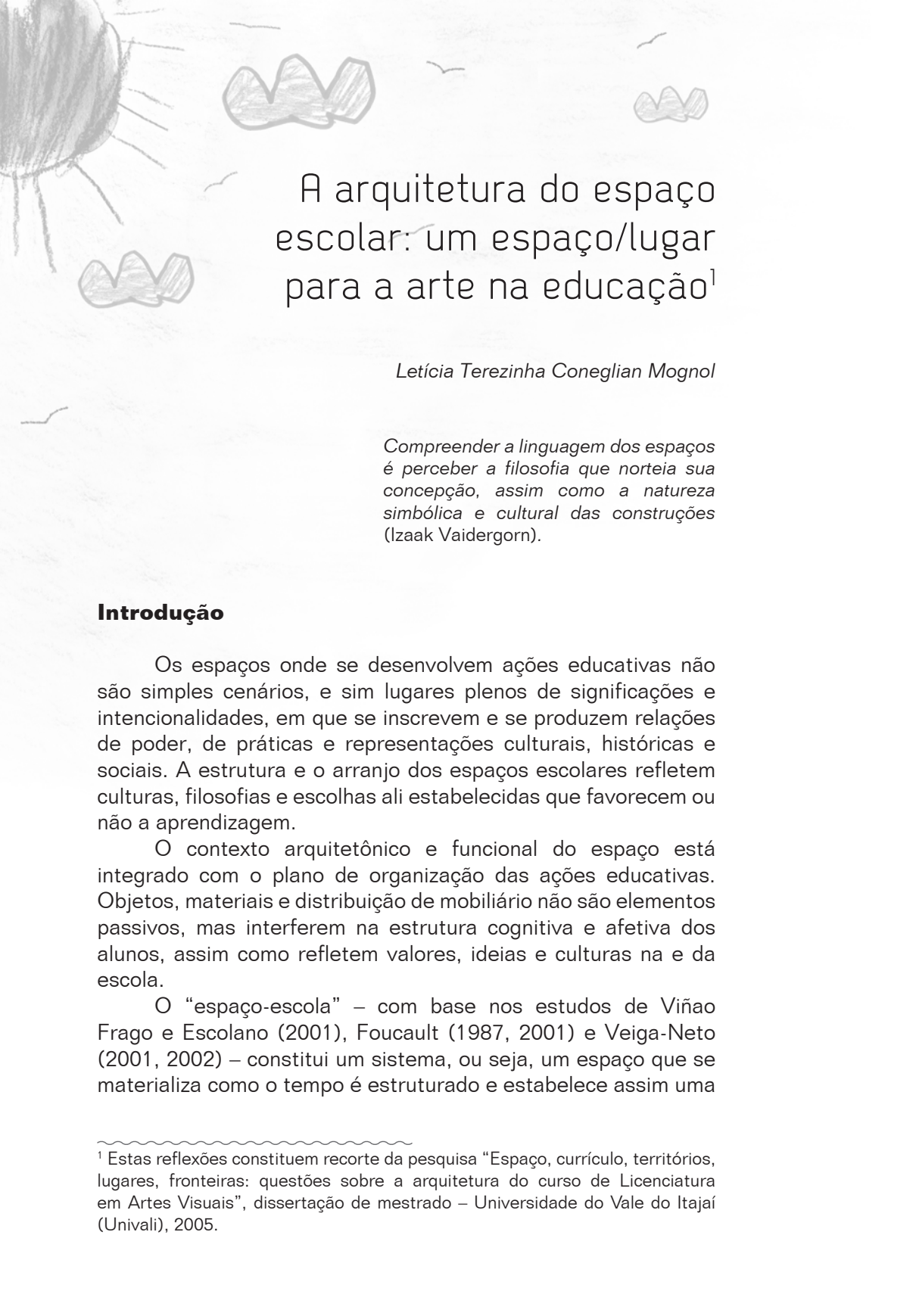
LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PERBART, P. P. **O tempo não reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 1998.



*A arquitetura do espaço escolar:  
um espaço/lugar  
para a arte na educação*



# A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação<sup>1</sup>

Letícia Terezinha Coneglian Mognol

*Compreender a linguagem dos espaços é perceber a filosofia que norteia sua concepção, assim como a natureza simbólica e cultural das construções (Izaak Vaidergorn).*

## **Introdução**

Os espaços onde se desenvolvem ações educativas não são simples cenários, e sim lugares plenos de significações e intencionalidades, em que se inscrevem e se produzem relações de poder, de práticas e representações culturais, históricas e sociais. A estrutura e o arranjo dos espaços escolares refletem culturas, filosofias e escolhas ali estabelecidas que favorecem ou não a aprendizagem.

O contexto arquitetônico e funcional do espaço está integrado com o plano de organização das ações educativas. Objetos, materiais e distribuição de mobiliário não são elementos passivos, mas interferem na estrutura cognitiva e afetiva dos alunos, assim como refletem valores, ideias e culturas na e da escola.

O “espaço-escola” – com base nos estudos de Viñao Frago e Escolano (2001), Foucault (1987, 2001) e Veiga-Neto (2001, 2002) – constitui um sistema, ou seja, um espaço que se materializa como o tempo é estruturado e estabelece assim uma

---

<sup>1</sup> Estas reflexões constituem recorte da pesquisa “Espaço, currículo, territórios, lugares, fronteiras: questões sobre a arquitetura do curso de Licenciatura em Artes Visuais”, dissertação de mestrado – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), 2005.



conexão entre o espaço/tempo, o currículo e as ações desenvolvidas. Ritmos, necessidades, arranjos, disposição de mobiliário, tempo de que se dispõe para seus usos, tudo isso configura o modo como um espaço de educação funciona. São territórios/lugares, construções culturais com múltiplos significados. Eles nos possibilitam compreender que nenhum espaço é neutro, pois carregam em sua configuração signos, símbolos e vestígios de sua ocupação.

O espaço comunica o uso que dele se faz, e esse uso varia conforme as culturas e diz respeito não só às interações, como também aos conflitos de poder, aos ritos sociais, ao uso do corpo e a toda uma semiologia para ler essas relações. Tais aspectos se referem à escola enquanto lugar que produz marcas nas estruturas mentais de crianças, adolescentes e jovens. “Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 64). Os autores dizem que o espaço como território e lugar, conforme as ideias de Bachelard, induz à dialética do interno e do externo, o que é a escola e o que fica fora dela, o aberto e o fechado, o isolamento e a separação, o curvo e o retilíneo.

A arquitetura escolar e a conformação dos espaços educativos são consideradas neste estudo elementos fundamentais nas relações que estabelecem com o corpo dos educandos, especialmente as marcas que são produzidas nestes com os usos dos espaços pela escola. Veiga-Neto (2001), baseado em referências de Foucault, considera que o espaço escolar deve ter uma ordenação para uma maior economia do poder, tendo em vista que essa ordenação resulta de uma construção social. Como consequência dessa lógica, os corpos não podem estar dispersos, mas submetidos a uma espécie de confinamento que torne possíveis as ações do poder. A clausura é exemplo desse confinamento, em muitos aspectos copiados pela escola.

Outra característica de ocupação e distribuição do espaço, consequência dessa lógica, é a distribuição dos corpos com base no princípio de funcionalidade, decorrente de uma racionalidade que se firmou na escola moderna, constituindo, segundo Veiga-Neto (2001), a mais ampla e universal máquina de fazer dos corpos objetos do poder disciplinar com a intenção de torná-los dóceis.

Fundamentado em abordagens da antropologia, Rodrigues (1975) considera que a cultura dita normas em relação ao corpo, que é socialmente concebido, e a educação é quem faz a introjeção e fixa ideais intelectuais, afetivos e físicos no corpo das crianças. O estudo



das maneiras como cada sociedade pressiona os indivíduos a fazer determinados usos de seu corpo abre perspectivas para a compreensão dos processos sociais, uma vez que, por meio dessa pressão, a marca e a conformação do sistema social se imprimem na constituição somática individual e também na coletiva.

Ainda considerando a abordagem antropológica sobre os usos do corpo pela escola, Mauss (1974) enfatiza que é preciso investigar as técnicas nos modos do corpo e os episódios educacionais que são impostos por uma tríplice abordagem: da fisiologia, da psicologia e da sociologia. Para esse autor, a relação de prestígio torna tais atos autorizados, ordenados e aprovados, e, no ato de imitação, elementos psicológicos, biológicos e sociais estão misturados.

Pensar as relações entre a conformação do espaço físico da escola, das salas de aula com carteiras enfileiradas em corredores, bem como nos “corpos dóceis” regulados e disciplinados, é pensar não só em aspectos de eficácia física, mas também nas formas de rituais de certos atos da escola. Há, portanto, regras determinadas pelas culturas a fim de movimentar o corpo para o trabalho, o estudo, o esporte, o asseio corporal, a infância, a adolescência, a velhice, entre tantas outras que, longe de serem “naturais”, são legitimadas no corpo pela cultura.

A escola destaca-se, segundo Narodowski e Horst (1999), como instituição que regulamenta condutas, valores e hábitos subordinados por mecanismos de controle e vigilância, dominando assim o corpo, os movimentos e os gestos – características determinantes da sociedade moderna, a qual instituirá a prática disciplinadora e o controle sobre os sujeitos.

Também Louro (2000) considera as categorias espaço/tempo como construções sociais, ou seja, elementos inventados pelas sociedades que transformam os sujeitos; são categorias que fabricam não apenas as mentes, mas também os corpos. A conformação do espaço está, portanto, relacionada à construção de corpos controlados e protegidos, domados e dominados, e esses processos de disciplinarização têm sido imperiosos em qualquer instituição educativa.

De acordo com Varela (2000), foi com o estabelecimento dos Estados modernos e a formação das sociedades industrializadas que o tempo e o espaço se tornaram exigências sociais determinantes no processo de desenvolvimento das sociedades. Para a autora, foi a partir do século XVII, em função da maior importância dada às cidades, da intensificação do comércio e da Revolução Industrial, que se tornou necessário sincronizar atividades e produzir uma rede temporal e espacial contínua e uniforme, para servir de referência a toda a vida social.



As instituições educativas desempenham um papel fundamental nesse contexto. Enquanto espaço e lugar, a escola estabelece conexões controladas de espaço/tempo por meio de ações desenvolvidas e do meio ambiente, tornando-se lugar de ocupação e de utilização e constituindo o currículo como território e lugar.

Como surgiram e se desenvolveram os elementos que estruturam o espaço e o tempo nos currículos escolares e como eles foram se consolidando nas instituições escolares?

### **Os espaços escolares da modernidade: a organização de séries, classes e horários**

No fim do século XV, na Europa e, especificamente, na França, foi criado um plano de reforma que dividiu o ensino em três classes: a primeira para os alunos que estavam aprendendo a ler, a segunda para o aprendizado de gramática latina e a terceira destinada à retórica e à lógica.

Dessa forma, os colégios introduziram atividades baseadas em sequências de programas, separação de classes, avaliação regular de conteúdos e, sobretudo, emprego do tempo subdividido e controlado, que subsiste até hoje. Essa ordenação do tempo é aliada a uma subdivisão do espaço. O colégio, além de ser uma instituição, passa a ser também um prédio. A classe, a sala e o grau tornam-se eixos centrais das atividades na escola. De acordo com a análise sócio-histórica da escola, Petitat (1994) aponta a nova temporalidade de ritmos, horários e classes como reflexo de um profundo movimento de transformação, vinculado ao desenvolvimento econômico.

O calendário e o relógio são instrumentos dessa nova subdivisão do tempo, um tempo diferente do ritmo biológico e também do tempo social. O colégio apropria-se do tempo por intermédio do controle físico dos alunos e dos espaços, com o objetivo de obter resultados de regulamentação social e cultural. Nesse ambiente que favorece o controle, as noções de tempo e trabalho convergem. Para Veiga-Neto (2002), a percepção das relações entre espaço e tempo no currículo está imbricada com as práticas e representações socioculturais. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado como mapa cultural composto por espaços geográficos, simbólicos e sociais.

Assim, a escola e o currículo são responsáveis por determinar formas de perceber e pensar o espaço e o tempo, percepção e entendimento que não são naturais, e sim construídos pela cultura. O



currículo tem operadores por meio dos quais se coloca em movimento e cujas ordenações refletem a construção da espacialidade moderna. São calendários, cronogramas e horários escolares que estabelecem a conexão tempo/espaço.

Em uma matriz que especializa o tempo numa combinação de horários/aulas/intervalos/recreios, disciplinando, ordenando e distribuindo o tempo e trazendo-o para o espaço, cada matéria e cada disciplina ocupam, em uma divisão que é física e epistemológica, uma disposição disciplinar tipicamente moderna (VEIGA-NETO, 2002). Vale ressaltar que, segundo o autor, o termo *disciplina* é baseado em dois eixos – o dos saberes e o do corpo –, os quais, por intermédio do currículo e de operações disciplinares, visam à organização dos saberes e à obediência do corpo.

Outro aspecto da organização curricular é o horário escolar, que determina ritmos e divisões dos espaços. O horário, assim como uma agenda, organiza e materializa a espacialização do tempo. Da mesma forma, o calendário escolar organiza as atividades e os eventos durante o ano letivo, em um mecanismo de controle do tempo. Le Goff (1990, p. 485) conceitua o calendário historicamente como “organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana; o calendário é, sobretudo, um objeto social”. Dessa forma, constitui instrumento essencial de poder, que estrutura ritmos e datas, instituindo uma história cronológica dos acontecimentos.

Enquanto espaço de obediência, controle e disciplina, de acordo com as referências de Foucault (1987), o espaço escolar é comparado à máquina pan-óptica, cuja ideologia se fundamenta na “correta disciplina” e na “arte do bom adestramento” e cujo poder disciplinar se apropria, separa, analisa, diferencia e adentra multidões confusas, tornando-as pequenas células submetidas a um instrumento simples: a vigilância dos olhares hierárquicos, originados de um modelo – o acampamento militar.

Para o autor, a máquina pan-óptica funciona como um laboratório de poder por meio de seus mecanismos de observação, um modelo arquitetural cujo dispositivo e cuja eficácia estabelecem alterações no comportamento, gerando transformações no programa disciplinar. Nela, o poder torna-se presente em toda parte e ao mesmo tempo compartimenta, imobiliza, quadricula, constitui um modelo generalizável de funcionamento e organização em todo o corpo social, cuja base é movida por mecanismos disciplinares.

Com relação ao espaço escolar, há ordenações do espaço que podem ser adequadas ou inadequadas conforme modelos curriculares, abordagens educativas ou concepções adotados. “O espaço escolar





torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 80).

De acordo com Foucault (2001, p. 411), esta é a época do espaço, do simultâneo, da justaposição, do entrecruzamento do tempo e do espaço, ao mesmo tempo da dispersão que no mundo se experimenta.

## **Os espaços na educação infantil**

Pesquisas específicas relacionadas à educação infantil têm mostrado que a organização do espaço possui grande influência sobre o modo como as crianças, os alunos e os professores se sentem, pensam e se comportam.

Em uma sala de aula tradicional, as carteiras dispostas em fila podem afetar diretamente a participação e a interação de crianças em discussões, portanto as características físicas transmitem mensagens simbólicas sobre a intenção e os valores dos sujeitos que controlam o espaço. Assim, a conformação do espaço escolar e a disposição das carteiras em uma sala de aula enviam mensagens sobre o comportamento que se quer e que se espera das crianças, ou seja, a não ocorrência intencional de participação e a inibição de discussões.

O espaço escolar está inserido na linguagem arquitetônica e expressa um sistema de intenções, valores e simbolismos que remetem a uma tradição cultural, ou seja, a forma do espaço escolar é uma construção cultural proveniente de épocas e momentos históricos determinados. Ler o espaço construído seria identificar além dos elementos que compõem a edificação (salas de aula, pátio, banheiros, corredores etc.); seria estudar as relações dos usuários com esse espaço.

A espacialidade define-se, assim, pelo caráter do local (estando relacionada à ideia de qualidade dos ambientes), bem como pela influência das características espaciais no que se refere às pessoas, ou seja, como estas se relacionam, percebem e sentem os espaços ou a totalidade dele. Nas edificações, há uma sucessão de espaços, mas há também um instrumento de ligação que permite a compreensão de sua função e de seu sentido: a linguagem. Compreender a linguagem dos espaços é perceber a filosofia que norteia sua concepção, assim como a natureza simbólica e cultural das construções (VAIDERGORN, 2001).

Nesse sentido, vale refletir: os edifícios escolares existentes são adequados ao desempenho de novas atividades? A organização tradicional do espaço escolar permite interações, inovações ou a



flexibilização do currículo? Com base na noção de que a arquitetura é a concretização de ideias, quais são o sentido e a concepção dos espaços para a arte na educação?

O estudo do espaço arquitetônico e de seus modos de representação também se compõe de aspectos importantes do currículo para a arte no contexto da educação infantil. A escola, depois da casa e de limites próximos a ela, tem importância decisiva na aprendizagem de estruturas espaciais. Assim, o espaço educativo reflete também as concepções pedagógicas e os discursos; é um elemento significativo do currículo, podendo ser considerado uma forma de currículo oculto, ao mesmo tempo em que retrata as organizações disciplinares. A arquitetura escolar constitui, portanto, um elemento cultural e pedagógico com forte representação simbólica e influência sobre o sistema social.

Herbert Read (1982), em sua tese *A educação pela arte*, dedica um capítulo à importância do espaço no contexto da educação. Aponta enfaticamente que não se pode ter uma aceitação passiva do ambiente e que a escola na sua estrutura e aparência deveria ser um agente da educação estética. Nessa concepção, trabalhos de artistas do presente e do passado têm de ser mostrados às crianças, bem como devem ser elaborados pelos próprios alunos desenhos, pinturas, esculturas, tecidos, de modo a revelar a individualidade de cada escola.

Com relação à aprendizagem da arte, para esse autor a apreciação não se adquire por meio da contemplação passiva; os sentidos da criança só podem ser ampliados por meio da ação, e a ação requer espaço – não o espaço restrito de uma sala ou de um ginásio, mas o espaço da natureza (READ, 1982). O autor enfatiza ainda a liberdade como princípio orientador da educação, destacando: “[...] liberdade no seu sentido mais óbvio: liberdade de movimento, liberdade para vagar [...]. Os sentidos da criança só podem ser educados através da ação, e a ação requer espaço” (READ, 1982, p. 14).

A arquitetura das escolas é de máxima importância, assim como o mobiliário e os acessórios, pois são agentes da educação estética. De modo geral, porém, suas construções são idênticas e largamente aceleradas por meio do planejamento de unidades pré-fabricadas, sem o contato e o acompanhamento dos profissionais das áreas da arquitetura e da educação para a sua concepção.

A qualidade do espaço escolar precisa levar em conta a configuração arquitetônica, seu entorno (jardins e espaços externos), suas paredes, janelas grandes para a passagem de luz natural, o mobiliário e sua ergonomia, enfim, tudo o que reflete a qualidade para o ensino e a aprendizagem na escola. Os móveis, as cores das paredes, a luz



do sol, a abertura das janelas, a presença de vegetação e, principalmente, o desenho dos ambientes são elementos fundamentais na concepção de um “espaço/lugar” para o desenvolvimento das linguagens e manifestações expressivas da arte. Eles podem ser organizados e configurados como laboratórios de linguagens artísticas, nos quais as crianças vão se expressar e se comunicar por meio dessas linguagens. Ali podem estar disponíveis ferramentas, bancadas iluminadas, prateleiras abertas e bem organizadas, com materiais diversos e selecionados com antecedência, colocados em recipientes organizados de acordo com o plano de trabalho e os projetos educativos a serem desenvolvidos. Um banco de imagens que constitua acervo flexível e um acervo de vídeo/DVD são também ferramentas de trabalho indispensáveis nesse ambiente.

As exposições internas com objetivo didático-pedagógico, bem como os registros, poderão contribuir para descrever processos e etapas de atividades específicas, documentando o desenvolvimento dos processos de construção de conhecimentos. O arranjo e o uso desses espaços (estúdios de arte) podem configurar-se como centros estimulantes e significativos de atividades e das múltiplas percepções de mensagens que oferecem.

Os planos que articulam as vedações, o teto, o piso, as aberturas, a luz, a sombra, as cores, o dentro, o fora, o cheio e o vazio, as formas, a acústica, constituem o que chamamos de linguagem arquitetônica e têm sua sintaxe própria. Esses elementos estão constantemente enviando mensagens às vezes mais fortes do que a própria atividade (VAIDERGORN, 2001, p. 84).

Para esse autor, nenhum espaço é neutro, e a maioria dos educadores ainda desconhece a leitura espacial. Apesar de terem tido sua formação escolar em diversos tipos de edificações, não estão preparados para “ler” e identificar as características espaciais, comparar, refletir e propor uma nova relação entre usuários e ambiente. A estética do espaço ou questões de higiene da edificação devem fazer parte da cultura geral dos cidadãos, assim como a arte e a cultura.

As ordenações espaciais podem ser adequadas ou inadequadas conforme modelos curriculares, abordagens educativas ou concepção institucional adotados. Pensar em espaços para a arte nas escolas públicas implica buscar outras significações para a arte no currículo escolar, em que os espaços educativos contemporâneos sejam concebidos com intencionalidades educativas para possibilitar a superação dos resquícios



escolarizantes de excessos de ordenação, seriação, controle e rigidez das rotinas e favorecer a inventividade, a ludicidade, o intercâmbio e a diversidade.

A espacialização das salas de aula, a disposição regular das carteiras em corredores, a separação por graus de escolaridade são partes integrantes da arquitetura escolar que refletem e reforçam a tendência ou modelo curricular tylerista, permeada por uma organização política e social que controla e disciplina movimentos, gestos, hábitos e consciência: reflete ordenamento, ritmo de seriação, controle e setorialização. Esse, portanto, não pode ser um espaço para o ensino da arte.

Um ateliê de arte no contexto das escolas deve ser um espaço de múltiplas relações, ou seja, que contemple o convívio de crianças de várias idades, seja flexível e versátil, possibilite o imprevisto e a novidade, permita a autonomia, a expressão e a construção de conhecimentos. Deve ser um espaço de combinações e de articulações múltiplas e não um ambiente estático e de fragmentação de conhecimentos. Nele, o professor de arte deve ser um articulador, um proponente de experiências sensíveis, superando assim a estrutura rígida, linear, simétrica e retilínea dos espaços educativos e dos currículos lineares.

Quando olhamos para a maioria das escolas públicas, deparamos tristemente com uma situação adversa. Se o espaço é um lugar percebido por meio dos vestígios de seu uso, a ausência de um “espaço/lugar” para a arte nas escolas significa ainda a negação ou a não legitimação desse campo do conhecimento nos currículos? Ou essa configuração linear e disciplinar dos currículos não é compatível com a arte?

## Referências

ESCOLANO, A. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Organização de Manoel da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Coleção Ditos e Escritos III).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.



LE GOFF, J. **História e memória** – Jacques Le Goff. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).

LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. *In*: COSTA, M. W. (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, E. Currículo e competência. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. *In*: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

NARODOWSKI, M.; HORST, C. Orden y disciplina son el alma de la escuela. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 1999.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução da escola no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

READ, H. **As origens da forma na arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1975.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VAIDERGORN, I. Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade. *In*: SIMSON, P.; FERNANDES, R. S.; PARK, M. B. **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, M. W. (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.



VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago. 2003.

VEIGA-NETO, A. Espaço e currículo. *In*: LOPES, A.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.


VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? *In*: LINGUAGENS, espaços e tempos no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, A.; WORTMANN, M. L. C. **Estudos culturais da ciência e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



*A arte como forma  
de construção do olhar do  
professor na educação inclusiva*



# A arte como forma de construção do olhar do professor na educação inclusiva

Maria Cecília do Amaral C. B. Santiago

*A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (Ana Mae Barbosa).*

Entender que o processo de aprendizagem se dá na singularidade, em que o professor explora os potenciais de cada criança e mostra ser possível desenvolver a cognição e a sensibilidade em diferentes níveis de compreensão e significados, é o que hoje se espera do profissional da educação infantil; que ele perceba a importância não da criança que mais se destaca, ou da que se destaca menos, e sim, segundo as possibilidades e interesses despertados em cada uma, de buscar no cotidiano situações, objetos capazes de potencializar vivências que enriqueçam o perceber e tragam o aprendizado significativo.

O professor hoje deve ser um mediador que oportunize às crianças experimentar e vivenciar etapas da aventura do perceber, do sentir, do construir e do conviver em grupo. Nesse contexto está também o deficiente, o qual deve ter o respeito e a atenção desse profissional, que tem de acolhê-lo mais como desafio do que como obstáculo a ser afastado. Reconhecer, desse modo, o outro em sua singularidade e valorizá-lo, investindo nas diferenças e peculiaridades, é o ponto crucial que determina os





processos de aprendizagem. Instituições educacionais com metodologias centradas em processos de ensino dedutivo eliminam a riqueza trazida pelas crianças em suas experiências. Tais experiências aproximam e inserem a criança na vida, tendo como consequência a sua inclusão num processo social amplo.

Este estudo teve como fontes primeiras Dewey (1974), Lowenfeld e Brittain (1970), Morin (2004), além das pesquisas realizadas no grupo *Mediação Arte/Público*, da Unesp, e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae), da Univille.

Considerando a educação especial voltada à cidadania, baseada na autonomia, cooperação e participação social, e com ela os desafios de compreender como mediar saberes das crianças com deficiências e como envolver os professores em um processo que se ajuste à ação educativa inclusiva, este estudo propõe uma perspectiva da arte como linguagem interativa, valorizando os conteúdos experienciais, os conhecimentos do cotidiano e as habilidades de cada criança. Em termos metodológicos, esta proposta dá ênfase às atitudes e ao incentivo à construção do conhecimento e à produção de sentidos.

Crianças deficientes tiveram sua inclusão garantida nas escolas públicas pela legislação específica, no artigo 58 da Lei n.º 10.639, de 9/1/2003, mas essa inserção na classe comum não garante educação de qualidade e integração social. A inclusão é um processo demorado, que envolve a permanência com qualidade dessa criança nas instituições educacionais. Não é um desafio sem riscos e, para superá-los, são necessários a participação e o comprometimento tanto do professor como da instituição e da família.

Pensando em um projeto que auxilie o professor a superar os limites, desenvolvendo, pela linguagem da arte, o conhecimento dessas crianças e todas as suas possibilidades por meio do seu envolvimento nos processos de aprendizagem, propõe-se como foco de estudo trazer a experiência estética como meio de contribuir para o entendimento das múltiplas e complexas interações que as crianças têm com o mundo que as cerca. Lembrando Paulo Freire (1995, p. 60), “[...] é necessário aprender a ler nossa realidade. A aprendizagem de releitura implica o aprendizado de uma nova linguagem. Não posso ler se não melhora os velhos instrumentos, se não os reinvento”.

Desenvolver a qualidade estética significa educar a sensibilidade da criança para experiências perceptivas, intelectuais e emocionais. Cada experiência estética é uma forma de desenvolver o conhecimento por meio da análise do mundo em sua sensibilidade perceptiva, seu envolvimento criativo, sua evolução social e sua consciência estética. Para Lowenfeld e Brittain (1970, p. 30), a educação artística estimula a utilização dos sentidos da criança no processo educativo e traz a capacidade de ampliar os conhecimentos, facilitando-lhe o relacionamento com o seu meio:



A criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas idéias, suas reflexões, por seus próprios meios. A criança que imita pode tornar-se dependente no raciocínio e subordinar suas idéias e a expressão destas às de outrem. A criança inibida, contraída, mais acostumada à imitação do que à auto-expressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. A arte pode representar um papel no desenvolvimento do eu, principalmente no caso das crianças menores; esse papel é tão importante que, se não houvesse outra razão, já exigiria a inclusão da arte no programa escolar.

A presença de crianças deficientes no dia a dia das instituições educacionais leva o professor a adaptações e ajustes que tragam respostas a tais situações no percurso dos processos de desenvolvimento cognitivo e sensível dessas crianças. Proporcionar interações com a linguagem da arte não só traz uma estratégia que beneficia o conhecimento das possibilidades como também aproxima as crianças de outras e de seu entorno.

A integração implica uma mudança de atitude do professor; ele precisa observar o diferente no contexto educacional como singular, especialmente com as crianças, uma vez que se manifestam de diferentes formas: sonoras, visuais e corporais. E, nesse contexto, como são mobilizadas a se expressar pelos professores? Quais dificuldades as crianças enfrentam nessa comunicação e quais as dificuldades encontradas pelos professores para entendê-las? Como se organizam essas relações comunicacionais? São questionamentos que a experiência estética fornece de forma significativa e às quais as crianças deficientes respondem, trazendo sua bagagem de vivência de mundo e estabelecendo um diálogo com o novo.

A atitude do professor, ao propiciar a essas crianças que tenham um trabalho pedagógico singular, que valorize seu ritmo e suas características pessoais e respeite a sua diversidade, envolvendo-as no processo de aprendizagem, é que faz a educação ser e estar inclusiva. A instituição educacional, como agente que educa, precisa oferecer oportunidades para esse tipo mais abrangente de formação de cidadãos. Mais que isso, deve dar oportunidades de desenvolvimento de comportamento e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais das crianças. No processo de inclusão, todos se beneficiam com os estímulos comportamentais, aprendendo uns



com os outros. A criança necessita passar por essa experiência para se desenvolver integralmente. A convivência na diversidade humana pode enriquecer nossa existência porque, ao interagirmos com pessoas diferentes entre si, em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades e habilidades, construímos a nossa personalidade. Da troca de vivências e pontos de vista resulta um compreender e ser compreendido, um processo recíproco de crescimento e aprendizagem.

O ser humano não vive descontextualizado; tudo está em constante transformação, e o modo de ser e estar no mundo sofre interferência do meio, ao mesmo tempo em que também o constrói. Novas realidades solicitam novos conhecimentos. Educar para interpretá-las é um dos objetivos do processo educacional. Há muito tempo o aprendizado transcende o ato de ler e escrever; novas dimensões e discursos têm sido propostos para que o professor desenvolva a construção do pensamento crítico na criança.

Edgar Morin (2000), em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, sistematizou um conjunto de reflexões como ponto de partida para repensar a educação do próximo milênio, colocando como centro das preocupações a formação dos jovens futuros cidadãos, como objeto de reflexão por parte dos educadores. Uma das primeiras questões diz respeito ao conhecimento, na perspectiva de que o ensino oportuniza saberes, porém nunca se ensina o que é de fato o conhecimento. O conhecimento é sempre uma interpretação e reconstrução da realidade.

Essa construção do conhecimento é trazida por uma rede de conexões que as pessoas fazem no curso de sua vida, formando uma intrincada trama de associações, em que “[...] o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimento” (BARBOSA, 2003, p. 109). A arte tem um papel importante na construção da própria rede, porque ela ajuda a revelar, desvelar, associar e refletir por meio da experiência estética, contribuindo para o encadeamento da reconstrução do conhecimento.

Para Morin (2004), o que existe no ensino são disciplinas que não estabelecem conexões; é fundamental mostrar que não é a quantidade de informações, mas a possibilidade de comparação e avaliação entre as diferentes abordagens de leitura que dará escolhas mais adaptadas ao contexto, colocando o conhecimento como uma linguagem comum – a linguagem do cotidiano.

Em uma experiência estética, todos os sentidos são acionados. O conceito de experiência para John Dewey (1859-1952), filósofo da Educação, parte de uma constatação de que a vida humana se desenvolve em um entorno que gera conflito e desafios. Para que a experiência



aconteça, é necessário haver uma interação entre o sujeito e o conflito ou desafio. As relações construídas entre sujeito e conflito produzem um fluxo entre a dificuldade encontrada e a superação alcançada, que é determinada pelas interações e repertórios já vividos pelo sujeito. São as pausas e os lugares de descanso que pontuam a qualidade da experiência. Nesse caso, o resultado é o equilíbrio que incorpora significado e aumenta as possibilidades de enfrentar outros obstáculos, como consequência da superação do anterior. Assim, não é mais a mesma pessoa que viveu a experiência, porque algo foi agregado ao que era antes, gerando uma relação entre o fazer e o padecer. A experiência, para Dewey, é realmente estética quando o cognitivo, o afetivo e a vida (o prático) se integram, sem regras nem concessões.

Nunca se ensina como compreender uns aos outros, como compreender nossos vizinhos, parentes, irmãos, pais. É por meio da compreensão que se faz a verdadeira comunicação humana. A grande inimiga da compreensão é a falta de preocupação em ensiná-la. Estamos vivendo numa sociedade individualista, que favorece o sentido de responsabilidade individual, que desenvolve o egocentrismo, o egoísmo e que, conseqüentemente, alimenta a autojustificação e a rejeição do próximo.

A redução do outro, a visão unilateral e a falta de percepção sobre a complexidade humana são os grandes empecilhos da compreensão. Compreender não só os outros como a si mesmo, assim como a necessidade de autoexame e autoanálise, é a chave do relacionamento entre os seres humanos. Sem essa análise não é possível falar em uma educação inclusiva.

Na obra de Freire há uma constante insistência na realidade modificável, mas ela só o será quando o homem se fizer sujeito e descobrir que as realidades são de fato modificáveis. É do olhar cuidadoso que surge uma ação rica e vigorosa, na qual se constroem relações e conexões significativas. Como poderia o portador de necessidades especiais ser motivado para que seu olhar provoque a reflexão, compartilhe com o que lhe toca, até estabelecer entre ele e o objeto uma rede de significados?

Arnheim (1996, p. 250) chama a atenção para as diferenças entre o estímulo sensorial que apenas vitaliza as funções biológicas e o desafio perceptivo, “[...] onde as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar são mobilizadas”. Para além do desafio perceptivo, pode-se falar em desafios estéticos – como diz Martins (2003, p. 23), “desafios que lidam com a percepção, a emoção, instigando novas redes de compreensão”. Em decorrência, uma ligação é gerada em seu arquivo individual – seus sentimentos, emoções e ideias formam uma rede entre



as experiências vividas e as experiências novas apreendidas pelos desafios vivenciados.

Existe uma relação recíproca entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido, como apresenta Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo continuador das ideias de Husserl, da linha fenomenológica, que considera o mundo uma síntese essencial de vivências e experiências. Com base na fenomenologia, Merleau-Ponty (2004) traz a questão da percepção, remetendo à reflexão de que toda experiência perceptiva é corporal. Porém, nas instituições educacionais, a prioridade não está centrada no corporal, no visual ou no sonoro, mas em ações basicamente racionais, diretivas, que buscam resultados padronizados e com doses de certeza absoluta, como se isso fosse possível. As instituições educacionais frequentemente têm como enfoque a certeza, no entanto é necessário destacar que em todos os campos do conhecimento existe o inesperado. É o fato novo que traz a desordem e um processo de reorganização por meio da criação. Isso nos mostra a necessidade de aprender e de ensinar – uma ação que é desencadeada e escapa ao desejo e às intenções daquele que a provocou, culminando em múltiplas influências, que podem desviá-la até para o sentido oposto ao intencionado. O inesperado acontece e acontecerá, porque não temos certeza nenhuma do futuro. É necessário que o professor tenha consciência de que, ao tomar as decisões, deve contar com os riscos do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, mediante os imprevistos e com as informações que se tem.

Nesse sentido, encontra-se também a condição planetária, sobretudo na era atual da globalização. Esse é o fenômeno que estamos vivendo, em que tudo está conectado, em que não conseguimos processar e organizar a quantidade de informações. A humanidade vive agora em uma comunidade de destino comum. É necessário romper o ciclo da desumanização e reconstruir caminhos de retorno aos valores humanos.

A construção da consciência histórico-social num processo centrado no indivíduo, em que a experiência estética está inserida como uma possibilidade complementar do professor no conhecimento e entendimento da criança com deficiência, contribui nos processos de aprendizagem e na construção humana. Cada criança interage com o mundo e constrói o seu contexto cultural tendo como referência a comunidade, a família, a instituição educacional, a cidade, porque tudo está conectado.

Encontramo-nos então com o antropológico, que se refere aos problemas da moral e da ética interligados à cultura e à natureza humana nos aspectos individual, social, cultural e genético. Cabe ao ser humano desenvolver suas potencialidades e responsabilidades sociais, compartilhando seus processos de cidadania.



Após essas reflexões, faz-se necessário repensar os processos de inclusão no contexto da educação infantil, no qual todas as áreas de conhecimento devem estar integradas de forma a permitir uma mudança de pensamento. Os processos de aprendizagem não devem se transformar em fragmentos desconectados do contexto cultural, pois não é possível aprender e sentir sem estabelecer relações com vivências apropriadas, internalizadas e socializadas.

É nesse contexto que a linguagem da arte pode ser o agente mediador para o conhecimento e a reflexão sobre os vazios citados por Morin (2000), bem como uma forma de descoberta das possibilidades das crianças portadoras de necessidades especiais no contexto educacional, tendo a experiência estética como meio de aproximação com a vida. Esse aprendizado é propiciado pelo olhar sensível e inquieto que vê não só o real, mas capta, filtra e interpreta o já visto.

Nesse sentido, as instituições educacionais precisam assumir um importante papel na disseminação da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, pois esse é o primeiro passo para uma sociedade inclusiva. Como diz Martins (2003, p. 59), “a paisagem humana não deveria ter limites, mas horizontes”.

A ideia, neste estudo, é refletir sobre as possibilidades da arte como forma de expressão, linguagem, conhecimento e integração nas instituições de educação infantil e, principalmente, no trabalho que é desenvolvido, de integração e acolhimento das crianças portadoras de deficiências. A experiência com a arte contribui para que as crianças dialoguem das mais diversas formas: pelo corpo, pelo movimento, pelo som, pelo espaço... Enfim, elas constroem saberes e sentidos, o que é fundamental na condição humana, pois só nos compreendemos como pessoas quando também compreendemos o outro na sua singularidade.

O profissional, a instituição e a família que convivem com as crianças deficientes devem, assim, compreender que a afetividade, o acolhimento e o entendimento são conquistas que necessitam ser realimentadas a cada nova situação, a cada nova descoberta, afinal, todos temos muito a aprender uns com os outros.

## Referências

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1996.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.



- CIORNAI, S. **Percursos em arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.
- D'ANGELO, C. **Crianças especiais: superando a diferença**. Bauru: Edusc, 1998.
- DEWEY, J. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MARTINS, J. P.; CASTELLANO, E. G. **Educação para a cidadania**. São Carlos: Edufscar, 2003.
- MARTINS, M. C. Expedições instigantes. *In*: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Expedições culturais: guia educativo de museus do estado de São Paulo**. São Paulo, 2003.
- MARTINS, M. C. Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte. **Arteunesp**, São Paulo, v. 13, p. 221-234, 1997.
- MARTINS, M. C. O que vemos com um olhar estrangeiro? **Boletim Arte na Escola**, São Paulo, 30 maio 2002.
- MARTINS, M. C. **Procurando brechas de acesso para o encontro sensível com a arte: tarefas de mediação**. São Paulo: Brasil+500, 2000.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. **Didática do ensino de arte – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Unesco, 2000.



MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2004.

NUNES SOBRINHO, F. P. **Educação especial**: o desafio da qualificação. Bauru: Edusc, 2001.

SANTIAGO, M. C. A. C. B. **Uma experiência estética com portadores de baixa visão**: uma aproximação com a vida. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2005.

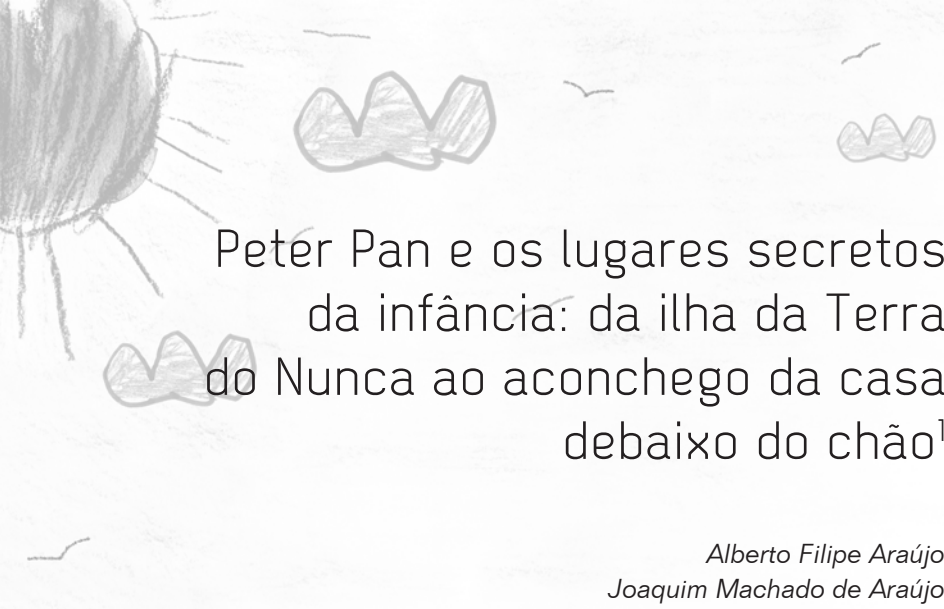
STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

STORI, N. **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie / Cultura Acadêmica Editora, 2003.





*Peter Pan e os lugares  
secretos da infância:  
da ilha da Terra  
do Nunca ao aconchego da  
casa debaixo do chão*



# Peter Pan e os lugares secretos da infância: da ilha da Terra do Nunca ao aconchego da casa debaixo do chão<sup>1</sup>

Alberto Filipe Araújo  
Joaquim Machado de Araújo

– *Sou a juventude, sou a alegria* –  
respondeu Peter de improviso. – *Sou um passarinho que saiu do ovo* (J. M. BARRIE, 2005, p. 190).

*Peter Pan* (James Matthew Barrie – 1860-1937), *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll – 1832-1898) e *As aventuras de Pinóquio* (Carlo Collodi – 1826-1890) são figuras maiores do imaginário mítico infantil que dão expressão a uma infância retratada por três autores diferentes, mas cujo denominador comum, entre outros possíveis, é o lugar secreto que imaginaram para as suas obras: a ilha da Terra do Nunca, em *Peter Pan* (1911), o jardim do País das Maravilhas e mesmo o próprio país em si, em *Alice no País das Maravilhas* (1865), e, finalmente, a Terra da Brincadeira, em *As aventuras de Pinóquio* (1883).

A visão da infância que o conjunto dessas obras nos oferece confunde-se com uma espécie de Arcádia pré-freudiana, pelo menos na sua aparência. Uma infância despreocupada e alegre, liminarmente traduzida pela resposta de Peter à pergunta do Capitão Gancho:

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, por meio de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Nele se aprimora a versão editada na *Revista de Educação Pública*, v. 28, n. 68, p. 485-505, maio-ago. 2019.



- Pan, quem ou que coisas és tu? – perguntou ele [o Gancho] com um vozeirão.  
– Sou a juventude, sou a alegria – respondeu Peter de improviso. – Sou um passarinho que saiu do ovo (BARRIE, 2005, p. 190).

Por outras palavras, o paraíso edênico da infância, com a inocência que lhe está associada, não só é vivida de modo diferente pelas suas personagens, assim como a sua leitura hermenêutica mais aprofundada nos abre para um horizonte nem sempre tão inocente como o parece à primeira vista. Pinóquio, Alice e Peter Pan, cada um à sua maneira, não querem crescer (leia-se: aceitar o período da puberdade), não querem abandonar o estado edênico, ou paradisíaco, no qual a sua vida se desenrola. Vivem a infância de modo diferente: Pinóquio e Peter Pan são egoístas, hedonistas, e gostam muito de se divertir no reino da ficção (princípio de prazer) mais do que enfrentar o real (princípio da realidade), isto é, procurando sempre o prazer nas suas brincadeiras e jogos, enquanto Alice representa o modelo de menina virtuosa e bem-educada (WULLSCHLÄGER, 1997, p. 122). No fundo são dois modelos de infância diferentes, mas unidos pelo medo de crescer, que é um outro modo de dizer que têm medo que a sua infância lhes escape (WULLSCHLÄGER, 1997, p. 112-154).

No contexto apresentado, pretendemos neste estudo, tendo como pano de fundo o conto de Peter Pan, ilustrar alguns lugares secretos do imaginário infantil (uma ilha situada num algures<sup>2</sup>, o voo, uma casinha debaixo do chão, e particularmente o presente eterno), que são outros modos da infância (Wendy) e da juventude (Peter Pan) se dizerem, se revelarem.

Creemos, assim, que é nas obras de Peter Pan, de Alice e de Pinóquio, entre muitas outras, que melhor nos acercamos da infância imaginal que complementa as dimensões da psicologia infantil, da sociologia da infância etc. Assim, a essência da infância e da juventude é dada a nós pela simbólica do voo, da ilha, da casa e mesmo do tempo. Por isso defendemos a ideia de que o olhar dos estudos do imaginário muito enriquece, numa perspetiva interdisciplinar, os estudos da literatura infantojuvenil.

---

<sup>2</sup> Curiosamente acontece, muitas vezes, de um país imaginário, como é o caso da Terra do Nunca, ser uma ilha.



## **A ilha da Terra do Nunca: onde o espaço se converte numa ucrônia – um presente eterno**

Importa desde já afirmar que a Terra do Nunca simboliza um lugar secreto para uma infância livre dos adultos, mas desejosa de uma mãe. James Barrie descreve-a como o lugar de felicidade sonhado por qualquer criança, graças ao seu carácter simultaneamente maternal, feminino<sup>3</sup> e lúdico:

De todas as ilhas deleitáveis, a da Terra do Nunca é a mais confortável e a mais compacta. Não sei se estão a ver, mas não é uma ilha grande nem muito ampla, com distâncias entediantes entre aventuras, mas antes um espaço cheio de belas coisas. [...] nos dois minutos antes de adormecerem, torna-se demasiado real (BARRIE, 2005, p. 11 e 14).

A ilha, fora da medonha vaga da existência, é Citera e refúgio onde se realizam os desejos mais profundos (MONTANDON, 2001, p. 172).

Depois é só “segunda à direita, e direto até amanhã de manhã” (BARRIE, 2005, p. 33 e 51).

A Terra do Nunca é bem diferente do faz de conta a que brincavam durante o dia. Ela torna-se “quase, quase real”, e é então que, apagadas as luzes, surgem os seres maravilhosos, os bons e os maus. Um deles era Peter Pan, que entrara voando pela janela do quarto das crianças, e a ama, logo que se apercebeu, perseguiu-o e não conseguiu alcançá-lo, mas obrigou-o a deixar a sombra para trás:

Voltou ao quarto das crianças e viu a Nana com uma coisa na boca, que se veio a descobrir ser a sombra do rapaz. Quando este saltara pela janela, a cadela perseguiu-o muito rapidamente. Fora já tarde de mais para o apanhar, mas a sombra dele não teve tempo de sair. A janela fechou-se de repente, separando-o abruptamente da sua sombra (BARRIE, 2005, p. 19).

---

<sup>3</sup> Alain Montandon (2001, p. 174) sublinha o carácter maternal (feminino) e paternal (masculino) da ilha: “Se a ilha é o refúgio maternal que permite a Peter Pan e à Wendy de fazerem de conta que são o Pai e a Mãe dos meninos perdidos, ela é também o antro paterno, assombrado pelo capitão Gancho, personagem temível e temido por todos”.



E, de volta em busca da sua sombra com a ajuda de Sininho, Peter e Wendy encontram-se. Esta cose-lhe a sombra por processo mais seguro que a cola que ele usara, e todos – Wendy, João e Miguel, Peter e Sininho – voam para a Terra do Nunca, o espaço fechado onde o imaginário infantil se faz de viventes e governa a fantasia e a imaginação.

À ilha só se acede pelo ar ou pelo mar, mas Barrie privilegia o voo: o acesso à Terra do Nunca é permitido a quem pode voar, a quem é bafejado pelo desejo dinâmico de elevação, de sublimação, porquanto a intenção do voo é sempre a ascensão (BACHELARD, 2004); o acesso é permitido a quem procura a harmonia interior e quer ultrapassar os conflitos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 700), além de escapar ao tempo e de aceder ao estatuto de imortalidade (MONTANDON, 2001, p. 180)<sup>4</sup>.

No entanto para voar não são precisas asas no sentido físico, são precisas as asas que imaterializam as pessoas. Na verdade o voo é um dos sonhos do ar (BACHELARD, 2004): para o homem voar, a imaginação cola-lhe umas asas à maneira das aves ou dos aviões e ele ganha em ligeireza.

No caso de Peter, ele é uma criança-pássaro porque está “vestido com nervuras de folhas e coberto pela seiva que escorre das árvores, mas a coisa mais intrigante acerca dele é que ainda tinha os dentes de leite” (2005, p. 17) e um cantar de galo (BARRIE, 2005, p. 82, 217, 219), vivia como as fadas na copa das árvores. Ele mesmo explica o segredo do voo: “– Basta terem pensamentos muito bonitos – explicou Peter. – São esses que vos levantam no ar” (BARRIE, 2005, p. 46).

Contudo, explica Barrie (2005, p. 46), não chega aquilo em que se pensa, porque

ninguém pode voar a não ser que lhe tenham soprado o pó das fadas. Felizmente, uma das suas mãos ainda estava coberta com esse pó, de modo que ele soprou algum sobre cada um deles, obtendo os resultados mais surpreendentes.

Peter ilustrou o jeito com que as crianças deveriam sacudir os ombros e deu ordem de voar: “– Venham – disse ele, imperativamente, e começou a voar pela noite seguido pelo João, pelo Miguel e pela Wendy” (BARRIE, 2005, p. 49).

---

<sup>4</sup> Alain Montandon (2001, p. 180) associa a Terra do Nunca às “ilhas paradisíacas das mitologias chinesas [que] só podem ser alcançadas por aqueles que sabem voar, e não pela navegação, aqueles que sabem voar são obviamente os Imortais; Peter confere aos seus companheiros o dom do voo, quer dizer, a possibilidade de escapar ao tempo e de aceder à imortalidade”.



## O voo em direção à Terra do Nunca

Tudo corria de feição às crianças e, mesmo não tendo a “elegância” do voo de Peter, a verdade é que conseguiram voar, “foram para cima e para baixo, e rodaram de um lado para o outro”. Enfim, os “resultados [foram] surpreendentes” (BARRIE, 2005, p. 46), o sonho das crianças tornou-se realidade e a verdade é que elas voaram mesmo; o sonho tornou-se real na própria ficção tecida pela imaginação ativa da infância pura: “– É verdade, voámos mesmo” (BARRIE, 2005, p. 94).

O voo começa, pois, por ser uma brincadeira e assumir aquilo que Roger Caillois (1990, p. 43-47) chama de faceta de *ilinx* (vertigem)<sup>5</sup>:

A princípio, os seus companheiros confiavam implicitamente nele, e tais eram as delícias de voar, que eles perdiam tempo rodopiando em roda de agulhas de campanários de igreja e de outros objetos altos que encontrassem pelo caminho e lhes despertassem a fantasia.

O João e o Miguel competiam um com o outro, se bem que o Miguel levasse um avanço. Lembravam-se, com um certo desprezo, que ainda não há muito tempo se achavam crianças importantes só por conseguirem voar em torno das paredes de um quarto (BARRIE, 2005 p. 51).

Mas as adversidades não se fazem rogar, porque o caminho para o espaço fechado da Terra do Nunca é um percurso iniciático que exige purificação e não vertigem, passa por noite e dia e por frio e calor, exige procura de alimento e implica cansaço, permite elevação mas também expõe à queda, é ocasião de transcendência mas também de morte:

Por vezes estava escuro, outras claro. Agora estavam muito frios e depois demasiado quentes. Será que às vezes tinha fome ou será que estavam apenas a fingir, dado que o Peter tinha um novo modo tão divertido de os alimentar? O seu método consistia

---

<sup>5</sup> O significado dessa categoria de jogo “associa aqueles que assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Em todos os casos, trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão. A perturbação provocada pela vertigem é procurada como fim em si mesma, muito frequentemente” (CAILLOIS, 1990, p. 43).



em perseguir pássaros que levassem comida no bico que fosse do agrado das pessoas e que ele em seguida roubava. [...] Decerto, não estavam a fingir que tinha sono, tinham mesmo sono, e isso era um perigo pois, se adormecessem, cairiam. O mais terrível é que o Peter achava que isso tinha graça (BARRIE, 2005, p. 52).

Mais do que essas adversidades, o obstáculo maior é que, para aceder à Terra do Nunca, não chega voar, porque nem toda a gente que voa acede à ilha maravilhosa:

– Na segunda à direita e sempre em frente até de manhã. Esse, dissera o Peter à Wendy, era o caminho para a Terra do Nunca, mas até os pássaros, que transportavam mapas e os consultavam em esquinas ventosas, não o poderiam vislumbrar apenas com essas instruções. Sabem, é que o Peter dizia qualquer coisa que lhe viesse à cabeça (BARRIE, 2005, p. 51).

A sorte de Wendy, João e Miguel é que se beneficiaram do conhecimento de Peter, que lhes indicou “quase sempre” a direção certa, mas sobretudo porque a ilha, qual mãe que acolhe seus filhos de braços abertos, se revela àqueles que ela procura entre os que a procuram:

De modo que, com alguns amuos sem importância, mas sempre muito divertidos, se aproximaram da Terra do Nunca, pois, após vários dias e várias noites, conseguiram realmente lá chegar. Para mais, tinham seguido sempre em frente, não tanto devido às instruções de Peter e da Sininho, mas ao facto da ilha estar à procura deles. Só assim alguém poderia ter vislumbrado a sua costa mágica.

– Aqui está – disse Peter, calmamente.

– Onde, onde?

– Para onde todas as setas estão a apontar.

Na verdade, um milhão de setas douradas apontavam para a ilha, todas elas orientadas pelo seu amigo, o Sol, que se queria certificar de que eles encontrariam o caminho, antes de os abandonar durante a noite (BARRIE, 2005, p. 56).

A chegada à ilha é pois um reencontro de amigos que se querem, e não uma descoberta, porque a ilha e cada uma das crianças já se conheciam: “A Wendy, o João e o Miguel puseram-se em bicos de



pé, no ar, para poderem avistar a ilha pela primeira vez. Por estranho que pudesse parecer, todas a reconheceram de imediato” (BARRIE, 2005, p. 56).

Na ilha, cada criança encontrou tudo o que tinha a Terra do Nunca de cada qual: a lagoa do João e o seu flamingo da perna partida, o lobinho de Wendy e suas tartarugas que estão enterrando os ovos na areia, a caverna de Miguel e o seu barco, até o fumo vindo do acampamento dos peles-vermelhas (BARRIE, 2005, p. 57).

Nesse contexto, parece-nos bem que a ilha da Terra do Nunca é uma espécie ainda de Arcádia pré-freudiana, como aliás refere Jean-Jacques Lecercle (1997, p. 11; BAUZÁ, 1993, p. 193-209), ou seja, um lugar onde reina a felicidade, a simplicidade, ainda que a paz não fosse um dos atributos presentes; tal, contudo, não excluía um ambiente de certa forma idílico em que os habitantes da ilha viviam em comunhão com a natureza<sup>6</sup>: “Outro sítio de evasão, outra utopia espacial, é a Arcádia” (BAUZÁ, 1993, p. 195):

Quando ele [Peter] está fora, tudo na ilha é muito sossegado. As fadas dormem mais uma hora de manhã; os animais selvagens tratam das suas crias; os peles-vermelhas alimentam-se fartamente, durante seis dias e seis noites; e, quando os piratas e os meninos perdidos se encontram, apenas mordem o polegar, em frente uns dos outros (BARRIE, 2005, p. 65).

Além disso, o gênero utópico da Arcádia é bucólico e pastoral; o deus Pã o frequentava e nele reinava. E não é verdade que Peter Pan lembra este mesmo deus com a sua flauta, com o modo como se veste (“com nervuras de folhas e coberto pela seiva que escorre das árvores” – BARRIE, 2005, p. 17) e com o seu jeito de espalhar o medo e o pânico que eram caraterísticos do deus Pã? “Para lhe dar a entender que a sua partida em nada o afectava, começou a saltitar pelo local, brincando alegremente com a sua flauta de Pã” (BARRIE, 2005, p. 145;

---

<sup>6</sup> Nesse sentido a Terra do Nunca possui quase as mesmas conotações que o conceito de utopia ou o da idade do ouro.





WULLSCHLÄGER, 1997, p. 125-126; HILLMAN, 2015)<sup>7</sup>. Nesse sentido, a análise de Alain Montandon (2001, p. 172) descreve que o nome de Peter Pan faz recordar o nome do deus Pã, “o deus tutelar dos cultos pastorais, bem conhecido pela sua trapaça, pela sua avidez, e significa Tudo, o deus da energia da Vida”.

É, pois, o reconhecimento do caráter mítico da ilha que, qual *mysterium tremendum et fascinans* (OTTO, 1969), provoca uma espécie de temor religioso (ELIADE, s.d.):

Por estranho que pudesse parecer, todas a reconheceram de imediato e, até o medo se ter apossado deles, saudaram-na, não como algo há muito sonhado e finalmente descoberto, mas como um amigo de longa data para a casa de quem estivessem a regressar para passar férias (BARRIE, 2005, p. 56).

Na verdade, a Terra do Nunca atemoriza precisamente porque ela não é só da ordem do faz de conta, mas da ordem da realidade que é a mente em construção da criança. Por isso, ao reconhecimento da ilha se segue a aproximação ao que ela contém e à revivência de medos já experienciados:

O medo apareceu quando as flechas douradas sumiram, mergulhando a ilha na escuridão. Nos velhos tempos, em casa, a Terra do Nunca começava sempre a aparecer um pouco escura e ameaçadora, à hora de deitar, em seguida, zonas ainda não exploradas surgiam aí e começavam a alastrar. Havia sombras negras que se moviam nelas, o rugido dos predadores era agora bastante diferente e, sobretudo, já tinha perdido a certeza de que eles iriam ganhar (BARRIE, 2005, p. 57).

<sup>7</sup> De acordo com Jackie Wullschläger (1997, p. 125), “Pã, o semi-deus grego da Natureza, meio-homem, meio-animal, é uma imagem recorrente em toda a cultura europeia, em particular depois do Romantismo. [...] ele brinca alegremente nalgum retiro rural, simbolizando em si todas as delícias e todos os prazeres da infância e da campanha”. Pensamos mesmo que Peter possui os mesmos traços comportamentais semelhantes àqueles que o próprio deus teria (ou que ainda tem): é hedonista e narcísico. Aliás, a esse respeito Alain Montandon (2001, p. 145) escreve: “Ele chama-se Pan e possui os atributos do deus do mesmo nome. Vemo-lo cavalgar numa cabra, tocar num instrumento análogo à syrinx (flauta feita com os juncos em que se tinha transformado a ninfa do mesmo nome) e, como o Pã mitológico, ele vive numa espécie de Arcádia. A ligação do deus Pã com as ninfas é realizada aqui pela relação que Peter Pan tinha com as sereias e as fadas”. À semelhança de Pã, que é um deus silvestre, Peter vestia-se com nervuras de folhas e cobria-se de seiva das árvores. O mesmo autor refere que ele tem semelhanças com Hermes (rouba o alimento das aves em pleno voo) e com Ícaro, por sua capacidade de voar (MONTANDON, 2001, p. 146).



No faz de conta do quotidiano infantil, a criança “ficava muito feliz pelas luzinhas acesas no quarto” e aquietava-se quando a ama “dizia que aquilo era só a lareira, e que a Terra do Nunca era só faz de conta [...], mas ela era de verdade agora”, não havia qualquer luzinha e a ama não estava com as crianças. Por isso, eles, que “vinham voando separados”, na hora ficaram “bem juntinhos” e aproximaram-se de Peter, seu guia, cujo “jeito despreocupado” também “sumira”:

Estavam agora sobre a ilha assustadora, voando tão baixo que, por vezes, os seus pés roçavam contra a copa de uma árvore. Nada de horrível era visível no ar, contudo o avanço deles tornara-se mais lento e difícil, tal como se estivessem a abrir caminho por entre forças hostis. Por vezes, ficavam parados no ar até o Peter lhes dar um murro (BARRIE, 2005, p. 58).

Valeu-lhes, então, a fada Sininho, cuja luz lhes permite “se ver na escuridão”. Mas o percurso faz-se “em silêncio”, um “silêncio profundo” quebrado pelos sons da ilha, que Peter foi identificando para eles:

Dentro do chapéu preto, a luz ficava completamente escondida e eles continuavam a voar em silêncio. Era o silêncio mais pesado que jamais tinham conhecido, apenas interrompido com um ruído distante que o Peter disse ser o dos animais selvagens a beberem na parte baixa de um rio, e, outra vez, por um som de raspão que poderia ter sido o dos ramos das árvores a roçarem uns nos outros, mas que ele disse ser o dos peles-vermelhas a afiarem as facas (BARRIE, 2005, p. 62).

Depois, fez-se novamente silêncio profundo. Até que se ouviu um estrondo do canhão dos piratas (o Velho Bacamarte). “Essa explosão ecoou pelas montanhas, e os ecos pareciam gritar selvaticamente: – Onde estão eles? Onde estão eles? Onde estão eles?”. E “foi assim que os aterrorizados três [irmãos] vieram a saber a diferença entre uma ilha de faz-de-conta e a mesma ilha tornada realidade” (BARRIE, 2005, p. 62).

Sugere Barrie (2005, p. 97) que, no espaço (a modos de) sagrado da ilha, se acentua o carácter cíclico do tempo, porquanto, repousando na permanente sequência de ciclos repetitivos, nele se reeditam os acontecimentos sem início e sem fim, como dá conta a sobre-dose de luas e sóis:



Será que à medida que o tempo ia passando, ela pensava cada vez mais nos pais que abandonara? Isto é uma pergunta difícil pois é complicado dizer como é que o tempo passava na Terra do Nunca, onde este é calculado pelo Sol e pela Lua, dos quais existem muitos mais do que no Continente.

## A casinha como metáfora do lugar secreto da infância

Terra do Nunca é uma ilha-refúgio<sup>8</sup> da infância e da juventude eterna: “Peter permanece sinônimo de eterna juventude” (WULLSCHLÄGER, 1997, p. 142). A propósito da ilha, Alain Montandon (2001, p. 172) diz:

<sup>8</sup> A simbologia da ilha ajuda a compreender o tipo de espaço, de tempo que nela se vivia, além dos acontecimentos nela passados. Convém não esquecer que as nossas personagens chegaram à ilha da Terra do Nunca voando, ou seja, alcançaram-na pelo voo que lhes foi ensinado pelo Peter graças ao pó das fadas: “A ilha, à qual apenas se chega depois de uma *navegação* ou de um *voo*, é o símbolo por excelência dum centro espiritual, e mais concretamente do *centro espiritual primordial*. [...] A ilha é, pois, um mundo em pequeno formato, uma imagem do cosmos, completa e perfeita, porque ela representa um *valor sagrado concentrado*. A noção aproxima-se assim da do *templo* e do *santuário*. A ilha é, simbolicamente, um *lugar de eleição, de ciência e de paz*, no meio da ignorância e da agitação do mundo profano. Representa um Centro primordial, sagrado por definição, e a sua cor fundamental é o branco” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 374, grifo nosso). A interpretação simbólica da ilha por parte de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant atribui uma enorme importância ao tema do “centro primordial”, cujo simbolismo foi regular e profundamente estudado por Mircea Eliade (1979, p. 27-55, 1981, p. 26-32, s.d., p. 49-60), que assinala: a ilha está no centro do Mundo e é onde se encontra o Céu e a Terra; a ilha funciona como um *axis mundi* e nesse sentido pode ser considerada “como ponto de encontro entre o Céu, a Terra e o Inferno”; enfim, a ilha da Terra do Nunca sempre pode ser assimilada ao “umbigo da Terra” (ELIADE, 1981, p. 26-31).

A ideia da ilha-refúgio é tanto um tema simbólico como psicanalítico: “A ilha é o refúgio onde a consciência e a vontade se unem para fugirem aos assaltos do inconsciente: contra as vagas do oceano, procura-se o socorro da rocha” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1994, p. 374). No caso de Peter Pan, a ilha aparece como o refúgio por excelência contra o crescimento, é um lugar de conservação e imóvel onde o tempo cíclico e reversível é mais determinante e superior ao tempo cronológico: a ilha é uma espécie de espaço sagrado onde o tempo é sagrado (coloca-se aqui a questão da *ucronia*, ou seja, do não tempo). Na ilha da Terra do Nunca o tempo encontra-se como cristalizado, mesmo apesar de ele existir dentro do crocodilo, parado, e assim se compreende que os meninos perdidos sejam sempre meninos, e se algum foge à regra é de imediato “devastado” por Peter. Além disso, as aventuras da imaginação convivem mal com o tempo cronológico, elas são amigas do espaço e do ar, mais amigas de um “presente eterno”. Peter não gostava do tempo nem de crescer porque queria antes “ter imaginação”, que “é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens” (ELIADE, 1979, p. 19). Alain Montandon (2001, p. 172) escreve que a ilha da Terra do Nunca é uma totalidade: “[Um espaço] em toda a volta, ele não tem limites interiores. Ele [espaço] está cheio como um ovo e esta densidade, ao qual só se acede pelo voo, é na realidade um símbolo de um centro espiritual”.



A insularidade é uma origem, o espaço de retorno à natureza e a todas as suas riquezas. Tudo começa a viver, a bulir neste lugar circular, imagem da totalidade e de infinidade fechada, de eterno retorno o mesmo no jogo e na abolição do tempo.

Na ilha da Terra do Nunca, que é “um mundo encantado, uma realidade paralela simultaneamente fascinante e convincente” (WULLSCHLÄGER, 1997, p. 142), vivem pacatamente as fadas, as feras, os peles-vermelhas, os piratas e os meninos perdidos. Mas, com a vinda de Peter, a criança que decidiu ser criança para sempre, “todos se animam de novo”, “a ilha inteira fervilha de vida”, e esses grupos de habitantes que povoam o imaginário infantil procuram-se com igual intensidade num processo circular que nunca acaba, e por quê?

Nessa noite, as forças principais do local estavam dispostas do seguinte modo: os meninos perdidos andavam à procura de Peter, os piratas andavam à procura desses meninos perdidos, os peles-vermelhas andavam à procura dos piratas, e os animais selvagens dos peles-vermelhas. Mas nunca se encontravam uns aos outros pois andavam todos à mesma velocidade (BARRIE, 2005, p. 65-66).

Todas essas forças queriam sangue, “excepto os meninos, alguns deles já rapazes, que até gostavam de lutas sangrentas, mas que, nessa noite, tinham saído para saudar o seu capitão” (BARRIE, 2005, p. 66). Os meninos perdidos habitam uma casa subterrânea, uma casa debaixo do chão: “uma ótima residência” (BARRIE, 2005, p. 72), que não tem “nenhuma entrada” que revele o caminho de acesso à “boca da caverna”, mas, observando bem, é possível ver que há

sete grandes árvores, cada uma com um buraco no tronco oco, tão grande como a largura dos rapazes. Essas são as sete entradas para a casa subterrânea, que o Gancho tem tentado procurar, há já várias semanas. Será que a irá descobrir esta noite? (BARRIE, 2005, p. 72).

Gancho, o capitão dos piratas, é pois o adulto que procura penetrar no mundo das “crianças perdidas” e matar Peter Pan, o seu herói, materializando assim na narrativa a oposição *puer-senex* (HILLMAN, 2015; ARAÚJO; ARAÚJO; MONT’ALVERNE, 2017): o Capitão Gancho



era um homem torturado ao mesmo tempo pela existência de Peter, que representava a infância livre e pelo capitão perdida, e pela existência do crocodilo, o qual dava conta do tempo que passava.

No capítulo da “Ilha da Verdade” assistimos a uma cena entre Gancho e Smee que colocou o Capitão sentado por cima da casa dos “meninos perdidos”. Quando Gancho conseguiu “ver” essas sete entradas, viu também que, naquela casa, “só poderá haver uma divisão [...], pois só existe uma chaminé”, concluindo que “as toupeiras tontas não tiveram esperteza para perceber que não precisavam de uma porta para cada um deles. Isso revela bem o facto de não terem mãe” (BARRIE, 2005, p. 77).

O ajuizamento do Capitão Gancho sugere que uma mãe traria ordem à “perdição” em que as crianças vivem e, como elas “não têm mãe”, ele considera que será fácil apanhá-las pelos seus apetites e aniquilá-las:

– Vamos voltar para o barco [disse o capitão Gancho] [...]. – Uma vez lá dentro, poderemos fazer um enorme bolo muito bom e muito espesso, com açúcar verde por cima. [...] Deixaremos o bolo na margem da Lagoa das Sereias. Esses rapazes andam sempre por aí a nadar e a brincar com elas. Vão encontrar o bolo e comê-lo num instante, dado que, não tendo mãe, não sabem como é perigoso comerem um bolo ainda quente e meio cozido. – Desatou então a rir às gargalhadas. Já não era um riso amarelo, mas um que revelava um imenso prazer. – Ah, vais ver como irão morrer! (BARRIE, 2005, p. 77).

Por seu lado, as “crianças que caem dos carrinhos quando as babás estão distraídas” (BARRIE, 2005, p. 40)<sup>9</sup>, isto é, os “meninos perdidos” com quem Peter Pan agora mora, também sentem que lhes falta alguém. Diz Peter a Wendy, que lhe continuava a fazer perguntas sobre onde ele vivia e com quem: “– Sim... – disse o esperto do Peter – mas é uma vida muito solitária, pois não temos nenhuma companhia feminina” (BARRIE, 2005, p. 40).

---

<sup>9</sup> A citação completa é a seguinte: “São as crianças que caíram dos carrinhos de bebé, quando as amas estavam a olhar para outro lado. Se não vão à procura deles, dentro de sete dias, são mandados para muito longe, para a Terra do Nunca, para liquidar despesas. Eu sou capitão” (BARRIE, 2005, p. 40).



Na verdade, neles a imagem de mãe permanece longínqua e difícil de reconhecer. Ela aparece-lhes desfocada nas coisas materiais que parece preocupá-los: “– Tudo o que lembro da minha mãe – disse-lhes o Trincas [um dos meninos perdidos] – é de ela às vezes dizer ao meu pai: ‘Quem me dera ter um livro de cheques só para mim!’ Não faço ideia do que possa ser um livro de cheques, mas iria adorar poder dar um à minha mãe” (BARRIE, 2005, p. 72). Ou ela é tão ausente que o seu lugar acaba por ser desejo preenchido em sonho: “– Quando as senhoras vinham até mim em sonhos, eu [o Perde-Tudo, outro dos meninos perdidos] costumava dizer: ‘Linda mãezinha, linda mãezinha’, mas quando por fim veio uma, desfechei-lhe uma seta” (BARRIE, 2005, p. 82).

Ora, é exatamente preenchendo o papel de mãe que Wendy é recebida e apresentada aos “meninos perdidos”: “– Uma senhora, enfim, para tomar conta de nós – disse um dos gémeos. – E vocês mataram-na!” (BARRIE, 2005, p. 82); “– Tenho ótimas notícias para vocês, meus rapazes – gritou ele. – Finalmente pude trazer-vos uma mãe” (BARRIE, 2005, p. 83).

Na perspectiva de Peter e dos meninos perdidos, a solução para a falta de mãe era a adoção de uma mãe que a substituísse e, por conseguinte, construíram com um molho de ramos “uma casinha em volta” de Wendy, mas para isso foi preciso “esvaziar” a casa de cada um retirando dessa “residência maravilhosa” tudo o que de melhor tinham – roupa de cama, madeira para o fogo: “Vão buscá-lo à vossa casa. Despachem-se” (BARRIE, 2005, p. 85). E a construção desse espaço sagrado no interior da ilha foi o primeiro passo para dar início ao “jogo da família” (MONTANDON, 2001, p. 177) numa casa muito bonita por debaixo das árvores: “A casinha parecia muito confortável e segura, no meio da escuridão, com uma luz brilhante a aparecer através das cortinas, e a chaminé a fumejar muito bem” (BARRIE, 2005, p. 92). Wendy, dentro da sua nova casa, estava preparada para fazer “como se” fosse a mãe dos meninos perdidos:

Ele [Peter] bateu à porta com toda a delicadeza, e agora o bosque estava imóvel tal como as crianças. Não se ouvia um único som, excepto o da Sininho, que estava a ver tudo do alto de um ramo, fazendo comentários trocistas. [...] A porta abriu-se e apareceu uma senhora. Era a Wendy. Todos lhe tiraram o chapéu. [...]

– Senhora Wendy – disse ele [o Mais-ou-Menos], rapidamente –, foi para si que construímos esta casa.



- Oh, por favor, diga-nos que está contente – gritou o Trincas.
  - É uma casinha amorosa – disse a Wendy [...].
  - E nós somos os seus filhos – acrescentaram os gémeos.
- Em seguida, todos puseram um joelho em terra e, estendendo os seus braços na direcção dela, pediram-lhe: – Oh, Senhora Wendy, queira ser nossa mãe.
- Será que deveria? – perguntou a Wendy, muito sensibilizada. – É claro que isso seria muito agradável para mim mas, tal como podem ver, sou apenas uma criança. Não tenho experiência.
  - Isso não tem importância – disse o Peter, como se ele fosse a única pessoa presente que soubesse tudo acerca do assunto, embora fosse quem, na verdade, soubesse menos. – O que precisamos é apenas de uma pessoa que faça de nossa mãe. [...]
  - Muito bem – disse ela. – Farei o meu melhor. Venham já para dentro, suas crianças malcomportadas. Tenho a certeza de que têm os pés molhados, antes de vos pôr na cama, ainda tenho tempo para acabar de vos contar a história da Cinderela (BARRIE, 2005, p. 91-92).

Nesse jogo, os meninos apertados uns contra os outros passaram o seu primeiro “de muitos serões alegres que eles tiveram com a Wendy” (BARRIE, 2005, p. 92). Na sua casinha tão aconchegada, porque debaixo da terra com as árvores por cima, tão maternalmente acolhedora, Wendy aconchegou a roupa da cama grande onde os meninos perdidos dormiam, enquanto Peter, de espada na mão, estava de atalaia por causa dos piratas e dos lobos (BARRIE, 2005, p. 92).

Importa esclarecer que se trata de uma “casa por debaixo do chão” (BARRIE, 2005, p. 93-101), mais concretamente de uma casa subterrânea na qual os meninos perdidos entravam através do tronco de uma árvore oca, cuja entrada era feita à medida de cada um: “a pessoa tinha que ser feita para caber na árvore” (BARRIE, 2005, p. 93). Em que consistia essa casa subterrânea?

Esta consistia numa grande divisão, tal como todas as casas, com um chão de terra onde se podia escavar para procurar minhocas, caso se quisesse ir à pesca. Nesse chão cresciam gordos cogumelos de belas cores que eram usados como banquinhos. [...]



Havia também um enorme fogão de sala que estava em quase todas as partes dessa divisão e, junto a este, a Wendy estendia cordas de fibra de vegetal, onde pendurava a roupa a secar. A cama, durante o dia, estava encostada ao alto, contra a parede. [...] Era uma habitação rude e simples, não muito diferente da que um urso teria feito, para se abrigar em circunstâncias semelhantes. Mas havia um nicho na parede, não muito maior do que a gaiola de um pássaro, que era o apartamento privado da Sininho (BARRIE, 2005, p. 94-95).

Mas Wendy não deixava de ser “uma jovem mãe”, sem grande experiência, como ilustra o episódio do Rochedo dos Corsários Abandonados, uma pedra que ficava submersa quando a maré subia e vinha sendo o lugar onde alguns capitães terríveis abandonavam os seus marinheiros “que mais tarde se afogavam” (BARRIE, 2005, p. 106). Aí costumava Wendy pôr os meninos a dormir a sesta e, um dia, ali estavam eles “estendidos ao sol, com os corpos a brilharem sob a claridade, enquanto ela se sentava junto deles, com um ar muito importante” (BARRIE, 2005, p. 106). No entanto, enquanto Wendy ia costurando,

deu-se uma mudança na lagoa. Pequenos arrepios correram pela sua superfície, o sol foi-se embora e as sombras invadiram as águas tornando-as geladas. A Wendy já não conseguia ver para enfiar a linha na agulha e, ao erguer os olhos, a lagoa, que até então lhe parecera um lugar tão prazenteiro, afigurava-se-lhe maior e ameaçadora.

Não era, sabia ela, porque a noite já tivesse chegado, mas algo tão escuro como a noite estava agora aí. Não, era pior do que isso. Não estava aí, mas enviara esse arrepio através do mar para dizer que estava a chegar (BARRIE, 2005, p. 106).

Wendy tinha, pelo menos, duas boas razões para terminar com o sono dos meninos: 1) O desconhecido estava aproximando-se deles; 2) A pedra agora estava fria e já não cumpria as mesmas funções da “enorme cama que havia na casa debaixo da terra”, apesar de continuar a ter dimensões aproximadas. Mas Wendy “era uma mãe jovem, e não sabia disso” (BARRIE, 2005, p. 107), não sabia que as regras não devem ser rígidas, “pensava que apenas deveria manter essa regra de meia hora de sesta, após o almoço”, e assim se recusou a acordar os meninos





perdidos: “Ficou tão-somente a tomar conta deles, para que pudessem dormir melhor” (BARRIE, 2005, p. 107). Barrie pergunta mesmo se Wendy não foi corajosa, mas o certo é que, “felizmente, entre esses rapazes, havia um que podia cheirar o perigo, mesmo a dormir. Peter levantou-se, acordando imediatamente como um cão e, com um grito de aviso, acordou os outros” (BARRIE, 2005, p. 107).

Na verdade, naquela família faz de conta, cabiam a Peter papéis de pai e a Wendy papéis de mãe: Peter era guardião, garantia segurança, mandava os meninos comer, e Wendy ajeitava as cobertas de todos, contava histórias, costurava e cerzia meias, obrigava os meninos a dormir a sesta e contrariava-lhes a gula, arrancando o bolo das mãos dos seus “filhos”.

Wendy era uma mãe e uma dona de casa dedicada, leal demais “para dar ouvidos a qualquer queixa acerca do pai. – O pai é que sabe – dizia ela sempre, não importava qual fosse a sua sincera opinião” (BARRIE, 2005, p. 128). Por seu lado, os meninos eram simplesmente meninos e faziam-se de filhos: Peter mandava neles e todos lhe obedeciam; Wendy ordenava “– Silêncio – [...], quando pela vigésima vez ela lhes disse que não deveriam falar todos ao mesmo tempo” (BARRIE, 2005, p. 129). Apesar de tudo, Wendy tratava os meninos com doçura e cuidado, pois afinal de contas viviam todos numa “casa feliz” (BARRIE, 2005, p. 127-136), a ponto de Peter se virar para Wendy e exclamar:

– Ah, minha velha – comentou o Peter para a Wendy, aquecendo-se junto à lareira e olhando para ela, enquanto esta, sentada, ia remendando o calcanhar de uma meia –, não há nada mais agradável para nós, ao serão, quando as tarefas do dia já terminaram, do que descansar ao pé do lume rodeado pelos pequeninos.

– É ótimo, não é, Peter – disse a Wendy, imensamente agradecida (BARRIE, 2005, p. 132).

No entanto esse “lar feliz” desfez-se no capítulo dedicado à “história da Wendy” (BARRIE, 2005, p. 137-146), quando a menina, depois de ouvir comovidamente a história de Peter acerca da sua mãe, decidiu voltar para casa, para junto da sua mãe, acompanhada dos seus irmãos. Os meninos perdidos, ouvindo o seu desejo, reagiram mal e pretendiam acorrentá-la, fazer dela sua prisioneira. Aflita, Wendy gritou pela ajuda do Perde-Tudo, que a defendeu, e os outros meninos recuaram, sentindo-se pouco à vontade. Entretanto Peter chegou



e eles viram logo que ele em nada os iria ajudar. Nunca iria manter uma rapariga na Terra do Nunca contra a vontade dela. – Obrigado, Peter.

– Se assim é – continuou ele, com uma voz fraca de alguém acostumado a obedecer –, então a Sininho poderá levar-te, para te ajudar a atravessar o mar. Vai acordá-la, Trincas (BARRIE, 2005, p. 142-143).

Apesar de contrariada e aliviada pela partida de Wendy, Sininho, qual Hermes (KERÉNYI, 2003), estava pronta a acompanhá-los, na qualidade de guia, durante a viagem de regresso à casa deles (BARRIE, 2005, p. 143 e 146). Peter disse à fada Sininho, no meio da maior indiferença, brincando alegremente com a sua flauta de Pã: “– Então indica-lhes o caminho” (BARRIE, 2005, p. 153-165), contudo a viagem seria suspensa por causa do ataque dos piratas, comandado pelo temível Capitão Gancho, para ser retomada no capítulo XVI, intitulado “O regresso a casa” (BARRIE, 2005, p. 195-206).

No regresso a casa, a fada Sininho acompanhou Wendy e os seus irmãos, que encontraram a janela aberta e reencontraram a família e a cadela Nana. A Sra. Darling abraçou-os a todos, chamando George, o marido, numa cena mágica, muito agradável de ser vista,

mas ninguém a poderia ter observado, excepto um rapaz estranho que estava a espreitar pela janela. Ele [Peter] tinha alegrias que as outras crianças nunca irão conhecer, mas estava a olhar para aquela que lhe parecia estar para sempre proibida (BARRIE, 2005, p. 206).

## **O presente eterno da imaginação como o lugar mais secreto da infância**

Se tudo aquilo que dissemos até agora foi importante para sublinhar que a Terra do Nunca, situada numa ilha, e a casa debaixo da terra constituíam na narrativa de Peter Pan autênticos lugares secretos da infância, também nos parece pertinente ir além das metáforas espaciais da ilha e da casa, com a simbologia que as caracteriza. Desse modo, importa agora concentrarmo-nos no tempo da imaginação, que é representado na história pelo crocodilo: este representa no imaginário infantil o papel



de monstro devorador, em tudo semelhante ao dragão, que “engoliu um relógio que faz tiquetaque dentro do seu corpo” (BARRIE, 2005, p. 76).

Lê-se no capítulo VII, “A casa por debaixo do chão” (BARRIE, 2005, p. 93-102), que à medida que o tempo ia passando Wendy pensava nos pais, os quais tinha abandonado, porém a questão do tempo que passava não era nada evidente na Terra do Nunca, pois ele “é calculado pelo Sol e pela Lua, dos quais existem muitos mais do que no Continente” (BARRIE, 2005, p. 97). No capítulo X, “A casa feliz” (BARRIE, 2005, p. 127-136), estavam todos reunidos para jantar, exceto Peter, “que tinha ido procurar tempo. O modo como se ia procurar tempo, nessa ilha, era encontrar o crocodilo e depois ficar perto dele, até o relógio dar horas” (BARRIE, 2005, p. 128).

Eis senão quando se ouviram os seus passos em cima da casa, e foi Wendy que deles se deu conta: “Ele trouxera nozes para os rapazes tal como o tempo exacto para a Wendy” (BARRIE, 2005, p. 131). Estavam todos alegres com a presença de Peter e queriam dançar, mas, embora não sendo sábado à noite, passou-o a ser: “– É claro que é sábado à noite, Peter – disse a Wendy já um pouco mais convencida” (BARRIE, 2005, p. 132).

As crianças, como é próprio da sua imaginação de tipo demiúrgica, comandam o tempo e, se Peter disse que era sábado, era-o, embora não fosse “verdadeiramente sábado à noite, mas poderia ter sido, pois há muito tinham perdido a noção dos dias, porém sempre que queriam fazer algo de mais especial, diziam que era sábado à noite, e depois faziam-no” (BARRIE, 2005, p. 132).

No último capítulo, intitulado “Quando a Wendy cresceu” (BARRIE, 2005, p. 207-220), assiste-se a um diálogo entre a Sra. Darling com Peter, em que se vê bem que Peter se recusa a ser um homem: “– Não quero ser um homem. [...] – Mantenha-se longe de mim, minha senhora, ninguém me vai agarrar para me transformar num homem” (BARRIE, 2005, p. 209).

Ao se recusar a crescer, Peter estava também a dizer que era o guardião da imaginação porque, ao continuar sendo um “menino perdido”, continuaria a voar por todo o lado e, particularmente, a viver as suas aventuras, com a fada Sininho, na Terra do Nunca: o voo é por excelência o símbolo (Gaston Bachelard diria metáfora axiomática) da liberdade, da transcendência do crescimento e da imaginação (CIRLOT, 2000, p. 468;



BACHELARD, 2004, p. 17)<sup>10</sup>, e a juventude eterna é a alegria sempre renascida. Sintomaticamente os “meninos perdidos” (o Mais-ou-Menos, os Gêmeos, o Caracóis, o Perde-Tudo e o Trincas), à medida que se iam socializando, ou seja, tornando-se mais normais de acordo com os padrões de cultura familiar e social do continente, iam também, por conseguinte, ficando menos imaginativos e menos livres para o devaneio ficcional e poético, porque a consciência do tempo pouco a pouco deles se apoderava:

Ainda não tinham frequentado a escola durante uma semana, já se lamentavam de não terem ficado na ilha, mas era já tarde e, em breve, conseguiram integrar-se e serem tão normais como eu ou vocês ou como qualquer pessoa. É triste ter de dizer que, pouco a pouco, foram perdendo a capacidade de voar. [...] Não demorou muito até que não pudessem voar, nem sequer para apanharem os chapéus. Falta de prática, disseram eles, mas o que queriam de facto dizer é que já não acreditavam que pudessem voar. O Miguel acreditou nisso por mais tempo do que os outros rapazes, embora estes o criticassem (BARRIE, 2005, p. 211-212).

Sinal extremo daquilo que acabamos de dizer é que, no ano em que Peter não veio buscar Wendy para as limpezas de primavera, Miguel – o irmão de Wendy – “chegou-se ao pé dela e disse-lhe ao ouvido, como um certo arrepio: – Talvez essa pessoa nem sequer exista, Wendy! – e então ela teria chorado se ele não estivesse já a chorar” (BARRIE, 2005, p. 213). Wendy percebeu então que Peter não vivia o tempo da mesma forma que ela, daí ter ficado muito triste “quando se deu conta de que para o Peter o ano passado era como o dia de ontem, pois para ela demorara muito a passar” (BARRIE, 2005, p. 213).

---

<sup>10</sup> Sobre a imaginação aérea, Gaston Bachelard (2004, p. 80) diz: “a imaginação aérea tornou-se ligeira, clara e vibrante. [...] a imaginação aérea passa por ser uma imaginação evaporizada. [...] A ‘liberdade aérea’ fala, ilumina, voa. Ela projeta portanto a trilogia do sonoro, do diáfano e do movimento. [...] na imaginação humana, o voo seja uma transcendência da grandeza”. É igualmente de notar que seria importante explorar e aprofundar, com Bachelard (2004, p. 38-84), o princípio e a substância do voo onírico e a imaginação dinâmica que lhe está associada. Voar é um alívio, aquele voa se sente aliviado e mais vivo sob vários aspetos, nomeadamente do ponto de vista moral (BACHELARD, 2004, p. 81).



No entanto num outro ano Peter veio buscar novamente Wendy para a limpeza da primavera e “nunca se deu conta de que se tinha esquecido de um ano” (BARRIE, 2005, p. 213). E depois dessa vez Wendy nunca mais o viu, porque estava já crescendo para se tornar, mais tarde, uma senhora casada: “A Wendy tinha crescido. Não têm de ter pena dela. Ela era das que gostavam de crescer. No fim de contas, ela cresceu de livre vontade, sendo sempre um dia mais velha do que as outras raparigas” (BARRIE, 2005, p. 213).

Não ver Peter e crescer significava igualmente deixar de voar e de imaginar, porquanto voo e imaginação não deixam de ser sinônimos. Aliás, o diálogo que Wendy tem com sua filha Jane a esse respeito é elucidativo, quando lhe explica que os crescidos já não voam, isto é, já não imaginam precisamente porque perderam as qualidades imaginativas próprias da infância – a alegria, a inocência e o desprendimento, que é outro modo de dizer liberdade:

- E voa mesmo? – pergunta a astuta menina. – Do mesmo modo como a mãe voava quando era pequena?
- Do modo como eu voava! Sabes, Jane, às vezes chego a pensar se alguma vez voei.
- Voou, sim.
- Ah, esses velhos tempos em que eu conseguia voar!
- E por que não pode voar agora, mãe?
- Porque sou uma mulher crescida, minha pequenina. Quando as pessoas crescem esquecem de voar.
- E por que se esquecem elas?
- Porque já não são alegres, inocentes nem desprendidas. Só as crianças alegres, inocentes e despendidas conseguem voar.
- Que é isso de alegre, inocente e desprendido? Quem me dera poder ser todas essas coisas (BARRIE, 2005, p. 215).

Peter era o único que se recusava a crescer porque também não queria deixar de sentir-se indiferente, e essa diferença simbolizava valores de superioridade, de poder ou de força: Peter era um herói jovem, assexuado e com complexo de Édipo. Basta ver as reações que ele sempre tinha com as figuras femininas com as quais lidava no seu quotidiano: a Fada Sininho, a Wendy e a Açucena Alaranjada. Não crescer significava também não ter “a noção do tempo”, ao ponto de Wendy dizer a Peter: “– Tu não me irás esquecer, pois não, Peter, antes que venham as limpezas da Primavera?” (BARRIE, 2005, p. 211).



Peter, embora tivesse o tempo que era dado pelo relógio do crocodilo, preferia antes o “sem tempo”, ou melhor, preferia viver “fora do tempo”, sem lembranças e esquecendo-se rapidamente de tudo: “Ela já sabia que seria inútil dizer-lhe que ele se esquecera já de muitas alturas para as limpezas de Primavera”<sup>11</sup> (BARRIE, 2005, p. 218). O viver “fora do tempo” num permanente presente eterno é, sem dúvida, uma das condições de viver na imaginação simbolizada pelo voar, como já sublinhamos.

Se Peter queria preservar a sua liberdade, a sua inocência jovem, o seu desprendimento e, especialmente, não crescer, tinha de, mesmo ouvindo o tempo dado pelo tique-taque do crocodilo, rejeitar energicamente a marca desse mesmo tempo que passa: um tempo encarnado pelo crocodilo devorador do tempo e anunciador da morte, principalmente para o Capitão Gancho (PRINCE, 2010, p. 101-102).

Peter eufemiza a passagem do tempo com toda a sua energia, porque sabemos bem que o tempo sempre traz o crescimento e o envelhecimento: “Peter, para escapar à passagem do tempo, à vida

---

<sup>11</sup> Ao longo da obra, o esquecimento de Peter Pan, e mesmo o dos irmãos de Wendy (João e Miguel), é recorrente (BARRIE, 2005, p. 54-55, 98-100, 108, 118, 212-213). Esquecer parece ser o modo que Peter tinha de recomeçar tudo de novo, ou seja, de renascer novamente. Esquecer e tudo esquecer é apagar o tempo, é viver sem a sua noção, a duração temporal está como que ausente: o passado, o presente e o futuro embrulham-se e tornam-se a mesma coisa. Nesse sentido, Nathalie Prince (2010, p. 103) escreve: “Estas duas temporalidades têm em comum sistematizar o esquecimento por que se esquece, na ilha da Terra do Nunca, por que o tempo devora as recordações, por que tudo se repete. A ilha do nunca cada vez mais e ao mesmo tempo é a ilha do ainda e do ainda”. A mesma autora chega mesmo a dizer que a ilha da Terra do Nunca parece ser atravessada por um dos rios do Hades – o Letes, cujas águas provocam o esquecimento: “Por conseguinte, na Terra do Nunca, é bom para toda a gente ser amnésica. Está-se numa ilha do instante e não da duração” (PRINCE, 2010, p. 103). Trata-se assim de uma ilha onde o instante reina acompanhado do prazer. Nathalie Prince (2010, p. 103-104) sublinha que no último capítulo de Peter Pan (o XII), intitulado “Quando a Wendy cresceu” (BARRIE, 2005, p. 207-220), assiste-se de um modo patético, se não mesmo trágico, ao esquecimento, à falta de memória de Peter, o que já não é, em si, uma novidade. Peter tudo parecia esquecer rapidamente, à exceção de Wendy, o que aparentemente parece ser uma incongruência da narrativa, “as novas aventuras tinham apagado as antigas da sua mente” (BARRIE, 2005, p. 212): já não se lembrava do Capitão Gancho, dizendo “– Eu esqueço-me sempre deles, depois de os matar – respondeu-lhe ele [a Wendy], com um encolher de ombros” (BARRIE, 2005, p. 212), já se tinha esquecido da Fada Sininho e nem sequer tinha perguntado pelos “meninos perdidos”, o que significa certamente que também eles teriam sido igualmente esquecidos. Desse modo, o esquecimento aparece como uma espécie de antídoto todo-poderoso que parece proteger Peter quer do crescimento, quer da perda do mundo da imaginação. Desse jeito, Peter não correria o risco de um dia lhe acontecer como Wendy, de não ser mais criança e também se ter esquecido de voar para uma ilha qualquer da Terra do Nunca, onde moram as venturas, os sonhos e a infância eterna.



adulta e à morte, para tornar-se a criança eterna, torna-se, desde logo, a criança desaparecida da sua mãe, renuncia à vida humana. Assim começa a sua história, o seu renascimento” (CHASSAGNOL, 2010, p. 55). Destituído de qualquer lembrança, ele não sabe viver senão no instante.

Wendy cresceu e envelheceu porque entrou no tempo, deixando, esquecendo paulatinamente de voar e esquecendo a alegria da imaginação<sup>12</sup>:

Ele era um menino [que ainda tinha todos os dentes de leite] e ela tinha crescido. [...] Ela [Wendy] já não era uma menina a quem ele despedaçara o coração. Era uma mulher crescida sorrindo perante tudo, se bem que os seus sorrisos ainda tivessem algumas lágrimas. [...] – Sou velha, Peter. Tenho bem mais do que vinte anos. Já cresci há muito tempo. [...] – Se eu ao menos pudesse ir com vocês... – disse a Wendy com um suspiro. – Estás a ver, a mãe não consegue voar... [...] Enquanto olham para a Wendy, poderão ver o cabelo dela a ficar branco e ela a ficar outra vez pequenina, pois tudo isto aconteceu já há muito tempo (BARRIE, 2005, p. 217-219).

Como referimos já, o tempo era vivido na Terra do Nunca mais como um presente eterno do que propriamente pelo tempo dado pelo crocodilo de forma ambulante e na sua qualidade de “devorador do tempo”. O tempo cronológico existia também na Terra do Nunca a par do tempo reversível e instantâneo em que uma pequena fração de tempo é uma eternidade e os dias do ano passado parecem ser iguais aos dias de ontem: “A Wendy ficou muito triste quando se deu conta de que para o Peter o ano passado era como o dia de ontem, pois para ela demorara muito a passar” (BARRIE, 2005, p. 213).

---

<sup>12</sup> Privilegia-se aqui um conceito de imaginação positivo, benéfico, inspirador de uma vida melhor e de um mundo recriado e vivido em liberdade, mas a imaginação, como nos adverte Jean-Jacques Wunenburger (1991, p. 81-86), também tem o seu lado escuro, delirante, levando mesmo o autor a falar sobre as suas dimensões patológicas. De acordo com o autor, “a patologia da imaginação segue, contudo, as mais diversas vias que podem provocar desestruturas mais ou menos profundas da consciência” (WUNENBURGER, 1991, p. 81). Salienta ainda que a imaginação patológica pode manifestar-se por duas vias: a da “hipotrofia das imagens” e a da “hipertrofia das imagens” (WUNENBURGER, 1991, p. 82-83), com as consequências que essas mesmas vias podem ter na desestruturação do eu.



O tempo na Terra do Nunca era constituído por repetições e apagões, pois o tempo da ilha da Terra do Nunca não era o mesmo que o do continente, de Londres. Duas temporalidades se cruzam na ilha: uma irreversível, linear e progressiva, e outra reversível, circular e cíclica, de tipo “presente eterno” (intemporalidade).

A temporalidade que parece predominar, no entanto, é a do “presente eterno”, funcionando a outra mais como uma certa temporalidade fictícia. Na Terra do Nunca tudo se repete, tudo parece ser permanente e cada instante é vivido como se de uma eternidade se tratasse, e aqui se abre para uma espécie de mito do eterno retorno<sup>13</sup>: “Não há eterno retorno mais evidente que na ilha da Terra do Nunca” (PRINCE, 2010, p. 103). Se o tempo passa, passa de um modo muito particular, na medida em que o seu ritmo é marcado pelo crocodilo com o seu tique-taque interior, e, enquanto o crocodilo relógio passa e não passa, o esquecimento vai-se instalando e tudo vai acontecendo como se fosse a primeira vez.

## Referências

ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M.; MONT'ALVERNE, I. Peter Pan, um herói sob o signo do *Puer Aeternus*. In: AZEVEDO, F.; ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. (org.). **Peter Pan**: literatura infantil e imaginário. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação/ Universidade do Minho, 2017. p. 23-57.

<sup>13</sup> Recordemos aqui a obra de Mircea Eliade intitulada *O mito do eterno retorno*, em que sublinha a revolta das sociedades tradicionais contra o tempo concreto e a sua “nostalgia de um regresso periódico ao tempo mítico das origens, à Idade do Ouro” (ELIADE, 1981, p. 11). Nesse sentido, Peter Pan comporta-se de igual maneira que um membro de dada sociedade tradicional. Recusa o tempo procurando inscrever-se, antes, num modelo trans-histórico para melhor valorizar a existência e a sua liberdade. A ilha da Terra do Nunca é o seu Éden, a sua idade do ouro que, por definição, é utópica e ucrónica. Peter Pan tinha dificuldade em viver num tempo concreto, no tempo do *logos* abstrato e do real patriarcal; preferia antes, e até muito, viver no “presente eterno” do *mythos* matriarcal: valorizando o tempo sagrado em detrimento do tempo profano, e particularmente o espaço sagrado que a ilha representava. Peter procurava, sem certamente disso ter consciência, valorizar o seu modo de existir poético e imaginativo caracterizado pela pureza, pela inocência, pela alegria e pela despreocupação (caraterísticas essas certamente herdadas do Romantismo, nomeadamente sob a influência de William Wordsworth – 1770-1850). Revive-se o mito da infância caracterizado já pela “pureza e inocência de uma infância antes da puberdade num mundo puro e inocente antes da catástrofe” (LECERCLE, 1997, p. 9; BOSETTI, 1987). No fundo, são as qualidades que os adultos invejam, e nelas pensam de modo nostálgico: a fantasia (uma das modalidades da imaginação), a alegria impulsiva, enfim, a irresponsabilidade: “– Sou a juventude, sou a alegria – respondeu Peter de improviso” à pergunta do Capitão Gancho (2005, p. 190).





AZEVEDO, F.; ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. de (org.) **Peter Pan**. Literatura infantil e imaginário. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação/Universidade do Minho, 2017.

BACHELARD, G. **L'air et les songes**. Essai sur l'imagination du mouvement. Paris: Librairie José Corti, 2004.

BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Tradução de José Manuel Lopes. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2005.

BAUZÁ, H. F. **El imaginario clasico**: edad de oro, utopia y arcadia. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1993.

BOSETTI, G. **Le mythe de l'enfance dans le roman italien contemporain**. Grenoble: Ellug, 1987.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHASSAGNOL, M. Désirs d'enfance. In: CHASSAGNOL, M. **Peter Pan**. Figure mythique. Paris: Éditions Autrement, 2010. p. 47-82.

CHASSAGNOL, M. **Peter Pan**. Figure mythique. Paris: Éditions Autrement, 2010.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário dos símbolos**. Tradução de Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Teorema, 1994.

CIRLOT, J. E. **Diccionario de símbolos**. 4. ed. Madri: Ediciones Siruela, 2000.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos**. Tradução de Maria Adozinda Oliveira Soares. Lisboa: Editora Arcádia, 1979.

ELIADE, M. **O mito do eterno retorno**. Tradução de Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 1981.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. Tradução de Rogério Fernandes. Lisboa: Edição Livros do Brasil, s.d.



GUHL, M.-C. Les paradis ou la configuration mythique et archétypale du refuge. *In*: BURGOS, J. (org.). **Le refuge I**. Circé – Cahiers du Centre de Recherche sur l’Imaginaire, 2. Paris: Lettres Modernes, 1972. p. 11-103.

HILLMAN, J. **Pã e o pesadelo**. Tradução de Carla C. Pilon e Daniel F. Yago. São Paulo: Paulus, 2015.

KERÈNYI, K. **Hermes**. Guide of souls. Translated from German by Murray Stein. Putnam, Connecticut: Spring Publications, 2003.

LECERCLE, J.-J. Le regard adulte sur l’enfant: d’une fin de siècle à l’autre. *In*: WULLSCHLÄGER, J. **Enfances rêvées**. Alice, Peter Pan... nos nostalgies et nos tabous. Traduction de Monique Chassagnol. Paris: Éditions Autrement, 1997. p. 7-12.

MONTANDON, A. **Du récit merveilleux ou l’ailleurs de l’enfance**. Paris: Imago, 2001.

OTTO, R. **Le sacré**. L’élément non rationnel dans l’idée de divin et sa relation avec le rationnel. Traduction de André Jundt. Paris: Payot, 1969.

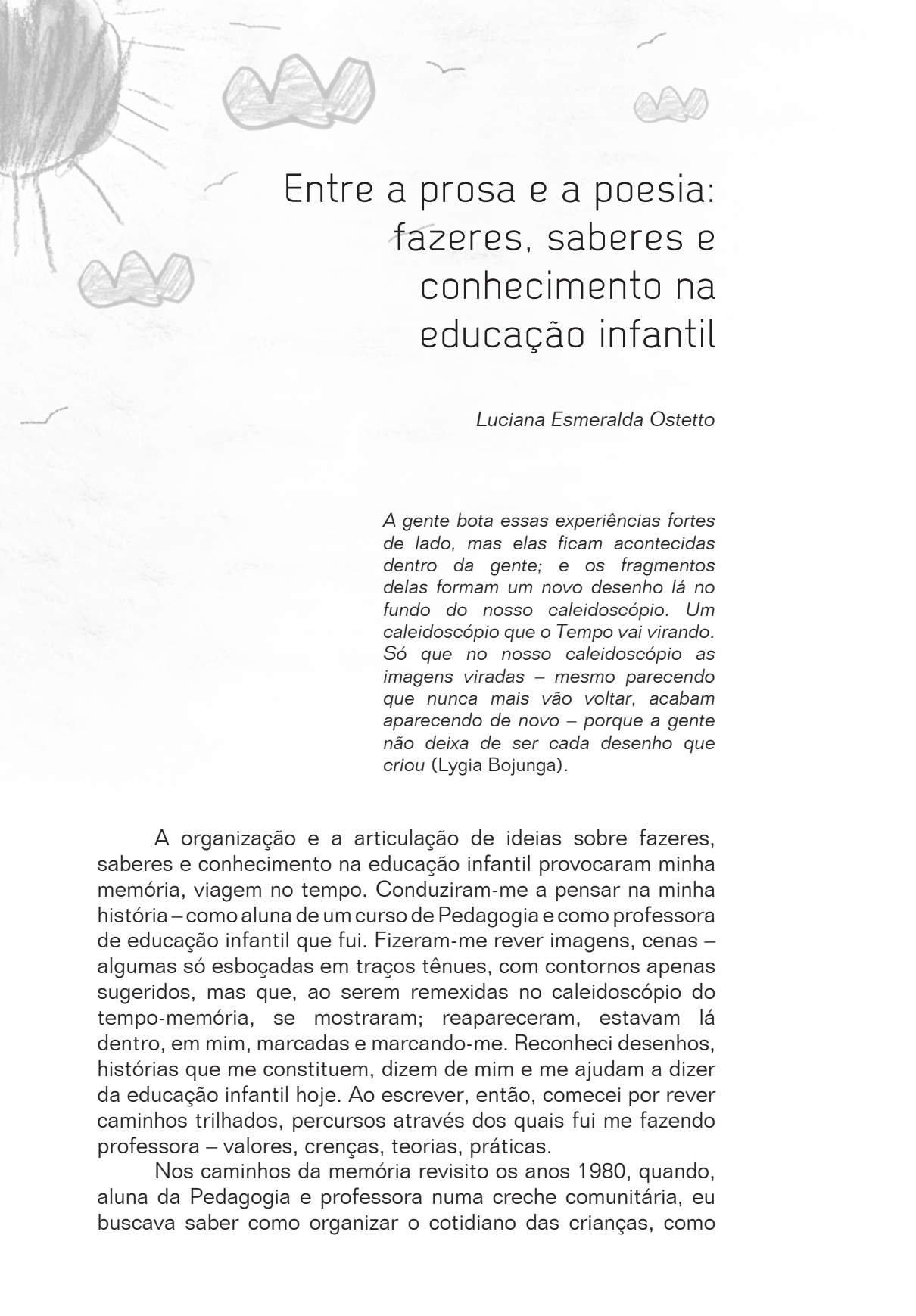
PRINCE, N. Peter Pan, un conte à rebours. *In*: CHASSAGNOL, M. **Peter Pan**. Figure mythique. Paris: Éditions Autrement, 2010. p. 83-113.

WULLSCHLÄGER, J. **Enfances rêvées**. Alice, Peter Pan... nos nostalgies et nos tabous. Traduction de Monique Chassagnol. Paris: Éditions Autrement, 1997.

WUNENBURGER, J.-J. **L’imagination**. Paris: PUF, 1991.



*Entre a prosa e a poesia:  
fazeres, saberes e  
conhecimento na  
educação infantil*



# Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil

Luciana Esmeralda Ostetto

*A gente bota essas experiências fortes de lado, mas elas ficam acontecidas dentro da gente; e os fragmentos delas formam um novo desenho lá no fundo do nosso caleidoscópio. Um caleidoscópio que o Tempo vai virando. Só que no nosso caleidoscópio as imagens viradas – mesmo parecendo que nunca mais vão voltar, acabam aparecendo de novo – porque a gente não deixa de ser cada desenho que criou (Lygia Bojunga).*

A organização e a articulação de ideias sobre fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil provocaram minha memória, viagem no tempo. Conduziram-me a pensar na minha história – como aluna de um curso de Pedagogia e como professora de educação infantil que fui. Fizeram-me rever imagens, cenas – algumas só esboçadas em traços tênues, com contornos apenas sugeridos, mas que, ao serem remexidas no caleidoscópio do tempo-memória, se mostraram; reapareceram, estavam lá dentro, em mim, marcadas e marcando-me. Reconheci desenhos, histórias que me constituem, dizem de mim e me ajudam a dizer da educação infantil hoje. Ao escrever, então, comecei por rever caminhos trilhados, percursos através dos quais fui me fazendo professora – valores, crenças, teorias, práticas.

Nos caminhos da memória revisito os anos 1980, quando, aluna da Pedagogia e professora numa creche comunitária, eu buscava saber como organizar o cotidiano das crianças, como



encaminhar atividades para tais e quais idades. Lembro claramente o dia da primeira troca de fraldas de um bebê, sob meus cuidados, no berçário da creche. Haveria ato mais íntimo, mais sério e mais delicado que trocar a fralda de um bebê? Ali, com as crianças do morro, fui descobrindo o ofício de ser professora. Entre uma troca e um banho, entre a alimentação e as brincadeiras, entre choros, sorrisos e movimentos de pegar no colo ou sentar no chão, fui chegando mais perto das crianças e da ação educativa naquele espaço. Quer dizer, fui vivendo o cotidiano, com tudo o que ele pedia e permitia. Em grupos de crianças com idades diversas, fui dia a dia revelando crianças – a criança ideal dos livros de Pedagogia, das teorias de desenvolvimento, transfigurava-se em crianças reais, do morro onde eu trabalhava. Elas não cabiam naquele modelo exemplar. Assim, fui compreendendo mais e mais a determinação social e histórica da infância, que não existia a criança, mas as crianças, diferentes crianças, plurais.

Trabalhar na creche ao mesmo tempo em que cursava Pedagogia permitiu-me abrir meu olhar para o mundo, retirar camadas do real, vislumbrar realidades multifacetadas e, principalmente, aprender a trabalhar com aquelas crianças, na sua concretude e singularidade. Estava aprendendo a vê-las e ouvi-las. E não era fácil. Era difícil articular na prática o que na teoria vinha desarticulado. Aquelas crianças, meninos e meninas, me provocaram a sair em busca da minha imaginação, do meu movimento, da minha fantasia, do meu encantamento (o curso universitário, às vezes, produz o embotamento dessas “habilidades de ser humano”...). Com elas aprendi muito de ser professora e pessoa.

Naquela época havia, nacionalmente, um debate sobre as funções da pré-escola. Certos setores do meu curso de Pedagogia (vale dizer, alguns professores) acompanhavam e observavam as ideias e os movimentos que afirmavam o caráter pedagógico da pré-escola, defendendo sua especificidade: pré-escola não é escola! Pré-escola não é assistência! Todo um ideário contra o “período preparatório” e o combate ao que ficou conhecido como “educação compensatória” estavam em curso e, na prática, eu tentava encaminhar esses fundamentos que ia adquirindo na Pedagogia.

Uma referência dos anos 1980 foi também o livro de Madalena Freire – *A paixão de conhecer o mundo* –, que influenciou muitas práticas e orientou muitos caminhos na aventura do conhecimento com as crianças. Ao relatar sua experiência, a autora-professora falava da paixão, do prazer, do sabor no processo de conhecimento; trazia o ritual do encontro, da roda, a partilha de uma aventura que só podia ser coletiva. Ler aquele livro, com cores, formas e conteúdos tão diferentes, me alimentou e reforçou alguns aspectos da minha prática de



educadora. Paixão e prazer, alegria do encontro na roda, circularidade de conhecimentos nas relações afetivo-comprometidas com as crianças são marcas essenciais da experiência socializada de Madalena. Hoje o que é para mim um símbolo central para a prática educativa vem dela: a roda, o círculo. Com a roda, a circularidade do conhecimento, não há o absoluto, o retilíneo, a mão única, a única voz, a forma única. Há a roda, a espiral ascendente, o movimento circular que une a todos; o movimento, a cada volta, modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, nas diferenças, do estranhamento às entranhas do desconhecido. A roda do conhecimento: eu, tu, ele, circulando por mundos reais e imaginários, com prazer, sabor e paixão de conhecer.

Nos anos 1990 (foi ou não foi? Já que, como disse Saramago (2005), “o tempo leva-nos até onde uma memória se inventa; foi assim, não foi assim, tudo é o que dissermos que foi...”), veio um tempo em que se estudou muito o currículo para a pré-escola e se falou muito dele, quando se contemplaram também conteúdos organizados por áreas de conhecimento. Foi um tempo importante para a transformação da educação infantil, em que se defenderam o ensino e a aprendizagem comprometidos com a democratização da educação. Se a pré-escola conquistara objetivos específicos, para garantir seu caráter pedagógico (e não só assistencial) deveria estar articulada ao nível de ensino posterior, como continuidade de uma proposta de democratização do ensino. Pretendia-se a educação infantil como espaço de universalização de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, ao mesmo tempo em que se respeitava a criança em desenvolvimento – sujeito que está adquirindo e produzindo novos conhecimentos.

A entrada em cena das “áreas de conhecimento” como orientação para o trabalho representou uma tentativa de chegar ao almejado caráter pedagógico da pré-escola, superando o simples guardar ou desenvolver potencialidades das crianças. Defender o conhecimento explícito a ser veiculado por meio de noções e conteúdos pertencentes às diversas áreas de conhecimento (na verdade relacionados a quatro grandes áreas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, ciências sociais) significou romper com práticas assistencialistas ou compensatórias, uma vez que se colocava em pauta o trabalho intencional com as crianças, de modo a ampliar seus conhecimentos. Mas nem tudo correu bem no cotidiano da educação infantil com essa direção empreendida. Em certa medida, trazendo para o centro da cena pedagógica o conteúdo, a instituição de educação infantil virou escola; os educadores, professores; e as crianças, alunos. Quer dizer, sua especificidade ainda permanecia oculta (OSTETTO, 2002).



De lá para cá, muita coisa aconteceu e mudou; muitas pesquisas foram realizadas, muitas questões e problemas foram colocados em pauta e discutidos. Alguns com bom termo, outros nem tanto. Se hoje estamos discutindo o conhecimento na educação infantil é porque, na prática, ainda não conseguimos romper com algumas posturas que lembram o tempo em que a pré-escola “queria ser” escola... Tempo em que falar de conhecimento era falar de conteúdos, noções a serem trabalhadas com a criança, atividades dirigidas, principalmente desenvolvendo aspectos cognitivos ou a chamada “pré-alfabetização”. Em que pese todo o avanço em termos legais e de fundamentos que vimos conquistados, a “tentação” em escolarizar a educação infantil ainda é uma tendência forte.

Lembranças: certa vez, nos idos de 1998-99, já professora do curso de Pedagogia, estando a orientar um estágio, conversávamos, as alunas e eu, com a professora da creche, numa turma de berçário, sobre os conteúdos previstos em seu planejamento. Discutíamos a necessidade de olhar os movimentos das crianças – sua brincadeira e seu deslocamento no espaço, de organizar esse espaço para que o grupo atuasse nele. Ela não estava segura de que pudesse ser assim. De certa forma tinha dificuldade em vislumbrar uma ação pedagógica, no dia a dia com os bebês, que não fosse organizada por áreas de conhecimento e indagava: “*Só porque são bebês não tem conteúdo para ser trabalhado? Isso é assistencialismo!*”. Talvez pensar e organizar o cotidiano com base em uma lista de conteúdos deixasse a professora mais tranquila e segura de seu trabalho pedagógico, o qual desenvolvia com compromisso e seriedade.

Garantir o caráter pedagógico no trabalho com os bebês, nesse caso, era aproximar-se daquilo que a escola teria de melhor: a sistematização de conhecimentos. Por outro lado, talvez essa concepção direcionasse para um equívoco na prática, denunciada no espaço, onde víamos justamente certa concepção escolarizada: as letras do alfabeto estavam coladas por toda a sala do berçário! A preocupação com o conteúdo e o compromisso em “não ser assistencialista” impediam a professora de ver exatamente o central de todo o processo educativo: as crianças, suas necessidades e especificidades.

Ver e escutar as crianças: eis a tônica de debates, pesquisas e estudos na área “de zero a seis”, que continuavam e buscaram a contribuição de diferentes campos de conhecimento (para além da psicologia, já presente no ideário educacional) – principalmente antropologia, sociologia, arte. Em associação a isso houve também, em diferentes redes públicas e privadas espalhadas pelo Brasil, muitas



experiências que davam visibilidade aos universos culturais das crianças. Eu diria que, entre fins dos anos 1990 e início dos anos 2000, a criança é (re)descoberta como produtora de cultura, sujeito de muitas linguagens, o que provocou outras (re)descobertas, tanto na organização da educação infantil quanto na formação de seus educadores.

Desde então, mais que conteúdos ou conhecimentos a serem contemplados nos projetos, currículos ou planos pedagógicos, tem-se falado em linguagem, em múltiplas linguagens, em múltiplas dimensões do *fazer-se* criança. Fala-se em *culturas infantis*, colocando-se em evidência aquela condição de sujeito produtor de cultura que é a criança<sup>1</sup>. Com isso, novas abordagens são propostas, mudando o ponto de vista da cena pedagógica: é preciso olhar e conhecer a criança.

Compreende-se, então, que estar com as crianças é uma disposição em adentrar os seus mundos, atravessados pela cultura e pelo meio social mais amplo, mas que lá no fundo têm uma especificidade que está para ser conhecida. Não mais o conteúdo, a atividade no centro: em primeiro plano aparece a criança.

Nessa altura de minha narração-memória, preciso citar a contribuição da experiência italiana, de Reggio Emilia, cada vez mais conhecida dos educadores brasileiros por meio da bibliografia traduzida e publicada no Brasil, além das muitas pesquisas, estudos e artigos produzidos e publicados com referência ou fundamentação naquela perspectiva. Um ponto-chave da experiência pelo qual, creio, ficou conhecida é justamente o trabalho com as “cem linguagens” da criança, privilegiando uma abordagem que

[...] incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas *linguagens* naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações, música (EDWARDS *et al.*, 1999, p. 21, grifado no original).

Uma decorrência de tal abordagem e proposta é a necessidade de conhecer cada vez mais as crianças, meninas e meninos – o que

---

<sup>1</sup> Além de inúmeros artigos publicados em diferentes periódicos, representativo é o livro: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.





requer de nós, adultos, um redirecionamento do olhar, reaprendendo a ver, percebendo a diferença e a particularidade de ser criança. Criança? Crianças! Universos múltiplos, diversos modos de ser e viver a infância! As teorias, os fundamentos pedagógicos podem oferecer ao educador um roteiro, uma pista para a aproximação das crianças, mas nada substituirá o encontro com esses universos, se quisermos revelar crianças na sua plenitude. Para uma prática educativa que pretenda respeitar o tempo da infância, é essencial olhar a criança, os movimentos dos grupos: vendo, ouvindo e acolhendo suas perguntas, seus achados, suas descobertas – seja por meio do choro, do balbúcio, do gesto, do movimento ou da palavra.

É desse ponto de vista que, creio, estamos conversando, debatendo, pesquisando no tempo presente. Quem é essa criança, quem são essas crianças que estão dia a dia na educação infantil, convivendo, trocando, fazendo, aprendendo, ensinando jeitos de ser no mundo? Como aprendem? O que e quando aprendem?

Que conhecimento está em jogo quando as crianças se encontram no espaço da educação infantil, na rua, em casa, com os adultos, com outras crianças? Que tipo de conhecimento uma criança vai produzindo e apropriando em espaços diferenciados? Ou, melhor dizendo, de que formas uma criança vai apreendendo o mundo, tomando contato com conhecimentos diversos – que, antes de serem sistematizados na escola, estão espalhados no mundo?

Encontro naquela antiga lição de Paulo Freire (acho que conhecida de todos) – “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” – um fio, um ponto, para chegarmos mais perto dessas questões formuladas. Não é mesmo novidade dizermos que é pelas diferentes experiências com/no mundo sensível que a criança vai se apropriando de formas mais complexas de ver e ler esse mesmo mundo sentido. Tampouco causaria surpresa dizermos que, no processo de conhecer, há um percurso que passa pela curiosidade, pelo mistério e pela magia do mundo, alcançados pela experiência. Então, afirmo a obviedade para fazê-la límpida: conhecer, nesse sentido, é viver uma experiência. E onde está o conhecimento? No mundo! É preciso reafirmar, pois às vezes tenho a impressão de que esquecemos: ele não é escolar, tampouco só científico; é estético, poético, é muito mais! (OSTETTO, 2004a).

Buscando tocar um universo de experiências que revelem processos de fazer-se criança, conhecendo o mundo, em diferentes espaços e tempos, recorro a duas cenas, protagonizadas por crianças, em duas diferentes instituições. No movimento narrado podem-se vislumbrar diferentes processos e específicos modos de ser criança e de estar



com outras crianças e adultos: processos de conquista ou interdição da autonomia, da experimentação de fazeres, da construção de saberes.

## **As crianças faziam... mas bagunçavam. E fim da poesia!**

Tenho falado muito em beleza, encanto, maravilhamento, espanto, arte, sensibilidade, aqui e em outros textos<sup>2</sup>, porque segue comigo a certeza de que o adulto educador viverá plenamente “a paixão de conhecer o mundo” com as crianças, à medida que ele próprio viva a paixão – perceba a paixão na vida, conceba a vida com paixão – e à medida que ele recupere o seu ser poético, sua luz e brilho, não raro perdidos e ofuscados num cotidiano prosaico, carregado de técnicas, regras e tempos definidos, em rotinas formatadas, congeladas, aprisionadas.

As cenas que trago a seguir permitem-nos vislumbrar o movimento de crianças que, envolvidas em interações com seus pares, nos indicam alguns caminhos no seu processo de conhecer e se apropriar desse mundo, imenso mundo (muitas vezes reduzido pelo adulto, pela escola...). Permitem-nos ao mesmo tempo visualizar as polaridades da vida na educação – nem tudo alegria, nem tudo tristeza; nem tudo bem, nem tudo mal; nem tudo prosa, nem tudo poesia; nem tudo beleza imediata –, justinho o mundo de sombras e luzes a se descortinar quando adultos e crianças se encontram e se confrontam. Onde a paixão de conhecer pode se perder na rigidez de certa pedagogia ou se expandir no espaço aberto para trocas; onde pode prevalecer a aposta na imaginação e na criação ou, ao contrário, a imposição da ordem e do silêncio.

### **Cena 1:**

Cerca de 15 crianças, com idade entre 2 e 3 anos, estão sentadas à volta de uma grande mesa, cada qual com um pedaço de massa de modelar distribuído pela professora. Algumas crianças, muito envolvidas numa das pontas da mesa, após experimentarem as possibilidades da massa, iniciam uma conversa:

Criança 1 – *Olha a minha cobra!* – e mostra um pedaço de massa comprida e enrolada.

Criança 2 – *Não é cobra, é uma minhoca!*

Criança 1 – *Não! É cobra, sim! Ela é grande, ó...* – E mostra a massa enrolada, levantando-a e segurando-a pela ponta dos dedos.

Criança 3 – *Olha o meu sapo!* – e mostra um pedaço de massa na palma da mão.

<sup>2</sup> Ver Ostetto e Leite (2004), Ostetto (2004a, 2005).



Criança 4 – *Ah! Faz um sapo pra mim?*

Criança 3 – *Não!*

Criança 2 – *Eu faço!*

Criança 4 – *Ela vai fazer um sapo pra mim...*

Nesse momento começam a disputar pedaços de massas umas das outras, para poderem fazer sapos. As crianças, particularmente duas, estavam em pleno “É meu! Me dá!”, quando chega a professora e diz:

– *Mas que barulho aqui! Vamos acabar com essa bagunça!*

E então conduz aquelas duas crianças para outro canto da mesa, longe do grupinho em questão.

Diante da intervenção da professora, a conversa cessa e cada criança se volta para seu pedaço de massa de modelar.

### **Cena 2:**

Duas crianças estão no ateliê, pintando. Uma tem 5 anos, outra 2 anos e meio. À sua disposição estão tintas guache, pincéis, papéis, potes com água para lavar pincéis, vasilhas para misturar tintas.

A criança menor, muito concentrada, está experimentando todas as cores no seu papel. A certa altura exclama:

– *Não tem amarelo! Acabou!*

Ao que a criança maior responde:

– *Tem sim. Tá aí!*

– *Onde? Me mostra?*

– *Aí, ó...* – e indica o pote que deveria conter a tinta amarela. A criança menor experimenta a cor do pote indicado, percebe que não é amarelo e fala para si mesma:

– *Não tem...*

É que a tinta já fora amarela, mas estava no fim e já tinha sido misturada com a vermelha, transformando-se em laranja. A mesma criança, não se conformando com a falta do amarelo, olha atentamente aquele pote e então encontra, num cantinho, a cor procurada. Pega seu pincel e recolhe aquele restinho e, satisfeita, pinta o seu papel. Enfim o amarelo!

Olhando as cenas aqui narradas, tentando conversar com suas imagens, construindo sentidos, podemos perguntar: o que estavam fazendo as crianças? Tento deixar aos leitores o espaço aberto para olhares mais atentos que provoquem a expansão dos pensamentos, na reflexão. Apenas vou dizer que, para mim, estavam interagindo, trocando pontos de vista, brincando, cooperando, pesquisando, inventando, criando, construindo enredos, expressando conhecimento do mundo. Experimentavam e elaboravam formas – cobras, minhocas, sapos; experimentavam e buscavam cores; faziam poesia, como é o



modo comum de se expressar nessa fase da vida. Não é sabido que a criança pensa metaforicamente, por analogia? Sim, a criança segue a poesia. E o adulto? Em seu ofício de professor, comumente segue a prosa... Quer a literalidade, a norma. Intervir no processo que estavam vivenciando aquelas crianças retratadas na cena 1 é marca indiscutível de tal literalidade. Seria mais fácil separar os “bagunceiros” que procurar compreender os enredos criados e protagonizados entre eles. Fim da poesia!

A criança que procurava o amarelo, na cena 2, talvez tenha tido mais sorte, já que estava longe de um adulto. Na sua procura, outra criança se envolveu, ouvindo e dando acolhida às falas que desenvolvia com “seus botões”. Deu-lhe indicações, mas não cerceou a busca. A intervenção, nesse caso, foi suficiente para provocar outras tentativas de encontrar a cor desejada, mas não para impedi-la de buscar. Conversa entre iguais, acolhimento, experimentação sem controle, tempo para descoberta. Caminhos da poesia!

O adulto que não percebe o caminho do conhecimento sendo construído pelas crianças – na dinâmica de um ir e vir constantes, na euforia de suas descobertas, na experimentação e troca de pontos de vista entre seus pares, revelados com o corpo inteiro, intenso, todos os sentidos – facilmente qualificará de bagunça esse processo poeticamente vivido.

Para estar com as crianças de modo significativo, provocando suas linguagens e múltiplas formas de expressão, é preciso descobri-las, conhecê-las no cotidiano. De outra forma, se a criança produz cultura, há que saber reconhecê-la, aprender sua língua, pois a poesia requer outro ouvido, outro olhar, outro ritmo. Enfim, pede uma disposição diferenciada para o encontro poético acontecer e florescer.

### **Educação infantil, conhecimento e poesia: a certeza empobrece a experiência**

Há tempos estou “perseguido” o ser da poesia, presente perdido no adulto-educador. Minha pesquisa segue por esse caminho de busca, de tantos e inesperados encontros. Encontrei-me um dia desses com o livro de Edgar Morin – *Amor, poesia, sabedoria* –, no qual estão reunidas três conferências proferidas pelo autor entre 1990 e 1995, cada qual contemplando um dos termos associados no título. Escrever sobre conhecimento na educação infantil fez-me lembrar também das conferências de Morin, pois tanto o conteúdo quanto a forma do dizer são inspiradores. Relendo alguns trechos do referido livro, percebi que estava ali uma das coisas de que queria falar explicitamente com vocês,



com os educadores da educação infantil. Pensando no conhecimento que circula, é produzido, consumido, criado e recriado no universo educacional, porque está no mundo, digo então que é este o “tecido de nossa vida”: *poesia-prosa*.

[...] qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, definir, apóia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade (MORIN, 2002, p. 35).

Em nossas vidas convivemos com essa dupla existência, essa dupla polaridade, cada qual correspondendo a um estado: o prosaico, que é o estado que cobre grande parte de nosso cotidiano, prático; e o estado poético, “produzido pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema” (MORIN, 2002, p. 36). Mas houve um tempo na história da humanidade em que prosa e poesia, como estados de existência, estavam entrelaçadas, estavam presentes na vida cotidiana (o trabalho era acompanhado por cantos e ritmos; a caça era ritualizada com pinturas).

Assim como a contemporaneidade, cindida, separa emoção e pensamento, lazer e trabalho, arte e vida, empurrando-nos só para o lado prosaico da existência, é evidente a dificuldade da pedagogia em lidar com a poesia. Em nossa história da educação temos sido prescritivos, normativos – impedimos a criação, o sonho, que vem de dentro para fora. Como disse Daniel Munduruku (2002), enchemos a cabeça da criança de um monte de coisas e então seus sonhos ficam entalados, não conseguem sair, expressar-se, fazer-se poesia na vida, criação. E, no entanto, é fundamental trazer a poesia para o cotidiano educativo, dando sabor ao saber, na busca do conhecimento. Bela lição de outros povos que estão em nós esquecidos. São “histórias de índio”: “Educar é fazer sonhar!”; “[...] na sociedade indígena, educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida” (MUNDURUKU, 2002, p. 38).

Falar de poesia é falar de tudo quanto é inteiro, intenso, cheio de vida. Poesia é vida pulsando, fazendo-se cores, formas, sons, movimentos. Criação. Imaginação. Sonho. O indizível. O inexplicável.



Profundo sentido. A “poesia extrai sua fonte da vida, com seus sonhos e seus acasos” (MORIN, 2002, p. 38). Não há certeza na poesia... E quantas vezes o conhecimento escolar, o conhecimento que se pretende trabalhar na educação, se lança ao campo com a certeza e buscando a certeza – o rumo único, o certo, a regra, a norma? Ao definir, ao normatizar (poderia dizer “didatizar”), empobrecemos a experiência, descolorimos a vida, prendemos os sentidos, nos distanciamos do poeta e perdemos a possibilidade de criar, inventar, construir outros sentidos para o vivido.

Digo poesia e ouço música. Minha memória musical levou-me à canção “Metáfora” (1982), de Gilberto Gil, tão inspiradora e tantas vezes cantada no meu passado juvenil. A poética da canção vai puxando fios, lançando conexões no pensamento: jogo, brincadeira, foi-não-foi, é-não-é, pode ser, transformar isso naquilo, construir sentidos. Pensamento metafórico. Ouçamos a voz/os versos de Gilberto Gil:

Uma lata existe para conter algo  
Mas quando o poeta diz: “lata”  
Pode estar querendo dizer o incontível.  
Uma meta existe para ser um alvo  
Mas quando o poeta diz: “meta”  
Pode estar querendo dizer o inatingível  
Por isso não se meta a exigir do poeta  
Que determine o conteúdo em sua lata  
Na lata do poeta tudo nada cabe  
Pois ao poeta cabe fazer  
Com que na lata venha a caber  
O incabível  
Deixe a meta do poeta, não discuta  
Deixe a sua meta fora da disputa  
Meta dentro e fora  
Lata absoluta  
Deixe-a simplesmente metáfora.

Ah! Sempre o poeta a brincar. Ele, sempre ele, a jogar com as palavras e as coisas, a correr livremente, entre um verso e outro, um sentido e outro, misturando fatos, distorcendo ideias, invertendo direções, cavando espaços, ultrapassando tempos, rompendo o instituído. Move-se. Fôrma não há para o poeta. Impossível, pois ele brinca! E ele brinca porque é livre. Na liberdade de dizer, cria realidades, funda mundos, inaugura caminhos, revela o desconhecido, pinta imagens, modela formas, constrói pontes – aqui, lá, acolá, além. Dentro e fora. Consciente e inconsciente. Superfície e profundidade. Junta tudo. Faz uma miscelânea. Trabalha com possibilidades. Imagina. Inventa. É-não-é-pode-ser. Que lógica viva a do poeta!



Olho e ouço o poeta, viajo em suas metáforas. Olho e ouço os lamentos do cotidiano educativo em muitas de nossas escolas, que ainda se arrasta tedioso, repetitivo. Entre metáforas e realidade, sou toda interrogação.

Poderiam as instituições educativas, em todos os graus de ensino, cultivar a lógica do poeta? O que falta para que seja atribuído todo o poder à imaginação, nas escolas, na educação infantil? Para que seja celebrada a alegria de inventar, descobrir, experimentar, criar? Para que a lógica formal, tingida de dor (na imposição de um sentido único/sentido escolar sobre as coisas do mundo), seja substituída pela forma analógica de pensar, em que a metáfora é o coração do pensamento? Como trazer a poesia para o centro dos processos educativos (ou recuperar a poesia já existente e soterrada nos escombros de uma educação racionalista)? Como provocar a essencial “poetização” da vida, vivida no dia a dia, seja na rua, seja na escola?

Essas indagações certamente não são novas e não são desconhecidas daqueles que historicamente trabalharam e trabalham por uma educação de qualidade, na qual o ser humano na sua totalidade seja considerado. Assim é que, numa trilha próxima à do poeta, poderia seguir o professor. Digo trilha próxima, mas poderia dizer mesma trilha, não fossem as especificidades do ofício de cada um, porque, ao construir sua prática pedagógica, o professor mergulha num universo desconhecido (se acreditarmos que o professor não é aquele que sabe tudo, que já conhece as crianças, que já domina os conteúdos e técnicas), tal qual o poeta. Partindo de uma pergunta, uma provocação, uma dúvida das crianças, no grupo, um não-sei-quê no seu fazer, vai rumando para uma aventura de múltiplas possibilidades. No mergulho, precisa da imaginação, para poder seguir levantando hipóteses, recolhendo indícios, tecendo nexos, trazendo à luz porções desconhecidas do mundo que nos envolve e que é repleto de mistério. Então o professor, na relação com as crianças, pode ser o técnico, o cientista ou o poeta... Pois se movimenta por universos criadores e universos criados – na ciência e na arte, uma e outra, marcas do humano.

Ao invocar a imaginação, a criação, a poesia para o ofício de professor, ao assinalar a essencialidade da arte nos caminhos do conhecimento para qualificar saberes e fazeres na educação infantil, reafirmo a importância da dúvida, da incerteza nos processos educativos partilhados entre adultos e crianças. Da mesma forma trago o convite à aventura de descobrir-se deslizando rumo às ilhas desconhecidas; *aventura* que requer, antes de tudo, o *desejo* de navegar em busca de ilhas desconhecidas, tal qual o homem que queria um barco, no conto de Saramago (1998, p. 16-17):



[...] o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria, E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou [...] Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida...

Para muitos, nos mares educacionais não existem mais ilhas desconhecidas – todas são já descobertas, localizadas, conhecidas sob o controle do adulto. A tomar esse rumo, restaria apenas seguirmos o mapa, repetir a trilha, limitando-nos à segurança do já conhecido. Na segurança da rota, a impossibilidade da criação.

Ao contrário, acredito, como o homem que queria um barco, que “é impossível que não exista uma ilha desconhecida”. Quantas maravilhas estarão escondidas em ilhas desconhecidas, dentro e fora de nós?

Nossas ilhas desconhecidas só se deixam conhecer quando saímos de nós mesmos. Quando abandonamos as certezas e nos entregamos à aventura de aprender novas rotas, de reaprender caminhos, reinventando antigos percursos cheios de verdades. Vale dizer, quando abandonamos os limites, o “até aqui podemos ir”, o “só até aqui”. Pois se navegarmos, na imaginação sobretudo, confirmaremos: o mundo é ilimitado, infinito, como na música de Péricles Cavalcanti (MUSICAL, 1989), conhecida na voz de Caetano Veloso:

Tudo é um  
tudo é mil  
tudo acaba  
e nada tem fim





tudo bem  
tudo mal  
tudo azul  
nada é assim

tudo discorda  
em harmonia  
universal

tudo é assim  
musical

e no centro de tudo  
eu e você.

Tudo é mar sem fim – no sonho, na imaginação, criando realidades poéticas, fazendo-se humano na beleza de ser com o outro, em diferentes paisagens, com diferentes possibilidades. Eu falo, ele canta, o outro dança; um pinta, outro desenha, outro compõe; um brinca, outro pula e puxa. Sigamos assim, nos mares da educação, adultos e crianças, mãos reatadas com a poesia!

## Referências

DIAS, M. C. M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. *In*: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003. p. 231-240.

EDWARDS, C. *et al.* **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

METÁFORA. Compositor e intérprete: Gilberto Gil. UM Banda Um. Intérprete: Gilberto Gil. Warner Music, 1982. 1 CD.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.



MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MUSICAL. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Péricles Cavalcanti. *In*: UNS. Intérprete: Caetano Veloso. Philips, 1989.

OSTETTO, L. E. De luzes e de vôos: em busca da beleza para ser humano. *In*: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005. p. 143-152.

OSTETTO, L. E. Educação infantil: tempo e lugar de *se fazer* criança, no mistério e na magia da experiência partilhada. *In*: DELGADO, A. C. C. *et al.* (org.). **Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate**. Porto Alegre: IPPOA, 2004a. p. 11-21.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

OSTETTO, L. E. Produção cultural e conhecimento na educação infantil: entre a prosa e a poesia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 17.; REUNIÃO ANUAL DO MIEIB, 17. Goiânia, 2004b. Digitado.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

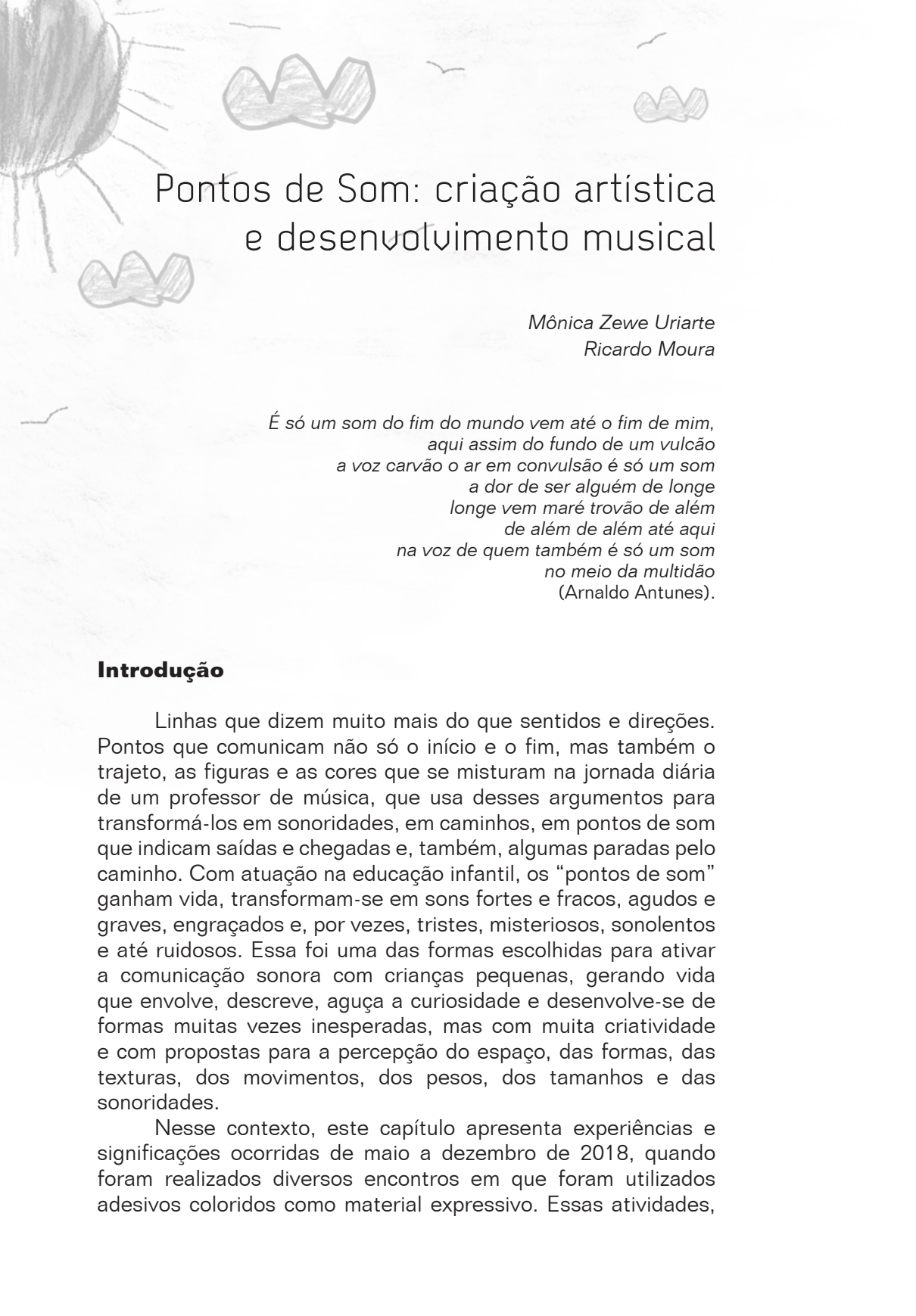
RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARAMAGO, J. **O Evangelho segundo Jesus Cristo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.



*Pontos de Som:  
criação artística e  
desenvolvimento musical*



# Pontos de Som: criação artística e desenvolvimento musical

Mônica Zewe Uriarte  
Ricardo Moura

*É só um som do fim do mundo vem até o fim de mim,  
aqui assim do fundo de um vulcão  
a voz carvão o ar em convulsão é só um som  
a dor de ser alguém de longe  
longe vem maré trovão de além  
de além de além até aqui  
na voz de quem também é só um som  
no meio da multidão  
(Arnaldo Antunes).*

## **Introdução**

Linhas que dizem muito mais do que sentidos e direções. Pontos que comunicam não só o início e o fim, mas também o trajeto, as figuras e as cores que se misturam na jornada diária de um professor de música, que usa desses argumentos para transformá-los em sonoridades, em caminhos, em pontos de som que indicam saídas e chegadas e, também, algumas paradas pelo caminho. Com atuação na educação infantil, os “pontos de som” ganham vida, transformam-se em sons fortes e fracos, agudos e graves, engraçados e, por vezes, tristes, misteriosos, sonolentos e até ruidosos. Essa foi uma das formas escolhidas para ativar a comunicação sonora com crianças pequenas, gerando vida que envolve, descreve, aguça a curiosidade e desenvolve-se de formas muitas vezes inesperadas, mas com muita criatividade e com propostas para a percepção do espaço, das formas, das texturas, dos movimentos, dos pesos, dos tamanhos e das sonoridades.

Nesse contexto, este capítulo apresenta experiências e significações ocorridas de maio a dezembro de 2018, quando foram realizados diversos encontros em que foram utilizados adesivos coloridos como material expressivo. Essas atividades,



inicialmente chamadas de Pontos de Som, acabaram por se constituir em um projeto com o mesmo nome, tendo como suporte o desenvolvimento de várias outras ações educativas dentro dessa temática.

O fator motivacional que orientou a mediação das atividades, como palavra de partida e que deu norte às ações docentes, foi a experiência. Não aquela ainda exclusivamente atenta ao fazer das crianças, mas com base na elaboração de um pensamento que se constituiu no próprio fazer do professor como agente em transformação, atento às possibilidades que poderiam acontecer por meio das indicações, das ações, dos diálogos (formais ou não formais), as interações das crianças e os modos de relação sensorial/estética com o uso de um material visual, não sonoro, mas com possibilidades expressivas que, pela mediação do professor, poderiam tomar como sonoros padrões visuais que iam se formando pela partilha de experiências.

O desafio foi ativo e desdobrou-se na medida em que observar e ouvir as crianças não poderia ser influenciado por ideias prévias, aferidas a resultados a serem alcançados em uma concepção regular de musicalização, com cantos ou ritmos, e sim reconhecer padrões que se formariam da elaboração de pensamentos e de reflexões, levando em conta um material visual e sua relação com o som. Dessa maneira, o entendimento que foi se consolidando desde o começo das intervenções era de não incitar o pressuposto musical ou sonoro, porque, de certa forma, ele estaria implícito na criação de obras visuais como produtoras de arte, e não apenas como técnicas ou práticas.

A experiência então acontece tanto com o professor quanto com a criança, estreando um percurso de condição inversa – quase permanente – em que o professor é a criança que observa, interage, descobre, pergunta e volta a observar; e as crianças são os professores e as professoras: observam, interagem, descobrem, questionam e voltam a observar, interagir, descobrir e questionar. O objetivo inicial era apenas a criação de obras visuais ou de algo que não se sabia exatamente o que seria. Ainda silenciosa fisicamente, foi tomando corpo em cartolinas colocadas em alguns espaços da sala, entre chão e paredes, cheias de escutas visuais, de relações coloridas, proximidades afetivas, descobertas sensoriais, que, de alguma forma, pudessem germinar como sons coloridos em experiências sonoras ou musicais.

É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. É verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns (LARROSA, 2016, p. 12).



Esse compartilhamento de categorias, que para Larrosa (2016, p. 12) “[...] tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não-querer” e que estrutura a forma de pensar a experiência como uma categoria vazia, livre, torna a experiência educacional algo que não está a serviço do que existe e que pode organizar-se “[...] em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável” (LARROSA, 2016, p. 12). O autor segue sua escrita pondo em questão o lado das artes em comparação à experiência na educação:

[...] penso que nas artes acontece algo parecido. Tanto se pensarmos na criação (e a criação é, ela mesma, uma categoria vazia, livre, quer dizer, um mistério) quanto na recepção (através, por exemplo, das diferentes elaborações de uma experiência estética), trata-se sempre de algo que não se pode definir nem tornar operativo, mas sim que, de alguma maneira, só se pode cantar (LARROSA, 2016, p. 12-13).

A ação de disponibilizar os adesivos para as crianças, indicando seu procedimento de uso – um material que se relaciona com uma plataforma –, iria resultar em um produto artístico. Contudo esses produtos não estavam fechados temporalmente, como algo estático, mas se caracterizaram como uma prática que, aos poucos, por meio da experiência e da criação, desencadearam possibilidades cognitivas, cantáveis, relacionais, interpretativas e estéticas, explicitadas a seguir:

- **Cognitivas:** caracterizaram-se pela idade das crianças para as quais foram desenvolvidas as atividades – de bebês a crianças pequenas. Para as primeiras, o simples fato de colar um pequeno adesivo em uma cartolina é um processo moroso, que exige atenção, motricidade e cuidado, pois um círculo colorido, para um bebê, pode ser muito apetitoso;
- **Cantáveis:** no momento de destacar o adesivo da cartela, ação realizada pelo professor e posteriormente pelas crianças, havia um canto usando as sílabas pom, tá ou tum, ficando à escolha de cada um o som que desejava utilizar, e isso ocorreu da mesma forma no momento de colar o adesivo em diferentes superfícies;
- **Relacionais:** constituíram-se pela diversidade de cores utilizadas, que possibilitaram agrupamentos, tais como: verde perto do verde, ou verde longe do azul, ou vermelhos sobrepostos;

- **Interpretativas:** ocorreram pela forma com que o material ia se desdobrando visualmente, de forma figurativa e não figurativa – algo que parece uma linha, um círculo, um desenho, ou, ainda, pela mediação do professor, a preferência pelos ocasionais sons verbalizados pelas crianças bem pequenas e pelas crianças pequenas;
- **Estéticas:** não no sentido de belo, mas de algo feito por eles, que permanece nas paredes das salas ou dos corredores do espaço escolar para serem cantados ou apreciados a qualquer momento, e não apenas nas aulas de musicalização, mas para terem uma continuidade, uma fruição constante.

As imagens a seguir (figuras 1 e 2) demonstram a fase inicial do projeto, cuja direção se voltava para a observação das reações e das relações das crianças com o material. As questões levantadas sobre o desenvolvimento das atividades foram, inicialmente, sobre a manipulação do material (adesivos) e a plataforma utilizada (cartolina). Que tipos de relações poderiam ser realizadas pelas crianças? As relações de cores são dispersas ou há algum padrão de proximidade? As crianças cantam os pontos ao colarem os adesivos assim como o professor fez? Que tipos de sonoridades são produzidas pelas crianças?

**Figura 1** – Pontos de Som: adesivos sobre cartolina – atividade cognitiva – Berçário II



**Figura 2** – Pontos de Som: adesivos sobre cartolina – atividade relacional – Maternal I





As perguntas foram se formando à medida que as atividades aconteciam, mas, antes de fazer outras perguntas, era preciso observar e ouvir atentamente o que acontecia e como os desafios, postos em cada momento, eram resolvidos pelas crianças. Não havia indicação do que fazer; o professor apenas colava alguns adesivos, cantando, e ia observando as crianças em sua própria experiência. “*O que vocês me ensinaram hoje?*” – pensava o professor.

No decorrer das semanas, o método ia se consolidando em um repertório de possibilidades indicadas pelas crianças, baseado na experiência, uma proposta de trabalho em contínua descoberta e transformação. Brito (2011, p. 31), que tem sua obra baseada nas ideias do educador Koellreutter, afirma que este se guiava

[...] prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos. A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento... sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele, posturas derivadas de sua vivência, experiência e reflexão, de suas pesquisas, análises e críticas aos modelos tradicionais de ensino.

Com base nesse pensamento norteador, durante o processo das atividades Pontos de Som as experiências estavam alinhadas à proposta do professor Koellreutter, cujo “[...] método é não ter método... o método fecha, limita, impõe... é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além” (BRITO, 2011, p. 31).

A presença física do som e das sonoridades é um fato da cultura e gera uma experiência individual da maior importância, pois cada um percebe os sons de uma maneira diferente, fazendo conexões com as suas vivências, com sons que lhe são agradáveis e desagradáveis, familiares, que remetem a lugares, pessoas, brincadeiras. Assim, justamente por tratar-se de uma experiência individual, a música desperta sensações que foram percebidas por meio das escolhas dos alunos por cores, por tamanhos e por sonorização dos pontos de som.

Os sons preenchem cada minuto do dia e as pessoas vivem imersas num mundo de vibrações sonoras, cujos apelos produzem nelas efeitos diferenciados dos outros estímulos sensoriais. Isso se deve ao fato





de que a música fala ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um, sem se deixar reduzir às outras linguagens (WISNIK, 1999, p. 12).

Essa característica específica dos sons, de preencher os diferentes espaços com suas vibrações, cujas fontes podem partir da natureza, dos seres humanos, ou, ainda, de objetos e de tecnologia (SCHAFER, 2012), caracteriza a música como arte coletiva e individual, pois um mesmo estímulo sonoro poderá produzir diferentes efeitos percebidos pela coletividade ou pela singularidade de cada pessoa.

Esther Beyer (2000), apoiada na teoria piagetiana, diz que as primeiras construções musicais acontecem por meio da analogia entre som e movimento e que, para formar conceitos, é preciso vivenciá-lo, em nível prático. O descobrimento dos sons vocais dá-se muito particularmente em articulação com os movimentos, o que ajudará a criança na formação de conceitos musicais. As primeiras vocalizações que acompanham os movimentos físicos e motores são formas de organizar tanto o espaço quanto a própria vocalização; desse modo, “[...] o fazer musical é pré-requisito do compreender” (BEYER, 2000, p. 49).

Ao observar a citação de Beyer, fica claro que estimular e observar o fazer musical dos alunos é um pré-requisito importantíssimo para compreender as teorias voltadas ao ensino de música, possibilitando adequá-las às diferentes faixas etárias, escolher repertórios, materiais e espaços mais estimulantes e capazes de estesiar os sentidos, reforçando a importância da educação musical escolar. Também demonstra o quanto é gratificante trabalhar na área artística e musical, especialmente quando optamos por utilizar a curiosidade e a ousadia, alicerçadas pelo conhecimento científico adquirido ao longo da formação do educador musical.

Torna-se necessário, portanto, que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores do processo educativo, que levem em conta a importância do aprendizado da música no desenvolvimento e na formação dos alunos como indivíduos produtores e reprodutores de uma cultura. Dessa forma, eles poderão procurar e reconhecer todos os meios que têm em mãos para criar situações de aprendizagem que deem condições aos alunos de construir conhecimento sobre música. Contudo o que é um sujeito mediador? O que é mediar o conhecimento?

Mediar é andar junto, promover encontros com a arte e cultura, esteja ela nos museus, nos livros, no teatro ou nos muros do colégio. Mediar é promover



encantamento, mas também estranhamento, conversar e perguntar, ter dúvidas, inquietar-se e mover-se em diferentes direções. Mediar é estesiari os sentidos! (URIARTE, 2017a, p. 92).

Importante salientar que mediar não é dizer o que o outro deve ouvir, sentir ou fazer, mas aproximar o outro da arte. No caso do professor de música, o mediador é aquele que apresenta o evento musical para que dele o aluno possa se aproximar, ouvir, perceber, aprender, avaliar e que também possa extrair suas impressões pessoais.

*O seu olhar* (1995)<sup>1</sup>

O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu  
O seu olhar melhora  
Melhora o meu

Arnaldo Antunes e Paulo Tatit indicam, na sua canção, que precisamos ampliar nosso olhar sobre nós e sobre os outros, função de professor artista, que, quando amplia o seu olhar, amplia também o olhar dos seus alunos, processo de mediação cultural. Quando reunimos mediação com cultura, o olhar sobre os significados, as atuações e as possibilidades da música na escola multiplicam-se, porque são colocados em atividade as sensações, as percepções e os diferentes meios de expressão, com o objetivo de acompanhar o movimento da arte e ampliar o nosso olhar sobre as coisas.

## **Pontos de Som: linhas e itinerários, outros olhares para cantar**

Ao perceberem que a cartolina era apenas um dos espaços possíveis para a realização das atividades, as crianças, por meio de suas experiências, mostraram a importância de olhar o espaço como potencial meio para a criação de novas possibilidades. Os pontos fugiram à plataforma tradicional no momento em que as crianças utilizaram a

---

<sup>1</sup> Composição de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cVU4pGFkByA>. Aces=so em: 20 maio 2019.

parede e a divisão de cores nela pintada (figura 3), configurando-se uma linha imaginada. “Professor, aqui posso perceber outros sons!”, disse um pequeno de 4 anos ao fixar alguns pontos valorizando a divisão de cores na parede da sala. “Como são esses sons?”, perguntou o professor. “O som de baixo e o som de cima. Pom, pá!”. Surgiram, assim, as *linhas melódicas*.

**Figura 3** – Pontos de Som: adesivos sobre a parede – Maternal II



Fonte: Primária

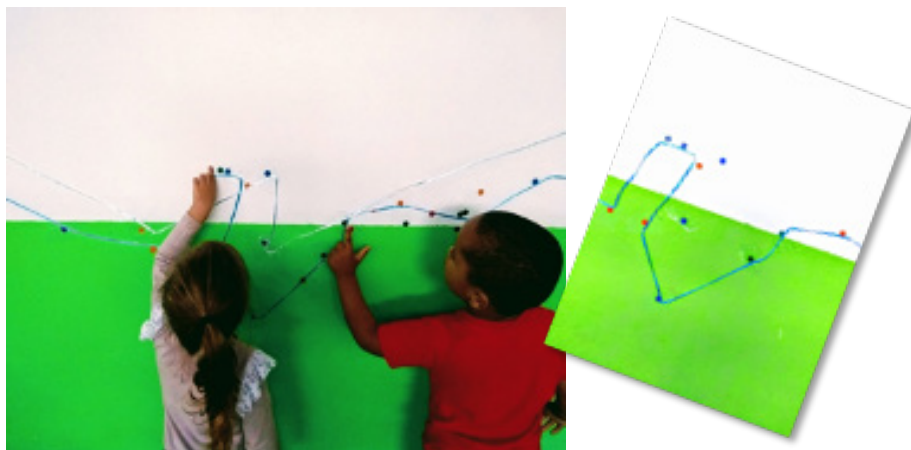
Caznok (2003, p. 105) relata em seu livro:

[...] na perspectiva das Artes Plásticas, inúmeras são as poéticas que reconheceram a proximidade entre o fazer pictórico e o fazer musical [...] tanto em suas obras quanto em seus escritos, três artistas em especial – Wassily Kandinsky (1866-1944), Piet Mondrian (1872-1944) e Paul Klee (1879-1940) – advogaram uma quebra das barreiras que separavam as duas áreas artísticas.

A autora diz que os aspectos musicais em que esses três artistas se concentraram – a saber, *temporalidade*, *improvisação*, *abstração* e *ressonâncias acústicas* – foram pensados como elementos constituintes de suas linguagens pictóricas e que “[...] a consciência de que o espaço é, também, temporal e que suas cores têm uma acústica aparece de forma explícita nas obras de Kandinsky, quando ele diz que uma linha é um ponto em movimento, ou seja, um ponto que dura” (CAZNOK, 2003, p. 107).

Ainda que os pontos, dispersos em referência às cores da parede, sugerissem uma elaboração sonora similar à ideia de partitura convencional (linha, espaço e símbolo), a leitura realizada pelas crianças foi executada em formas e direções distintas – de trás para frente, de cima para baixo ou por cores (figura 4). No entanto a possibilidade do uso de uma experiência temporal como a leitura, por exemplo, carecia de uma direção visual. Assim, durante a observação de como os pequenos interpretavam suas criações, direcionando os dedos em um percurso sinuoso, a linha referencial da tinta na parede foi extrapolada, indicando uma nova possibilidade visual e estética. “A música não se manifesta apenas pelas mãos ou pela voz, porque ela envolve todo o corpo, desde a cognição, a atenção, a preparação física e emocional, para então poder transbordar em sonoridades” (URIARTE, 2017b, p. 28). Nesse sentido, por que não tornar visível o percurso dos dedos? Mais uma vez o professor aprendia com as crianças e, novamente, perguntava a elas: “O que vocês me ensinaram hoje?”.

**Figura 4** – Pontos de Som: linhas melódicas – adesivos e fita sobre a parede – Maternal II



Fonte: Primária

Aos poucos, a imaginação começou a tomar conta do fazer pictórico e sonoro das crianças, de modo a desenvolver novas formas visuais para a utilização dos pontos de som. Bjørkvold (2018, p. 54) diz que, “[...] na sua origem grega, a palavra imaginação está associada à expressão ‘tornar-se visível’, isto é, tem relação com a disposição da mente para introjetar e criar imagens. Em latim, *imago* = imagem”.



As *linhas melódicas* criaram uma direção ao olhar interpretativo, e o uso de outros recursos, como fitas, começou a despontar como um aporte indicativo para o canto. No entanto a diferença entre os ambientes nos quais iam se desenvolvendo as atividades, as salas e suas possibilidades de estruturação visual, surgia como possibilidades de consciência espacial para pensar o tempo, em sua função musical e sonora.

Pudemos perceber durante o processo que, independentemente das características do ambiente físico, o percurso cantável dos pontos de som utilizado pelas crianças foi valorizado em virtude das cores. Não era necessária uma perspectiva linear, mas a relação entre os adesivos demonstrava uma imaginação não linear.

Em uma atividade posterior, em que a parede era um bloco branco, o caminho dos dedos e suas cantorias não seguiam uma linha, mas um espaço no qual essas relações foram criadas de forma sobreposta. Como resolver a questão linear, aquela relativa à leitura, quando os pontos são colados em um bloco, em um espaço definido, como uma pintura em um quadro?

– *Vocês conseguem ver os caminhos dos pontos?* – pergunta o professor.

– *Sim, eles passam por aqui... depois vêm pra cá... aí vão até aqui* – respondem algumas crianças.

– *Isso me pareceu um itinerário. Vocês sabem o que significa a palavra itinerário? São os caminhos, como aqueles que fazem os ônibus, o caminho até a escola, o caminho que fazemos até a praia, por exemplo. Isso são itinerários. Me mostre um itinerário dos pontos de som* – disse o professor para uma pequena de 5 anos.

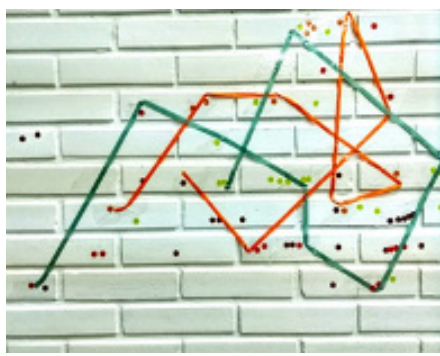
– *Começa aqui (pom), vai subindo (taaaaaAAAAH), depois vem pra cá (tic!), passa por aqui também (pam, pam, pam)* – responde a pequena como se estivesse em um passeio de carro com a família.

Logo que o professor começou a retornar no percurso dos sons, com o uso de algumas fitas de seda, o resultado visual pareceu um mapa, uma cartografia sonora como resultado da experiência imaginada pelas crianças (figuras 5 e 6). “*Temos aqui um itinerário melódico!*”, conclui o professor.

**Figura 5** – Itinerários melódicos: adesivos e fitas de seda sobre a parede – Terceiro Período<sup>2</sup>



**Figura 6** – Itinerários melódicos: adesivos e fitas de seda sobre a parede – Quarto Período



Fonte: Primária

Bjørkvold (2018) ressalta ainda que a fantasia atribui à imaginação sentidos que fortalecem a apreensão da realidade, dando espaço também para o mistério. O autor argumenta:

A fantasia representa para a mente exploradora uma busca de significado, de contexto, de ordem – uma explicação. Fantasia não é a síntese da razão, mas seu pré-requisito. Acompanhar a própria imaginação numa criação estética é, para a criança, um meio natural de alcançar o conhecimento (BJØRKVOLD, 2018, p. 54).

Já estávamos na metade do ano e, com o passar dos meses, aqueles pequenos adesivos coloridos iam se tornando uma experiência regular em meio a cantorias, atividades com ritmo, audições de músicas e criação de obras visuais e sonoras. Durante um aquecimento vocal com crianças do Jardim I, pudemos perceber que, para uma das crianças, um painel com números e pontos (o número 5 com cinco círculos colados), feito pela professora regente para trabalhar numerais, servia de referência para a leitura sonora durante o canto; desse modo, o pequeno

<sup>2</sup> Para identificar os diferentes locais de atuação com as crianças, decidimos deixar as nomenclaturas das turmas. As faixas etárias estão classificadas conforme segue: Berçário II (de 1 ano e 3 meses a 2 anos), Maternal I (de 2 anos e 3 meses a 3 anos), Maternal II (de 3 anos e 3 meses a 4 anos), Terceiro Período (de 4 a 5 anos), Quarto Período (de 5 a 6 anos).

cantava as melodias durante o aquecimento vocal apontando o dedo para os pontos. Essa é a mente exploradora da criança; ela faz relações, busca significados e alcança o conhecimento de forma natural, estética.

Para fazer uma sala de aula ouvir e cantar, o processo precisa ser flexível e aberto, de forma a possibilitar o máximo de liberdade e opções de decisão pessoal dos participantes, além de um conhecimento prévio do que se pretende realizar. Isso não dispensa uma percepção quanto aos objetivos, que devem voltar-se para a escolha ou a criação “[...] de uma obra artística, estética e sensível que tenha significado para os participantes, o que somente será possível quando o processo for iniciado pela escuta consciente e atenta do grupo” (URIAARTE; BAGGIO, 2018, p. 115).

A prática musical é, sem dúvida, um laboratório privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sonoras, mas também para o exercício de temas transversais em toda educação, “[...] como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro” (MOLINA, 2012, p. 7). Assim sendo, desenvolver essas habilidades deveria ser de competência de todas as disciplinas, todavia, na música, “[...] essas qualidades são quase sempre pré-requisitos, engrenagens, encaixes para um movimento conjunto” (MOLINA, 2012, p. 7). Também salientamos que a prática musical propicia o desabrochar de questões ligadas à criatividade, de forma a exercitar a liberdade com o compromisso de ensinar e de aprender música.

### **Criação artística: referências sonoras e elaboração de obras visuais**

O interesse por outros materiais por parte das crianças ocasionou uma gama de outras interações. Possibilitou um fazer diferenciado, novos experimentos e, conseqüentemente, novas formas de elaborar trabalhos visuais pensando o som. A *imaginação*, a *criação*, a *experiência* e o *método* caminharam juntos em meio às cores, às formas e aos sons. Conforme iam sendo elaboradas as criações sonoras, o professor perguntava sobre os tipos de materiais que poderiam fazer parte daquela atividade. Em visita ao depósito da escola, por exemplo, pegamos pedaços de cartolina já recortadas, fitas pela metade, tintas, giz de cera, pincéis velhos, sobras de fios e barbantes; enfim, tudo o que estivesse à disposição para fazer arte, criativamente. “*Não podemos esquecer dos sons, os pontos sonoros são nosso principal material, nossa música*”, disse o professor em alegria compartilhada.

Para reforçar a identidade sonora das obras, alguns desenhos foram criados em cartolinas, as quais permaneceram afixadas nas paredes da sala (figuras 7 e 8). Em uma dessas atividades, exploramos algumas propriedades do som de maneira mais formal, que serviriam de base para a interpretação de obras posteriores. As propriedades do som eram classificadas em *agrupamentos*, uma forma de guia, de referência sonora.

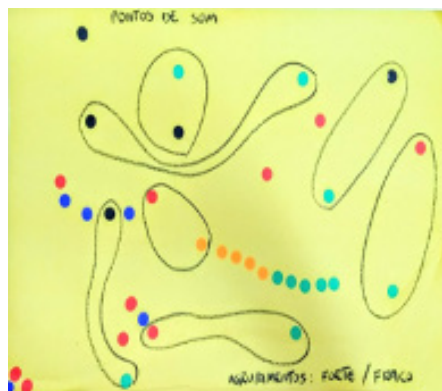
*– Hoje vamos pensar na relação das cores com a intensidade do som. Quais cores dos pontos de som representam, para vocês, o som forte? E o som fraco? Onde ficam posicionados os sons agudos? E os sons graves? – perguntou o professor.*

*– Aqui, professor, som grave... aqui o agudo... esse aqui vai junto, também é agudo! – disseram as crianças ao colar pontos na lousa.*

**Figura 7** – Agrupamentos: sons graves e agudos – adesivos sobre lousa e giz – Quarto Período



**Figura 8** – Agrupamentos: sons fortes e fracos – adesivos sobre cartolina e giz de cera – Terceiro Período



Fonte: Primária

A lousa (figura 7) ficou com os seus pontos fixados até o fim do ano, e, não raramente, na sala, havia outras relações feitas pelas crianças, novos desenhos do som e novas cantorias. Apesar desse processo tão vivenciado e experimentado pelos alunos cotidianamente, ainda percebemos uma tensão na relação entre o som e o sentido, pois a tradução de pulsos, de tempos e de afetos ainda não é tão valorizada educacionalmente como as relações verbais e visuais.





## Algumas considerações

Preocupam-nos os processos de audição que são desenvolvidos nas escolas, pois a audição como apreciação sonora não pode ser distraída. Segundo Favaretto (2012, p. 47), “[...] a escuta exige atenção e concentração, é uma força estranha que através de vibrações audíveis e inaudíveis, de vozes e silêncios, convoca o corpo e conecta o inconsciente”.

Na educação, a música tem como função promover o desenvolvimento da sensibilidade em articulação com o conhecimento inteligível, o que significa que tanto a cognição como a sensibilidade devem ser acionadas, para que os processos de aprendizagem e também a experiência com música aconteçam de forma mais ampliada e consistente. Partindo desses princípios, entendemos a música como componente indispensável para a formação dos cinco sentidos, não apenas da razão.

As crianças que percorreram o caminho dos pontos de som, cujos resultados foram aqui apresentados, compreenderam muito bem tais princípios; usaram os cinco sentidos, mostraram-se ouvintes atentos, pensantes, capazes de relacionar movimentos com alturas, tamanhos com intensidades, agrupamentos com referência sonora, caminhos dos seus dedos como itinerários e frases como música! Só nos resta, então, perguntar: “O que vamos aprender com vocês hoje?”.

## Referências

BEYER, E. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Abem, 2000. p. 43-52.

BJØRKVOLD, J.-R. **Música, inspiração e criatividade**: uma linguagem universal. Tradução de Leonardo Pinto Silva. São Paulo: Summus, 2018.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CAZNOK, Y. B. **Música**: entre o audível e o visível. São Paulo: Unesp, 2003.



FAVARETTO, C. Por que estudar música? *In*: JORDÃO, G. *et al.* (org.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 46-48.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MOLINA, S. Vozes e ouvidos para a música na escola. *In*: JORDÃO, G. *et al.* (org.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 7-9.

O SEU olhar. Intérpretes: Arnaldo Antunes e Paulo Tatit. Compositores: Paulo Tatit e Arnaldo Antunes. *In*: NINGUÉM. Intérprete: Arnaldo Antunes. São Paulo: BMG, 1995. 1 CD, faixa 9.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2012.

URIARTE, M. Z. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017a.

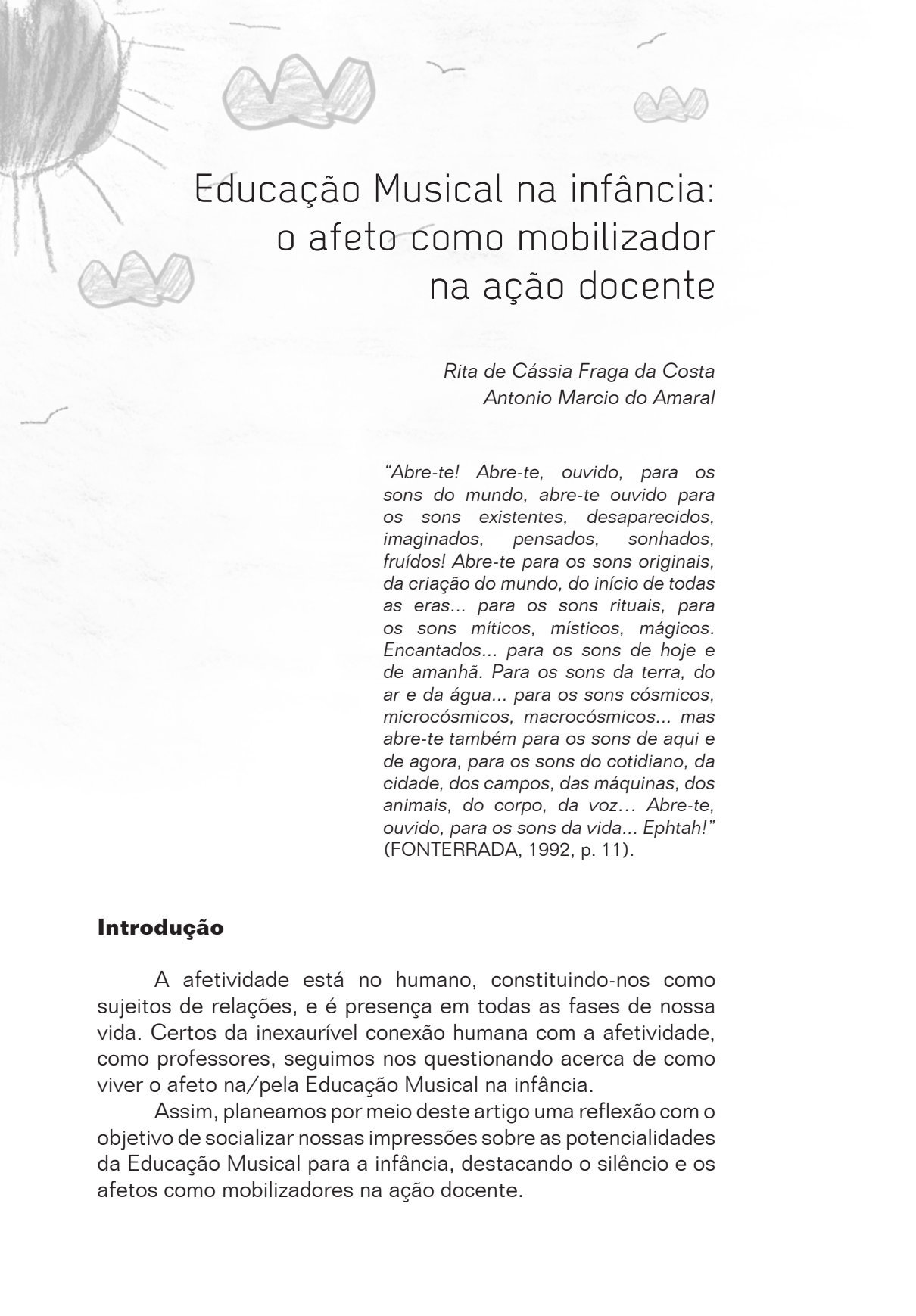
URIARTE, M. Z. **Voz, memórias e outras sonoridades do Pibid de Música**. Joinville: Univille; Itajaí: Univali, 2017b.

URIARTE, M. Z.; BAGGIO, K. F. Quando a sala de aula escuta e dança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 76, p. 111-124, 2018.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



*Educação Musical na infância:  
o afeto como mobilizador  
na ação docente*



# Educação Musical na infância: o afeto como mobilizador na ação docente

Rita de Cássia Fraga da Costa  
Antonio Marcio do Amaral

*"Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida... Ephtah!"*  
(FONTERRADA, 1992, p. 11).

## **Introdução**

A afetividade está no humano, constituindo-nos como sujeitos de relações, e é presença em todas as fases de nossa vida. Certos da inexaurível conexão humana com a afetividade, como professores, seguimos nos questionando acerca de como viver o afeto na/pela Educação Musical na infância.

Assim, planeamos por meio deste artigo uma reflexão com o objetivo de socializar nossas impressões sobre as potencialidades da Educação Musical para a infância, destacando o silêncio e os afetos como mobilizadores na ação docente.

Este trabalho centrou-se em alguns teóricos, que subsidiaram nossas inserções pelo campo da educação, da sensibilidade e dos afetos e amorosidade, permeando a Educação Musical. São eles: Deligny (2018), Masschelein e Simons (2015), para pensar a educação e a ação docente; Koellreutter (1997), Sacks (2007) e Schafer (1992, 2011), para dar significado à Educação Musical para a infância; Araújo (2018) e Spinoza (1983), para compreender o silêncio e o afeto nos processos de musicalização; Pillotto (2007) e Duarte Jr. (2010), na busca de uma educação pelo sensível, articulando afetos e amorosidade.

### **Educação e ação docente: entre circunstâncias e provocações**

Ensinar, não como uma torção que leve à dor: mostrar a árvore que ainda não existe, a trajetória invisível de um som até sua inesperada palavra, a rebelião de uma ideia e suas cinzas, o momento em que a chuva é posterior à sua pronúncia. [...] O ensinar como ato de partir, não como chegada ao porto (SKLIAR, 2014, p. 154).

O professor é um criador de interesses, um maestro que tem a arte de apresentar, dando propriedade a um fato ou (in)formação, tornando-se um mobilizador da atenção das crianças na construção de conhecimentos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). Na continuação desse pensamento, Deligny (2018) compreende o professor como um provocador de circunstâncias, pois possui a habilidade de acender paixões e afetos.

Portanto, o professor que destacamos neste artigo é aquele que se propõe a ser ator no cenário educativo, guardião de um desejo de educar que, conforme Araújo (2018, p. 69), “culmina sempre pela transformação (*Umbildung*) do Outro através da meditação (*mediatio*) e da contemplação (*contemplatio*) e não da mera lição (*lectio*)”. É um maestro que, para compor a aula, vai buscar na sensibilidade modos de mobilizar, descobrir, produzir, imbricar os sentidos dos aprendentes, incluindo os seus, ou seja, faz-se um provocador na essência de ser o orquestrador de sentires, que validam as infindas aprendizagens (ARAÚJO, 2018).

Avultamos esse propositor de uma educação pelo sensível (PILLOTTO, 2007), aquele que em sua ação docente, ao mesmo tempo em que busca acompanhar as (trans)formações no outro, por estar sujeito ao educar, acaba por apreender novos conhecimentos em uma sequência de ininterruptos reposicionamentos diante da vida e dos



saberes alcançados. É a figura confessa de Deligny (2018, p. 20), quando diz: “torno-me o educador, que deveria ter sido, um pouco ofegante por correr atrás desse ‘eu’ por mim descrito nos momentos de entusiasmo”.

O professor do qual falamos é aquele que respira e mesmo assim o ar lhe falta, o coração bate na boca, a voz acelera e desacelera, enquanto aprende os ritmos do coração e da música da vida. O professor são muitos. São múltiplos. Todos conscientes de seu inacabamento. Acontece a esse educador estar com os outros ao mesmo tempo que consigo mesmo, mas percebe que está sempre sendo surpreendido por estes. Com isso se perde, se (re)inventa e se faz nas práticas educativas. É um descobridor, exatamente como o são as crianças, espectadoras e partes de toda a sua constituição, que é elaborada de ação, na ação docente.

Assim, entre circunstâncias e provocações, diante da multiplicidade de um grupo de desiguais, entre possíveis rabugices e/ou (des)confianças curiosas e/ou egoísmos persistentes, esse mestre olha entre as frestas, além dos regulamentos e da tradição das práticas pedagógicas – encarnadas em sua constituição –, para alimentar de algum modo as alegrias desse coletivo formado na arena do contexto educacional (DELIGNY, 2018).

Apesar disso, suas construções de sentidos serão refletidas no universo das crianças, talvez décadas mais tarde, sem, contudo, receber um rótulo indicando a devida origem. No entanto o professor sabe e vive das incertezas e não por isso esmorece, pois entende que seu sentido é ser o mobilizador, guiando encontros, afetos e amorosidade. E como pode ser a atuação de um professor que está inserido na Educação Musical com crianças?

## **Pensando a Educação Musical na/para a infância**

[...] A música existe no tempo. Não sei o que significa tempo. Falem a respeito da experiência de tempo [...]  
(SCHAFER, 1992, p. 283).

A infância é a fase do aventurar-se em um mundo novo de constantes descobertas, curiosidades, experimentações, em infinitos arranjos, que permeiam o possível e o impossível de um imaginário fértil.

A criança, nesse sentido, é um ser que ousa, buscando sempre novas possibilidades de comunicar-se com seu mundo exterior e interior. Ou seja, vive o essencial sem construir imediatamente categorizações racionais a tudo que vive. Ou, ainda, é aquela que está no entrelugar, por vezes além e por fora da linguagem, na imponderação de significar (AGAMBEN, 2005).



Para Sacks (2007), a infância é um momento de descobertas e de construções de múltiplas interações. A criança, por meio da imitação, das brincadeiras, da apreciação de ritmos, das gestualidades, amplia suas potencialidades de experimentar e se conectar com a música.

Quando a infância inaugura sua trajetória na escola, no início dessa nova fase de seu processo educativo, é o professor quem lhe abre as portas para um mundo em que a imaginação e a criação em conjunto com a ludicidade precisam se manter presentes. Assume também a responsabilidade em realizar práticas educativas que valorizem as relações de afeto e interatividade.

A Educação Musical nessa fase da vida, portanto, não pode ser pensada como uma construção especificamente lógica e racional, pois está alicerçada, sobretudo, em experiências sensíveis, que se dão também pelo movimento de interiorização. Agamben (2005) diz que os acontecimentos carregados de nossas impressões sensíveis, um caminhar pelo desconhecido, constituem um processo de entrega voluntária.

Com isso, os encontros de aprender e ensinar são uma trama de relações, em que os saberes das crianças são tecidos na turbulência “in-fante” de suas comunicações. As ideias, por sua vez, surgem e são (re)significadas entre o borbulhar de sonoridades e um misto de pausas silenciosas, constituídas de escutas extremamente necessárias para dar sentido a significações, afetos e amorosidades (ARAÚJO, 2018).

O que mais poderia ser a música senão um elo entre as crianças? A Educação Musical na infância pode ser compreendida como nuances do ensino em momentos relevantes de emissão e não emissão do som, bem como a apreciação dos elementos sonoros de harmonia e de ritmo. Aqui podemos destacar ainda a importância da escuta sonora.

## **A escuta e a produção do som**

Os silêncios falam; o menor ruído, uma folha de papel amassado, a batida de uma porta, e nossos ouvidos parecem escutar pela primeira vez. Sim, as coisas agora têm uma linguagem, como a própria semelhança das palavras o diz: imagem que é a linguagem para o olho e *bruitage* (sonoplastia), que é linguagem para o ouvido (SCHAEFFER; BRUNET; PALOMBINI, 2010, p. 69).



O ouvir, nesse processo de ensinar e aprender, é sinônimo de presença, de fazer parte, de integrar a obra artística, pois, ao mediar os processos de apreciação da obra, ensina-se também a apreciação do mundo. Assim, para Koellreutter (1997, p. 41) o professor é aquele que

[...] orienta e guia o aluno, não o obrigando, porém, a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e dos estudos concernentes àquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista. Um sistema educacional em que não se “educa” no sentido tradicional, mas, sim, que se conscientiza e “orienta” o aluno através do diálogo e do debate.

Quando damos significação à escuta e à produção de som, estas se tornam vias de encontro entre os sujeitos na Educação Musical. A escuta oportuniza a apreciação de si por meio do outro, a admiração pelo fazer artístico e a intenção de externalizar o que pode haver de mais significativo na existência humana. E, por intermédio de um olhar sensível, a aprendizagem musical na formação das crianças em sua experimentação do/com o mundo ganha novos sentidos.

Nessa perspectiva, a Educação Musical faz-se na coletividade, nos relacionamentos que se dão em práticas lúdicas de interação entre as crianças, possibilitando o aprendizado dos sons. Como afirma Schafer (1992, p. 79), “por meio das diferenças – forte, fraco, crescendo ou decrescendo, lento ou rápido, mudanças bruscas, efeitos de eco etc. –, o regente dá forma ao som, criativamente”. Vemos, assim, o professor como regente a guiar as crianças à percepção das singularidades do eu e do outro.

A Educação Musical na infância sugere um amplo e duplo exercício de escuta, que possibilita à criança sentir as oscilações do som e, com isso, fazer descobertas nos encontros com a harmonia sonora. Também potencializa a audição e as percepções para as experiências educativas. Assim, interpretando as palavras de Schafer (2011), a criança apropria e compreende sua própria identidade musical, ao passo que aprende a ouvir, a sentir e a apreciar o fazer musical dos demais sujeitos e do mundo.

O movimento de aprender e ensinar na Educação Musical infantil está além da destreza, na execução de um instrumento. A harmonia musical, por sua vez, dá-se pela presença e pela audição, pois sem um diálogo apreciativo não há o encontro entre os que estão a fazer música (SCHAFER, 1992).



Significa estar verdadeiramente na presença do outro, encontrar a harmonia com este ao se combinarem ritmos e sons por meio da escuta e da sensibilidade. Com isso, é possível perceber o mundo e viver as experiências, conforme orienta Duarte Jr. (2010).

As práticas e experiências sensíveis contribuem para ampliar a capacidade de contemplação das crianças, indispensável a qualquer processo educativo (DUARTE JR., 2010). São passos iniciais de um processo educativo que permite à criança experimentar, identificar e reconhecer modos de fazer e alargar o exercício do pensar e do sentir, nutridos pela audição.

Manter a audição para as incertezas, permitir que a (in)concretude vagueie os pensamentos, notar que não há palavras para tudo, está ancorado em uma Educação Musical que entende a importância da escuta e da produção dos sons no universo infantil e em seus processos de aprender e sentir.

## **O silêncio e os afetos: mobilizadores na Educação Musical infantil**

A mais preciosa liberdade conquistada pelo professor é a que conduz ao sentimento estético pela vida – o prazer, a reflexão, a possibilidade de utilizar os seus sentidos na construção de significados de eventos, objetos e pessoas (PILLOTTO, 2007, p. 123).

Quisemos estar em companhia daqueles que pensam a arte como a propulsora de encontros entre as crianças. Assim, foi-nos dada a música como instrumento de aproximação entre as pessoas. Apreendemos a Educação Musical promulgada por experiências e relações de silêncio, na via de desenvolver a apreciação de si e do mundo, e dos afetos, na dimensão de estabelecer conexões harmônicas como indispensáveis à formação do sujeito desde a infância.

Na Educação Musical, além dos sons, ritmos, movimentos e escuta, temos o silêncio, entendido por Araújo (2018) como um estado no interior do ser, aquele que lhe possibilita encontrar-se consigo mesmo. Posto como movimento autorreflexivo, que culmina no prazer revelado na constatação de múltiplas aprendizagens, o silêncio ajuda-nos a desvelar os sons e ritmos presentes em nosso ser.



É notável que o silêncio, quando o executamos como pausa musical, oportuniza a educação auditiva como técnica em música, assim como se torna elemento de uma pedagogia do ouvir, revela-se base para a formação de uma consciência para a intersubjetividade.

O silêncio, como mobilizador da ação pedagógica, surge como proposta que culmina em pensar. A música está nos sujeitos, especialmente quando alcançamos o nosso interior na audição do que nos é exterior. Da mesma forma, ao elucidarmos esse exterior, aprendemos a escutar o nosso eu.

Assim, a experiência do silêncio acomoda-se como movimento interior de captar e abraçar o mundo, incrementando nossos processos de aprendizagem, e, por conseguinte, como conteúdo indispensável ao pensar os processos de Educação Musical na infância.

Além do alcance possível das reflexões provocadas pelas experiências de contato e/ou produção do silêncio, podemos pensar os afetos nas relações entre as crianças e seus professores, no universo constituinte de ações educativas musicais.

As relações de afeto são capazes de aprofundar o ideário das relações entre os sujeitos como um processo de autodescoberta de si mesmo no outro. Isso porque, segundo o pensamento de Spinoza (1983), quando estamos na presença de outras pessoas, podemos captar caracteres pertencentes às nossas próprias singularidades, pois

[...] a idéia de cada uma das maneiras pelas quais o corpo humano é afetado pelos corpos exteriores deve envolver a natureza do corpo humano e, ao mesmo tempo, a natureza do corpo exterior [...]. Segue-se, em segundo lugar, que as idéias que temos dos corpos exteriores indicam mais o estado de nosso corpo do que a natureza dos corpos exteriores [...] (SPINOZA, 1983, p. 34).

Os afetos surgem do encontro entre dois corpos, ou seja, das nossas relações (inter)personais, que se distinguem em sentimentos de alegria e de tristeza. Ainda apoiados em Spinoza (1983), associamos os afetos aos impulsos que representam a nossa energia vital e o nosso esforço contínuo de (trans)formação. E, quando aumentamos a frequência dos agenciamentos no contato com os outros – corpos e ideias, em acontecimentos de composições do ser –, o efeito da alegria será cada vez mais potente (SPINOZA, 1983).



Spinoza (1983), nessa perspectiva, incita-nos a olhar para a infância como uma constante troca de afetos, sujeitos que se (inter) relacionam em busca de estados de alegria. As relações de afeto estão vinculadas ao corpo pensante, que para a criança é uma das ferramentas mais importantes, inclusive quando estão envolvidas nos processos de Educação Musical.

Tais relações produzem um movimento comunicativo em que se criam laços e se oportuniza a proximidade entre as crianças. É pelo corpo que elas interagem consigo e com o outro, alimentando relações de respeito, solidariedade, amorosidade e afeto. Portanto, a criança afeta e é afetada pelo corpo.

Desse modo, podemos nos dedicar aos afetos, almejando uma proposta educacional que fortaleça a empatia e o cuidado para com o outro. Por isso, trazemos a afeição como algo que mobiliza toda manifestação alegre e de bem-estar entre as crianças.

Entre o silêncio e os afetos, as experiências favorecidas pela Educação Musical na infância, no exercício do ouvir e do estar em companhia do outro, apontam mais uma direção no caminho para o elo que une e enriquece as relações e a preservação da vida – a sensibilidade. Assim, compreendemos que o silêncio e os afetos podem ser mobilizadores da ação docente para a infância, neste caso, na Educação Musical.

## **Algumas considerações**

A finalidade de nos debruçarmos sobre a questão da prática docente na Educação Musical e sobre o silêncio e os afetos como seus mobilizadores é tão importante quanto o desafio de desenvolver metodologias para o ensino da técnica, em busca de alcançar a autonomia no fazer musical e nos processos de aprendizagem na infância.

Nosso intento é perceber a prática docente como aquela que precisa ser permeada pela amabilidade. Trazemos o outro como espelho em que vemos reflexos de nós mesmos: não há como não apreciar nossa existência se esta vai além de nossa interioridade; não seria possível não nos educarmos pelo afeto.

Vimos que a Educação Musical pode cumular em si porções de reflexão acerca do sujeito e de suas relações com o mundo. O silêncio é trabalhado dentro da peça musical, que incita o exercício deste nas relações interpessoais das crianças, em suas experiências, para que a escuta de si no outro possa florescer.



E o que se espera do professor que se propõe a fazer Educação Musical com a criança? Para Araújo (2018, p. 127) é o sujeito “[...] que se faz ouvir e a sua autoridade advém-lhe do seu carisma e aura e do seu pensamento sábio [...]”. Ou seja, aqui novamente as relações de afeto estão presentes na confiabilidade do outro e na liberdade de pensamento, pois o papel principal do professor é libertar a criança, permitindo-lhe ser ela própria com todas as suas características em ebulição.

Esse processo de ensinar e aprender requer também o ato de silenciar, que envolve a escuta de si e do outro. Também vale destacar a alegria quando pela Educação Musical nos encontramos onde desejamos estar. Essa alegria passa pelo corpo, nos meandros da pele e no pulsar do coração.

É o mágico encontro daquele que guia (o professor) e aquele que é guiado (a criança). Mas, movida por experiências, a criança não se dá por convencida e no momento seguinte busca fazer seus próprios percursos.

Tais questões nos fizeram refletir sobre os encontros do eu com o mundo, ideias que apontam a importância da empatia e do alcance de experiências harmônicas com o universo, com o humano, desde a primeira fase da vida.

Assim, escolhemos uma visão (ousamos dizer) alegre, colocando-nos como educadores em (trans)formação contínua, propondo uma pedagogia do silêncio e dos afetos como possibilidade para as experiências que acomodam apreciações reflexivas do mundo pela Educação Musical desde a infância.

Na busca de compreender as relações de afeto e quais suas implicações na Educação Musical na infância, percebemos os afetos e suas inserções na formação do sujeito como indispensáveis no tempo vivido.

## Referências

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARAÚJO, A. F. **Silêncio**: iniciação e transformação. Maia: Centro de Publicações do Instituto Universitário da Maia (Ismai), 2018. 219 p. (Série Estudos e Monografias).



DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários – educadores. Tradução e notas de Marlon Miguel. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

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

FONTEERRADA, M. T. de O. Apresentação. *In*: SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Tradução brasileira da Fundação Editora Unesp (FEU). São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1992. p. 9-12.

KOELLREUTTER, H.-J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *In*: KATER, C. (org.). **Educação Musical** – cadernos de estudo n.º 6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEA, 1997. p. 53-57.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Prefácio – apresentação da Coleção Educação: Experiência e Sentido. *In*: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PILLOTTO, S. S. D. Educação pelo sensível. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, maio-ago. 2007. ISSN 1981-9943. Disponível em: [gorila.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/683/599](http://gorila.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/683/599). Acesso em: 5 abr. 2019.

SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHAEFFER, P.; BRUNET, S.; PALOMBINI, C. **Ensaio sobre o rádio e o cinema**: estética e técnica das artes-relé – 1941-1942. Tradução de C. Palombini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SCHAFER, M. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Tradução brasileira da Fundação Editora Unesp (FEU). São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1992.



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

SPINOZA, B. de. **Ética**. Seleção de textos de Marilena Chauí. Tradução de Marilena Chauí *et al.* 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).



*O tridimensional no  
desenvolvimento infantil*



# O tridimensional no desenvolvimento infantil

Eliana Stamm

*Uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna e das experiências históricas recentes é a de que a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade pessoal com a unidade social (Herbert Read).*

## **Introdução**

Todo ser humano anseia pela completude, que ele sabe existir, mas dificilmente a alcança, por causa da fragmentação criada pelo próprio sistema social, à medida que ele passa a privilegiar os conhecimentos científicos e materiais e se desvincula da sabedoria milenar do viver comunitário.

O resultado dessa divisão, hoje, é que existe um volume enorme de conhecimentos altamente serializados e especializados, com a ciência no lugar da verdade, e dá-se crédito apenas aos fatos cientificamente comprovados.

O advento do terceiro milênio traz, no entanto, um apelo à totalidade, que vai influenciar tanto a postura de vida das pessoas quanto a postura acadêmica, com consequentes modificações no sistema de educação e o retorno aos valores integradores por meio dos quais o homem percebe que é parte de um todo indivisível.

Nasce a era da totalidade: não só a mente, não só o corpo, mas o ser total. O homem todo em tudo, alargando suas fronteiras, expandindo seu tempo e seu espaço. Nesse contexto, a ciência, as artes e as tradições de sabedoria unem-se num





trabalho conjunto de resgate de humanidade e de totalidade, para que se possam viver a consciência e a liberdade de ser.

Na arte, o indivíduo pode encontrar-se com o todo criando a ponte com o visível e o não visível para tornar-se novamente integrado. É também na arte que o homem pode integrar o racional e o intelectual com os sentimentos, as percepções e as emoções, superando a fragmentação e a compartimentação. Por meio das atividades artísticas, o ser humano pode ainda desenvolver seu potencial criativo, diferenciando-se na sua singularidade ao mesmo tempo em que é capaz de integrar-se, formando uma rede com os outros e seu entorno.

Para a criança, a arte desempenha papel importante no incentivo ao trabalho grupal, pois o crescimento individual acontece pela observação, assimilação e apropriação das experiências. A arte privilegia a integração e a aceitação da criança pelo grupo. Na educação, ela tem papel fundamental, principalmente se for tratada como área do conhecimento e de ampliação dos sentidos, fundamentais ao desenvolvimento da criança. Nesse caso, a manifestação expressiva infantil torna-se cada vez mais autônoma e significativa, à medida que a criança entra em contato e interage com o patrimônio artístico-cultural, o que resultará em um olhar cada vez mais sensível para perceber a arte presente em seu entorno: na natureza, nas ruas, nas praças, nos museus, entre outros.

A integração da criança com aquilo que faz permite o equilíbrio individual e o equilíbrio com os que a cercam. Trabalhar em consonância com suas potencialidades e necessidades vai ajudá-la na construção da sua personalidade, tornando-a cada vez mais autônoma.

Como a arte é experimentação e está estritamente ligada à vida, que também é transformação constante, é ainda por meio da manifestação artística que a criança elabora sua percepção do mundo a partir da intuição estética. A arte, portanto, é uma abertura em contínua mutabilidade, movida principalmente pela curiosidade humana. Nessa dimensão, a criança trabalha todas as suas estruturas: os valores internalizados e sua própria infância, além de desenvolver a vontade de se projetar para o futuro.

Na educação infantil, as atividades *em* e *com* arte devem incentivar o desenvolvimento da capacidade criativa infantil. O resultado desse processo é o crescimento físico-intelectual-sensível livre de bloqueios, com o aumento da autoconfiança e a melhoria acentuada na capacidade de elaborar e reelaborar situações novas.



Pelas múltiplas linguagens da arte, como música, dança, teatro, desenho, pintura, escultura etc., a criança aprende a identificar o seu espaço e as possibilidades de comunicar-se com o entorno. Portanto, é preciso buscar na essência da educação pela arte a função de orientar as crianças nos aspectos cognitivos e sensíveis para que possam viver de forma harmoniosa e integrada com o seu grupo, expressando-se e apropriando-se de saberes significativos.

Além disso, a arte também é uma das atividades que mais trazem prazer à criança, porque lhe permite transcender, ou seja, posicionar-se de uma forma única e pessoal, entendendo, à sua maneira, o que a arte tem a lhe dizer, mostrar, impulsionar... A arte pode ser uma grande brincadeira no mundo fantástico das crianças; afinal, é brincando e reinventando que as crianças aprendem sobre elas mesmas e sobre o extraordinário mundo em que vivem.

## **O tridimensional na educação infantil**

Vivemos num mundo tridimensional, onde as pessoas e tudo o que as rodeia possuem três dimensões. Mas, apesar dessa realidade tridimensional em que vive, o homem, de forma geral, expressa-se basicamente por meio de atividades bidimensionais, como a escrita, o desenho, a pintura, que são apenas a representação daquilo que existe em três dimensões.

As atividades tridimensionais, no entanto, permitem à criança a descoberta da forma, do tamanho, do peso, do volume e da textura; possibilitam-lhe resolver problemas de peso e equilíbrio, de quantidade, força e gravidade, assim como vivenciar situações de organização espacial. Essas experiências ampliam a sua compreensão de ser/estar no espaço físico e cultural, complementando as suas vivências bidimensionais, que desenvolvem a abstração, a ilusão e a teoria.

Também no campo da percepção tátil ocorrem transformações importantes, pois quando a criança apalpa, separa, agrupa, sobrepõe e transforma objetos – desenvolvendo a coordenação motora ampla – estimula ao mesmo tempo o sentido do tato e a relação entre corpo e espaço.

À medida que desenvolve atividades tridimensionais, a criança vai percebendo sua realidade física de forma lúdica e construtiva, transformando o mundo e se transformando por meio da imaginação, da fantasia e da criatividade, ao mesmo tempo em que integra os conteúdos internos e individuais aos conteúdos externos e sociais.



As atividades criadoras tridimensionais não apenas enriquecem os recursos artísticos, mas também despertam a curiosidade científica, pois levam a investigações que requerem um saber mais profundo e exigem a intervenção das faculdades sensoriais e racionais para estabelecer o equilíbrio entre a criação artística – instintiva e emocional – e o racionalismo, com sua lógica e rigor.

Também a exploração, a organização e a reorganização dos elementos, por meio da pesquisa e da descoberta, dão à criança segurança e autoconfiança porque, além de favorecerem significativamente a aprendizagem criadora, permitem a liberação dos impulsos, canalizando a agressividade e satisfazendo suas necessidades afetivo-emocionais, ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve fisicamente (habilidades motoras), na expressão, na interação social e na cognição (exploração da realidade incorporada).

Sabemos que a aprendizagem acontece por meio dos sentidos, no entanto a humanidade confia cada vez menos no contato real com o ambiente, convertendo-se em observadora passiva das culturas em vez de construtora ativa.

Os apelos da mídia estão cada vez mais presentes e muitas vezes distanciam a criança de sua realidade física e concreta: a televisão tornou-se um meio de distração em massa; a música transformou-se no “pano de fundo” dos ambientes de trabalho; os alimentos são acondicionados em embalagens de plástico esterilizado que impedem a apreciação de seu aroma, cujo visual estimula o consumo. É evidente que não podemos fechar os olhos para o “progresso”, porém temos de aprender a olhá-lo e interpretá-lo. Schlichta (1996, p. 23) afirma que

[...] o desenvolvimento dos sentidos humanos não se dá direta ou imediatamente, mas sim na dimensão da práxis vital, pois o homem necessita desenvolver, para existir e sobreviver, mecanismos de identificação e diferenciação com os quais passa a reconhecer, discriminar e selecionar no espaço e no tempo os conteúdos necessários à sua própria existência.

A apropriação da noção de volume e o trabalhar com formas tridimensionais provocam reações em todo o corpo. Assim, qualquer sistema de aprendizagem que dê enfoque ou importância apenas para a percepção visual e não para o todo corporal e sonoro é considerado parcial, reducionista e fragmentado.



A educação dos sentidos poderá acontecer de forma sistemática e contínua na escola, por meio das experiências estéticas, propiciando à criança o acesso ao conhecimento artístico e ao exercício criador.

Assim, escolhemos a tridimensionalidade como foco principal deste estudo, porque o assunto é de grande relevância para a educação integral e para a formação da personalidade infantil e também porque a tridimensionalidade tem sido praticamente ignorada nas escolas de ensino básico, especialmente na educação infantil. No momento em que vemos surgir um novo paradigma da ciência buscando a totalidade do homem, ainda deparamos com uma grande maioria de educadores preocupados apenas com a transmissão de informações e técnicas fragmentadas, desvinculadas da realidade da criança, gerando apenas instrução sem consciência.

Quando a criança aprende a ver, distingue apenas a forma em duas dimensões; ela não pode julgar distância e profundidade. Apenas mais tarde, em parte utilizando-se do tato, é que ela desenvolve a capacidade de julgar aproximadamente as distâncias tridimensionais, movida sobretudo por necessidades práticas e de segurança pessoal.

Como a maioria das pessoas não desenvolve a sensibilidade para o tridimensional, é muito maior o número de indivíduos “cegos para a forma” do que “cegos para a cor”. Embora consigam considerável precisão na percepção de uma forma plana, não fazem o esforço intelectual e emocional extra necessário para compreender a forma em toda a sua existência espacial. Assim, pode-se afirmar que

[...] a primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento “manual”, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico – a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais (DONDIS, 1991, p. 5).

A criação tridimensional tem sido descrita como a mais difícil de todas as artes e, segundo Henry Moore (*apud* CHEPP, 1988, p. 605), escultor contemporâneo norte-americano, a apreciação da escultura depende da capacidade de reagir à forma em três dimensões, o que, sem dúvida, é bem mais complicado do que entender as formas planas, bidimensionais.



É isto o que o tridimensional exige: uma luta constante para pensar e usar a forma em toda a sua totalidade espacial – ter a forma sólida na mente, seja de que tamanho for, como se ela estivesse inteira na palma da mão; visualizar mentalmente uma forma complexa em sua totalidade; identificar-se com seu centro de gravidade, sua massa, seu peso, compreender seu volume observando o espaço que a forma desloca.

Todos esses conceitos, por si sós, mostram por que a escultura e as atividades tridimensionais deixam de ser trabalhadas nas instituições educacionais. Naturalmente há uma série de requisitos a serem conquistados antes de compreender a linguagem tridimensional.

Para Luigi Pareyson (1989), um dos grandes pensadores italianos de nossa época, o processo artístico tem três momentos que podem acontecer simultaneamente: o fazer, o conhecer, o exprimir.

O fazer, que atua basicamente por meio do corpo físico, depende de determinadas habilidades de coordenação motora e visual para ser desenvolvido adequadamente. No entanto tudo o que é produzido pelo físico passa também pelo plano mental, produzindo o conhecimento por meio da experimentação, dando sentido à produção manual e colocando em ação o princípio formal básico chamado “imaginação construtiva”. Por esse princípio, o trabalho desenvolve-se ao mesmo tempo no plano do conhecimento do mundo e no plano da construção original de um outro mundo.

Assim, deduz-se que somente a vivência artística possibilita determinadas experiências ao ser humano, levando-o a compreender-se como parte de um todo indivisível, mas com especificidades próprias.

Como sabemos, o desenvolvimento intelectual aparece, em geral, com a conscientização progressiva que a criança tem de si e de seu ambiente. Considerando-se que a escultura desenvolve conceitos concretos, com a realidade e a prática, reafirmamos a necessidade de atividades tridimensionais no contexto educacional para permitir à criança atuar com a realidade do mundo numa outra dimensão – a do corpo e do objeto no espaço, seja de modo real ou imagético. Para Lowenfeld e Brittain (1972, p. 2),

[...] o desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo, no qual a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Nesse processo de selecionar, interpretar, reformar esses elementos, a criança fornece algo mais que um desenho ou uma



escultura: nos proporciona uma parte de si mesma: como pensa, como sente, como vê. Para ela a arte é uma atividade dinâmica e unificadora.

É muito importante manter o equilíbrio apropriado entre o desenvolvimento emocional-afetivo e o intelectual, porém a educação continua assumindo como objetivo principal a aquisição de conhecimento, embora possa ser muito mais importante para a criança adquirir liberdade de expressão e de experimentações concretas do que reunir informações e conhecimentos muitas vezes não utilizados.

O observador sensível da escultura deve aprender a sentir a forma simplesmente como forma. Isso porque esta é elemento fundamental da escultura, uma vez que descreve a estrutura interna dos objetos como se fosse o esqueleto e os músculos de um corpo: a forma é a qualidade mais distinta e inalterável, mais importante que o contorno e a face externa. Como a escultura atual não é mais a arte da matéria sólida e da massa, assumindo hoje como elemento dominante o espaço, que determina a forma, concordamos com Chiti (1979, p. 178), quando diz que

[...] a massa invadindo o espaço e o espaço penetrando os volumes formam o jogo dialético da escultura moderna, que resgata e salva os valores propriamente escultóricos: o sentido profundo do material, a solidez da massa, junto com a intervenção do espaço configurado, ativo.

Na verdade, o volumétrico é muito mais rico que o plano: primeiro porque pode ser apreendido pelos sentidos, participando da qualidade tátil; depois porque a obra escultórica oferece ao espectador diferentes aspectos, de acordo com o ponto de vista ao qual se atenha; e, por último, a obra que possui volume pode ser visualmente modificada pela luz que nela incide destacando planos ou cavidades.

No que concerne à educação, a percepção do espaço vivenciada pelo exercício tridimensional é uma das conquistas mais importantes. Antes de qualquer coisa, as relações espaciais são estabelecidas por nosso próprio corpo, por meio do qual se determinam o horizontal e o vertical, a esquerda e a direita, o que está adiante e o que está atrás, o de cima e o de baixo, o que está oblíquo ou em diagonal etc.

Experimentar tais reações e dominar os conceitos nelas contidos não é tarefa fácil, porém é extremamente importante para o desenvolvimento mental e perceptivo da criança. Assim, a experiência



cinestésica, que varia desde simples movimentos incontrolados do corpo até uma coordenação altamente desenvolvida, pode também ser considerada como a base de uma grande variedade de formas artísticas, principalmente as atividades tridimensionais. Para melhor executá-las, a criança necessita desenvolver determinadas habilidades que a levem à conquista da percepção espacial.

O desenvolvimento perceptivo revela-se na crescente sensibilidade das sensações táteis, de pressão e prensar, desde o simples amassar da argila e da exploração tátil de texturas até as reações sensoriais, à modelagem com argila, à execução de esculturas e à apreciação de diferentes qualidades de superfície e textura em diferentes formas artísticas. Oaklander (1980, p. 85) enfatiza que a argila

[...] promove a manifestação ativa de um dos processos internos mais primários. Proporciona a oportunidade de fluidez entre material e manipulador como nenhum outro. É fácil tornar-se uno com a argila. Ela oferece tanto experiência tátil quanto cinestésica.

A grande contribuição da arte nesse processo é possibilitar o domínio de todas essas capacidades e etapas, de forma sensível e criativa, levando a criança a construir sua evolução. Considerando-se que a alfabetização deve conduzir a criança à leitura de seu mundo e que a arte faz parte desse mundo, torna-se imprescindível alfabetizá-la também esteticamente, para que ela possa ter participação e domínio completo do universo em que vive. Segundo Forquin (1982, p. 28),

[...] o papel das atividades estéticas na aprendizagem do meio ambiente consiste em dar ênfase aos aspectos mais diretamente sensórios e sensíveis: ensinar as crianças através dos exercícios sistemáticos de variações dos estímulos, por exemplo, a perceberem as aparências como aquilo que são, e não como indicadores com vistas a comportamentos utilitários... Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as



proporções e com as distorções, com as semelhanças e contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes – eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de habitar o mundo de modo mais significativo.

Desse modo, é importante que o profissional atuante na educação infantil, foco deste estudo, estimule na criança não apenas atividades associadas ao bidimensional, mas também – e principalmente – a percepção global das formas que existem, relacionando-as com a experiência do fazer artístico e com a ampliação dos sentidos. Não o fazendo, estará comprometendo o desenvolvimento cognitivo e sensível da criança, que deixará provavelmente de experienciar situações de tocar, de sentir e de fazer contato com seu ambiente – base para a construção humana.

## Referências

- ANDRÉS, M. H. **Os caminhos da arte**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora (nova versão). Tradução de Yvone Terezinha de Faria. 3. ed. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1986.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Arte-educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BRANDÃO, D. M. S.; CREMA, R. (org.). **Visão holística em psicologia e educação**. Tradução de Antônio Fernando Negrini, Denise Bolanho, Miriam Goldfeder. São Paulo: Summus, 1991.
- CAMARGO, L. (org.). **A arte-educação da pré-escola à universidade**. São Paulo: Nobel, 1989.
- CHEPP, H. B. **Teorias da arte moderna**. Tradução de Waltensier Dutra. São Paulo: Summus, 1988.





CHITI, J. F. **Curso de escultura e cerâmica moderna**. Buenos Aires: Condorhuasi, 1979.

CREMA, R. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FORQUIN, J. C. A educação artística, para quem é? In: PORCHER, L. (org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade. São Paulo: Summus, 1982.

KRISHNAMURTI, J. **Educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1985.

KRISHNAMURTI, J. **Paz no coração**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1985.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapeleisz, 1972.

OAKLANDER, V. **Descobrimos crianças**: uma abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

READ, H. **A educação pela arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1958.

READ, H. **Arte e alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SCHLICHTA, C. A. B. Educação dos sentidos. **Arte & Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 2, n. 2-3, jul.-dez. 1996.

TREVISAN, A. **Como apreciar a arte**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

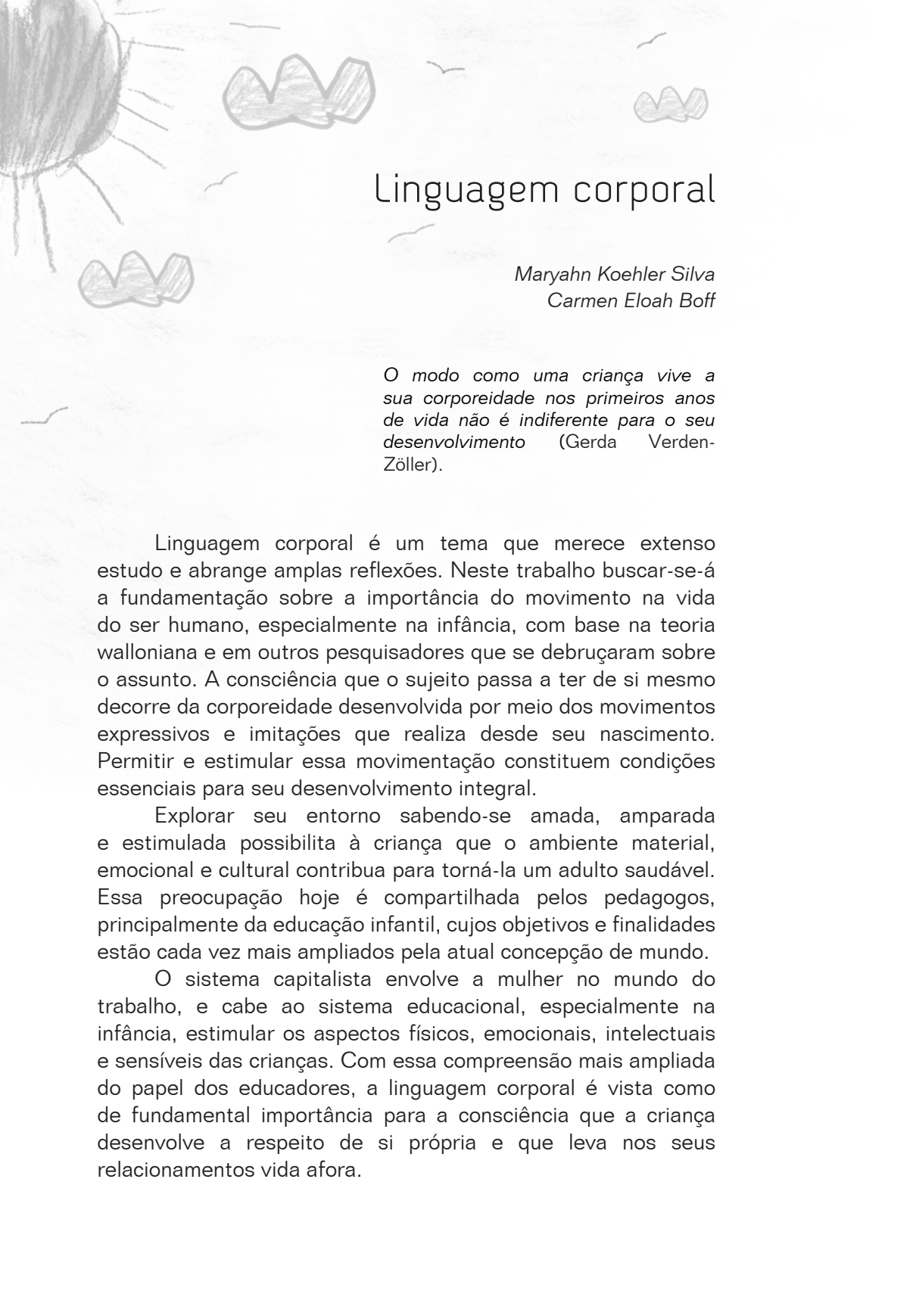
WITKOWER, R. **Escultura**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1980.



ZIMATH, E. **As atividades tridimensionais e sua importância na evolução do educando.** 1983. Trabalho de pós-graduação – curso de especialização *lato sensu* “A prática social da arte”, convênio entre Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e Universidade da Região de Joinville (Univille), 1983.



*Linguagem corporal*



# Linguagem corporal

Maryahn Koehler Silva  
Carmen Eloah Boff

*O modo como uma criança vive a sua corporeidade nos primeiros anos de vida não é indiferente para o seu desenvolvimento (Gerda Verden-Zöller).*

Linguagem corporal é um tema que merece extenso estudo e abrange amplas reflexões. Neste trabalho buscar-se-á a fundamentação sobre a importância do movimento na vida do ser humano, especialmente na infância, com base na teoria walloniana e em outros pesquisadores que se debruçaram sobre o assunto. A consciência que o sujeito passa a ter de si mesmo decorre da corporeidade desenvolvida por meio dos movimentos expressivos e imitações que realiza desde seu nascimento. Permitir e estimular essa movimentação constituem condições essenciais para seu desenvolvimento integral.

Explorar seu entorno sabendo-se amada, amparada e estimulada possibilita à criança que o ambiente material, emocional e cultural contribua para torná-la um adulto saudável. Essa preocupação hoje é compartilhada pelos pedagogos, principalmente da educação infantil, cujos objetivos e finalidades estão cada vez mais ampliados pela atual concepção de mundo.

O sistema capitalista envolve a mulher no mundo do trabalho, e cabe ao sistema educacional, especialmente na infância, estimular os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sensíveis das crianças. Com essa compreensão mais ampliada do papel dos educadores, a linguagem corporal é vista como de fundamental importância para a consciência que a criança desenvolve a respeito de si própria e que leva nos seus relacionamentos vida afora.



Se os primeiros contatos constituídos com a mãe, o pai e os irmãos, enfim, com o grupo no qual está inserida, forem carinhosos e amigáveis, a criança vai expressar aos outros (amigos, colegas, professores) sua maneira de ser e estabelecerá relações significativas.

A musculatura e as estruturas cerebrais responsáveis pela organização da linguagem corporal serão aqui abordadas para que se possa ter uma noção do valor de ambas nos movimentos internos e externos do sujeito-criança. Alguns termos serão definidos para facilitar a compreensão do presente texto.

Como linguagem se entende toda forma de expressão e comunicação entre os seres humanos; ela possui várias modalidades, incluindo a palavra, que pode ser compreendida como uma manifestação verbal ou escrita, ou a faculdade de expressar ideias por meio de sons articulados. A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos. Esse é o objeto que se procurará destacar no decurso deste trabalho, pois tal forma de linguagem é a que a criança utiliza para se expressar e se comunicar, tendo o seu corpo como principal instrumento.

No desenvolvimento das crianças observam-se variações de características individuais e, à medida que elas avançam na idade cronológica, mantêm interações significativas com o seu ambiente. Por meio de experiências de origem motora, a criança recebe informações que serão classificadas gradativamente e, aos poucos, retomadas em ocasiões e circunstâncias diferentes. Para que ocorram essas variações comportamentais, existem mecanismos fisiológicos responsáveis por uma gama imensa de dados que favorecem o desenvolvimento humano como um todo. Tais mecanismos são conceituados, segundo Braghirolli (1998), em receptor, efetor e conector.

O primeiro mecanismo, denominado de receptor, é composto por órgãos dos sentidos, os quais permitem a capacitação de informações, tanto do meio externo quanto do interno. Os sentidos são classificados em dez categorias: visão, audição, olfato, paladar, tato, frio, calor, dor, sinestesia e equilíbrio. Cada receptor tem uma reação particular aos diferentes tipos de energia existentes. Os receptores que respondem à energia térmica encontram-se na pele; os receptores da luz estão na retina (olhos); a audição, a pele, o sentido sinestésico e o equilíbrio respondem à energia mecânica.



O sentido sinestésico tem um papel fundamental na adaptação do ser humano ao seu meio. Os receptores localizam-se nos músculos, tendões e articulações, informando a posição dos membros e o grau de contração muscular. As células receptoras estão ligadas a fibras de células nervosas.

Quando uma célula receptora é estimulada, a energia estimuladora é traduzida em energia elétrica nervosa. Se a energia for suficientemente grande, originará um impulso nervoso que é transmitido, através de várias células nervosas, ao córtex cerebral ou a outra região do sistema nervoso central (BRAGHIROLI, 1998, p. 48).

O segundo mecanismo é chamado de efetor. Os efetores, ou órgãos de resposta, incluem músculos e glândulas ativados pelo sistema nervoso. Dos músculos dependem todas as atividades do organismo, como manter-se em posição ereta, andar, correr, falar, entre outras. As glândulas constituem mecanismos de resposta – por exemplo, as lacrimais, as salivares e as sudoríparas –, como indicadores observáveis de estados emocionais.

O terceiro mecanismo é o conector, formado pelo sistema nervoso, que estabelece a conexão entre receptores e efetores. Rocha (1999) descreve as funções do cérebro atribuindo-lhe características ímpares. Segundo o referido autor, a tarefa básica do cérebro é adaptar o comportamento do sujeito ao mundo em que vive. Ele utiliza distintos receptores para medir variações energéticas e possui receptores para medir variações de energia luminosa (visão), energia mecânica (tato), oscilação molecular (som) etc. Os dados sensoriais – coletados pelos receptores sensoriais – são processados por um conjunto de neurônios que se distribuem em várias partes do cérebro. O mesmo autor afirma que aprender não é um processo localizado, mas áreas cerebrais especializam-se para o processamento sensorial, o controle da motricidade, as diferentes memórias, as avaliações de decisões tomadas, entre outras.

A unidade básica do sistema nervoso é a célula denominada *neurônio*, uma célula extremamente estimulável, capaz de perceber as mínimas variações que ocorrem em torno de si, reagindo com uma alteração elétrica – o impulso nervoso –, que, por sua vez, percorre sua membrana. As células nervosas estabelecem conexões entre si de tal

maneira que um neurônio pode transmitir a outros os estímulos recebidos do ambiente, gerando uma reação em cadeia.

Aprender é criar associações eficazes de neurônios e desconectar aquelas células que se organizaram para sugerir uma má decisão (ROCHA, 1999). Cada neurônio se conecta com até dez mil outros próximos a si. Os axônios conduzem sinais do núcleo celular para fora e os dendritos recebem as informações. A sinapse acontece quando cada axônio secreto – substâncias químicas (neurotransmissores) – é liberado e a célula é excitada. As substâncias secretadas resultam numa atividade em cadeia, ativando simultaneamente milhões de células conectadas.

Novas conexões neurais são criadas a cada sensação; cada impressão é registrada durante um certo tempo, porém, se ela não for guardada na memória, ocorrerá uma degeneração, e a impressão registrada vai desaparecer. As conexões neurais são raras quando a criança nasce, mas elas são geradas numa grande velocidade, alcançando a densidade máxima por volta dos 6 anos de idade, e diminuem à medida que as conexões indesejadas morrem. Os adultos podem aumentar as conexões neurais durante toda a vida: à medida que vão aprendendo coisas novas, novas conexões também vão ocorrendo.

A imaturidade do sistema nervoso é a responsável pelo fato de os reflexos posturais no bebê serem mais intensos e violentos se comparados com os dos adultos. À medida que a criança cresce, aprende a controlar sua motricidade e a dominar seus reflexos posturais, utilizando-os de maneira adequada nas atividades diárias para colocar-se de pé, engatinhar, andar, brincar, entre tantos outros movimentos, para os quais o ser humano está constantemente sendo impulsionado.

Muitas brincadeiras têm papel fundamental na aprendizagem dos reflexos de ajustes posturais. Rocha (1999) escreve que todas as crianças devem ser estimuladas, inclusive as que são portadoras de alguma deficiência cerebral, e a utilização das brincadeiras para esse fim é de grande importância. O mesmo autor exemplifica essa afirmação citando atividades como “serra-serrador”, balanço, subir em árvores, entre outras brincadeiras, que são de suma importância para a aprendizagem dos reflexos posturais.

Wallon (*apud* GALVÃO, 2000) aborda, em sua teoria, características semelhantes quando escreve sobre o jogo funcional. Ele exemplifica essa questão com o caso de uma criança que está aprendendo a andar: ela é capaz de repetir o percurso muitas vezes, não com a intenção de chegar a algum lugar, mas sim para explorar sua nova



capacidade. Como tal ação não tem nenhum objetivo exterior, recebe o nome de jogo funcional e também é considerada o tipo mais primitivo de atividade lúdica.

Para Elkonin (1998), os sistemas sensoriais precisam alcançar um certo grau de desenvolvimento para que ocorram movimentos na direção do objeto e a criança possa então apalpá-lo e agarrá-lo. Enquanto não souber sustentá-lo na mão, é inviável qualquer ação, incluindo a lúdica. Quando a criança aprende a agarrar os objetos, sua atividade exploradora se transforma. O que antes eram simples reações passa a ser formas comportamentais. A criança volta-se para aquilo que é novo; suas ações são estimuladas pela novidade dos objetos e cessam quando se esgotam as possibilidades do novo. O mesmo autor cita as manipulações primárias com os objetos de exercícios elementares, e não de jogo, que fazem surgir outros tipos de atividades. “Essa é, primordialmente, uma atividade com os objetos em que se aprendem ações planejadas pela sociedade, e uma ‘exploração’, na qual a criança busca o novo nos objetos” (ELKONIN, 1998, p. 215).

A função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados. De Meur e Staes (1984) citam como exemplo uma criança de 2 anos que brinca com um jogo de ovos que se encaixam. Ela segura o ovo e sente-o com as mãos, com a boca, percebe que esse objeto é duro, liso e de forma arredondada. Ao olhar o ovo, a sua visão confirma as impressões táteis, percebe que o objeto mantém a forma ao ser tocado e é colorido. Ao jogar o ovo no chão, ouve o barulho e o vê rolar. Ao manipular o objeto, descobre que ele se abre e um ovo menor sai de dentro dele, aprendendo que ela pode afastar e aproximar as duas partes. A emoção da descoberta vai desencadear um novo comportamento.

Dessa observação podemos concluir que a partir de uma experiência simples de origem motora a criança vai receber informações que classificará paulatinamente em um conjunto de indicações similares percebidas em outras circunstâncias. Assim adquirirá uma noção clara, por exemplo, de “forma arredondada”, de “dentro” ou de “pequeno” (DE MEUR; STAES, 1984, p. 5).





O ser humano, nos seus primeiros dias de vida, ainda tem sua percepção reduzida para comunicar suas necessidades, porém, com o tempo, percebe que os seus movimentos geram reações nos adultos e aos poucos vai criando mecanismos aptos para “desencadear no outro reações de ajuda para satisfazer suas necessidades” (GALVÃO, 2000, p. 60).

A criança manifesta-se por meio da linguagem corporal, a princípio involuntária, porém compreendida pelas pessoas que fazem parte do seu grupo social e cultural. Esses movimentos manifestos expressam estados afetivos de bem-estar ou mal-estar que, por sua vez, são interpretados no meio, e as ações do adulto ou da criança mais velha vêm ao encontro do desejo do bebê, estabelecendo-se uma vinculação e, conseqüentemente, uma comunicação, “um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos” (GALVÃO, 2000, p. 61). Portanto, é fundamental a presença de outra pessoa no desenvolvimento da concepção corporal; a consciência que o sujeito tem de si é construída aos poucos. Fonseca (1988, p. 65) escreve que “é para o outro que o indivíduo dirige todas as suas potencialidades afetivas, que estão na base de todos os futuros investimentos motores sobre o mundo”.

Galvão (2000) afirma que, no bebê, os estados afetivos são vividos como sensações corporais e manifestados por meio de emoções. Por exemplo, a cólera vincula-se a um estado de hipertonia (aumento da tensão de um órgão); a alegria resulta de um equilíbrio e de uma ação recíproca entre o tônus e o movimento; a timidez indica hesitação na execução dos movimentos.

Segundo Dantas (1992), são identificadas duas funções na atividade muscular. A primeira, denominada cinética, é responsável pelo movimento visível e pela mudança de posição do corpo ou de segmentos do corpo no espaço; a segunda função, postural ou tônica, é responsável pela manutenção da posição assumida e também pela mímica. Observam-se essas funções nas atividades do ser humano, porém elas vão tomando características peculiares à medida que ele se desenvolve. Fonseca (1988) também cita a função tônica, expressando que a relação tônica é a experiência do corpo, e o corpo é o produto vivido dessa experiência.

Quanto menos idade a criança tiver, maior será a utilização dos movimentos corporais. Por meio da mímica, percebida nas suas feições para demonstrar alegria, tristeza, dor, espanto, agrado, desagrado, entre outros, ela se faz entender pelas pessoas que interagem com



ela. À medida que a função simbólica vai aumentando, a movimentação corporal vai diminuindo.

Dantas (1992), fazendo referência a Wallon, afirma que este dá relevo à função tônica, como, por exemplo, a apreensão, o acesso a algo ou a alguém ou a locomoção, e que depende dessa função a adequação do sujeito para alcançar seu objetivo, que é realizar seus desejos. Outro aspecto fundamental em Wallon é a importância dada à tonicidade que funciona durante a imobilidade, vista “não como negatividade, mas como sede de uma atividade tônica que pode ser intensa, presente na emoção residual, cujas flutuações acompanha e modula, quando a função simbólica vem a internalizar o ato motor” (DANTAS, 1992, p. 38).

À medida que a criança vai adquirindo crescente domínio das funções mentais simbólicas de signos e sinais, a função cinética tende a diminuir, dando lugar a períodos maiores de imobilidade. A quietação, porém, é bem difícil, depende da maturidade dos centros corticais de inibição, bem como das estruturas responsáveis pelo tônus muscular. Wallon (*apud* DANTAS, 1992) pensa o corpo em sentido duplo: cérebro e músculos. Portanto, o ato mental desenvolve-se por meio do ato motor, que, com a maturidade cortical, é inibido, sem deixar de ser atividade corporal.

É pela expressividade que o homem atua sobre o ambiente sociocultural e sobre os outros homens e, conseqüentemente, vai se construindo e constituindo num ser único, particular, subjetivo. Ao escrever sobre a construção do eu, Galvão (2000) diz que, no primeiro momento, o recém-nascido não diferencia o plano corporal em relação a si mesmo e a outro indivíduo. Pode-se exemplificar isso com o fato de o bebê gritar quando morde os dedos das mãos, dos pés, puxa seus cabelos, enfim, brinca com seu corpo. Utilizando-se das possibilidades sensoriais, nos primeiros seis meses de vida, o bebê começa a interagir com o seu meio dirigindo sua atenção a objetos em movimento, seguindo-os com o olhar.

À medida que a criança interage com os objetos e com o seu próprio corpo, estabelece relações entre os seus movimentos e as suas sensações, e isso faz com que, gradativamente, reconheça o que pertence a seu corpo e o que pertence ao mundo exterior. A diferenciação entre o espaço objetivo e o subjetivo ocorre no primeiro ano de vida; é uma etapa da formação do eu corporal.

A motricidade constitui uma energia que se manifesta no movimento, isto é, na passagem do físico ao ato motor, que acontece pela manifestação da vontade (querer). O bebê, ao querer apanhar um objeto, movimenta-se na sua busca, gerando esse ato. O corpo é o lugar do advento dessas ações, que decorrem do pensamento.

Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano tem origem social, envolve uma situação com o meio e com os elementos que o compõem. O corpo humano está recebendo informações, decodificando-as e expressando-se. Essa manifestação é modelada pelos valores culturais vigentes e aceitos na nossa época.

A consciência corporal acontece quando o indivíduo percebe conscientemente os movimentos executados e a energia dispensada para tal fim. A autonomia dos movimentos e a sua intencionalidade vão desenvolvendo a viabilidade e a destreza dos movimentos. A corporeidade é a soma desses movimentos já elaborados mais a noção do que é necessário para gerar energia, ou seja, a alimentação necessária e o modo de vida que o indivíduo leva. Sua maneira de ser, de se vestir, de se movimentar, agir e reagir resulta da sua visão de mundo, que está imbricada com a sua corporeidade. Na visão holística não fragmentada de mundo, o corpo, o espírito e o intelecto não podem mais ser olhados como elementos separados. São elementos constitutivos do homem e se manifestam de maneira integral.

A capacidade de olhar e pegar não é suficiente para a exploração do mundo e para a formação de conceitos sem a presença da função do andar, pois é isso que possibilita à criança locomover-se em direção ao objeto desejado, é a etapa da “prática da motricidade”. Dantas (1992, p. 40) afirma:

Neste período, associado à influência ambiental de estimulação, deve ocorrer o amadurecimento temporal do córtex, que dará lugar à fase simbólica e semiótica – junto com os movimentos instrumentais, entram em cena os movimentos simbólicos, ou ideomovimentos – movimentos que contêm idéias (mímica, fala, gestos da escrita).

A transição do ato motor ao ato mental provoca uma descontinuidade, o que assinala a entrada de um novo sistema: o cortical. Isso pode ser acompanhado na evolução das condutas imitativas por parte da criança em relação ao adulto ou a crianças mais velhas (DANTAS,



1992, p. 41). A imitação realiza a passagem do sensório-motor ao mental – o ato se torna simples atitude. Esse congelamento, para Wallon, seria o último resíduo antes de se virtualizar em imagem mental. À sequência do sinal ao símbolo e deste ao signo, Wallon acrescenta o simulacro, que é a representação do objeto sem nenhum objeto substituído, pura mímica onde o significante é o próprio gesto.

A inteligência, de acordo com Wallon (*apud* DANTAS, 1992), é desenvolvida e ampliada pela estimulação à qual a criança é submetida. Dantas (1992) faz menção ao sujeito-objeto, à afetividade e à inteligência, afirmando que elas se alternam na preponderância do consumo da energia psicogenética. No primeiro ano de vida, predominam as relações emocionais com o ambiente, as quais consistem na preparação das condições sensório-motoras de olhar, pegar, engatinhar, andar, entre outros comportamentos, que permitirão a exploração futura do ambiente. No segundo ano de vida, a organização dos conhecimentos continua o seu processo evolutivo e a criança constrói, internamente, de forma gradativa, o mundo que a cerca, dando origem à função simbólica. Palácios (*apud* COLL, 1995, p. 67) afirma:

[...] os símbolos originam-se na ação, tanto como significantes quanto como significados. Os significados procedem predominantemente da imitação, são dados por práticas sociais das quais o indivíduo se apropria através da imitação diferida, ou através da imitação internalizada (manejo de imagens mentais).

Segundo Newcombe (1999, p. 191-192), “as brincadeiras simbólicas são um tipo de evidência para as capacidades simbólicas que se tornam cada vez mais poderosas nas crianças”. Relacionada à habilidade simbólica está a imitação, isto é, a capacidade que a criança tem de repetir ações observadas em outras pessoas; tal capacidade se desenvolve no sujeito entre o primeiro e o terceiro ano de vida e é também uma forma eficiente de aprender e aperfeiçoar novas ações. Essa capacidade que o sujeito humano tem de “imitar outra pessoa é um fundamento importante para o avançado desenvolvimento intelectual e tecnológico da espécie humana” (NEWCOMBE, 1999, p. 193).

Com a aquisição da linguagem, a função simbólica intensifica-se cada vez mais, principalmente no decorrer do segundo ano de vida; é o que Wallon denomina de fase projetiva. Ainda no início, “o pensamento



precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental 'projeta-se' em atos motores" (GALVÃO, 2000, p. 44). Na faixa dos 3 aos 6 anos, denominada de estágio do personalismo, a construção da consciência de si vai tomando forma. Tal construção se dá por meio da relação que a criança estabelece com as pessoas que fazem parte do seu grupo social, buscando, por intermédio de sua linguagem e seus movimentos, a admiração dos outros. Ainda nesse período, a criança imita as pessoas que lhe são significativas, incorporando suas atitudes e o papel que exercem nesse contexto.

Ao chegar à latência cognitiva, por volta dos 6 ou 7 anos de idade, a criança vê-se ocupada em reconstruir o seu eu no plano simbólico – fase do sincretismo, agora no plano do pensamento, do discurso, do objeto. Essa fase levará a criança ao pensamento mais elaborado, que é o pensamento conceitual, categorial, chegando, assim, à palavra. "A palavra carrega a idéia como o gesto carrega a intenção" (DANTAS, 1992, p. 41).

A linguagem, capaz de conduzir o pensamento, é também capaz de nutri-lo e alimentá-lo, porém sua origem está no movimento. À medida que a criança se dá conta de que estabelece relações com o seu grupo, desenvolve gradativamente linguagens variadas para se comunicar, por meio de imagens, sinais, objetos, sons, gestos e expressões corporais, entre tantos outros. Com os movimentos gestuais, as expressões faciais e posturais, o ser humano principia as suas relações com as pessoas e com o seu entorno.

O desenvolvimento das sensações e percepções é decorrente dos estímulos recebidos; portanto, quanto mais a criança puder interagir com outros, tocar objetos e pessoas, mais possibilidades terá de experimentar seus movimentos corporais, comunicando-se consigo própria e com o mundo que a rodeia.

A comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando eles têm consciência de seu corpo sensível, repleto de vontade e intencionalidade. Portanto, a receptividade e a transmissão de informações por meio dos movimentos corporais entre os indivíduos acontecem de maneira cultural e espontânea, sucedendo entre eles uma ligação pela sensibilidade (PORTO, 1995). Segundo esse mesmo autor, o professor precisa compreender que a comunicação está presente sempre e, para que o diálogo ocorra, torna-se fundamental considerar as crianças como sujeitos participativos, com espaço para a expressão.



Muitas pessoas têm alguns conhecimentos dos gestos corporais e reagem de acordo quando estão falando ou ouvindo os outros. Mas essa forma de linguagem é tão raramente abordada nos sistemas formais de ensino que em geral a aprendemos subconscientemente (CULLIGAN, 1998, p. 125).

Culligan (1998) afirma que, para não perder a conexão entre mente e corpo, é necessário olhar para a pessoa enquanto ela fala, pois existe uma linguagem oculta que pode revelar os seus verdadeiros sentimentos, mesmo quando não está dizendo a verdade. Gestos e mímicas são utilizados como signos de comunicação, que podem ou não ser acompanhados da linguagem articulada.

Guiraud (1991) distingue três tipos de gestos descritivos, denominados de descritores, dêiticos e modais. Os primeiros, descritores, são os gestos mais naturais usados pelo ser humano e constituem uma mímica que marca a mensagem verbal ou um movimento gestual que as pessoas improvisam quando se comunicam, podendo ser compreendida quase universalmente. O autor cita ideias como “comer”, “dormir”, “matar”, “amar”, entre outras, que podem ser simbolizadas de maneira mais ou menos convencional. O ato de dormir pode ser representado apoiando-se a face sobre a palma da mão ou sobre as duas mãos juntas; a ação de matar pode ser compreendida por interlocutores passando-se o dedo indicador de lado a lado no pescoço; colocar a mão sobre o coração denota o amor por algo ou por alguém. Os dêiticos são gestos que servem para indicar. Normalmente utilizam os movimentos dos dedos, especialmente do indicador, e designam as três pessoas de comunicação (eu, tu, ele), ou então o objeto da comunicação, cuja direção pode ser indicada. Os gestos descritivos denominados modais têm como função afirmar, negar, interrogar e ordenar. Segundo Guiraud (1991, p. 62),

[...] a forma de um gesto pode também exprimir o que a gramática da linguagem articulada chama de *modos de ação*, conforme seja este objeto de uma asserção, de uma interrogação, de uma ordem, de um desejo; pode também assinalar seu *aspecto* (lento ou rápido, contínuo ou momentâneo etc.).

Culligan (1998) exemplifica algumas linguagens corporais normalmente utilizadas pelo ser humano nas relações que estabelece com seu meio, salientando também que muitos gestos possuem vários



significados, o que implica, portanto, a necessidade de olhar a linguagem corporal no contexto em que ela ocorre. Gestos cruzados: de qualquer tipo – braços ou pernas –, é sempre um gesto de confirmação, um modo de fechar o circuito; fazer pose: qualquer gesto artificial e pensado significa “Olhe para mim e para o que tenho; isto é o que eu sou”; gestos vagarosos e deliberados: essa pessoa está se acalmando, controlando as ideias antes de atacar um ponto com firmeza; encostar-se em alguma coisa: essa pessoa necessita de contato com o seu ambiente e sente-se confortável estando com outras; esparramar objetos em torno de si: com esses movimentos a pessoa está ampliando seu alcance e tentando ganhar mais território; falta de movimento: uma pessoa que mantém o corpo imóvel espera que ninguém repare nela, mas também pode estar ouvindo ou planejando silenciosamente; ilustrar com objetos ou com o corpo: o uso de objetos sobre a mesa para sublinhar alguma coisa que está dizendo denota características expansivas e realistas; gestos abertos e fechados: geralmente os gestos abertos caracterizam pessoas confiantes, enquanto os fechados indicam corte e retraimento; erguer a cabeça: manter a cabeça erguida é um sinal de interesse, de estar aberto e receptivo à opinião dos outros; evitar a troca de olhares: as pessoas que têm essa reação são inseguras e estão com medo; mãos juntas sobre o colo ou o estômago: denota proteção; mãos nos bolsos: sensação de estar em contato com o próprio corpo, centrado em si mesmo; apontar com o dedo: a pessoa está afirmando sua autoridade ou ilustrando um fato, ao passo que abaná-lo pode também significar uma ameaça.

Segundo Culligan (1998), o corpo também possui linguagens silenciosas, que podem ser percebidas pelos gestos corporais: movimentos das mãos, coordenação, postura, poses, expressões faciais. *Movimentos dos olhos*: movimento das pupilas, rotação dos olhos, as pupilas diminuem e os olhos secam em movimentos de medo, raiva ou dor. Piscadas rápidas ocorrem sob tensão; pupilas abertas e olhar úmido ocorrem em movimentos de receptividade, segurança e amor. *Sensações de toque e de pele*: um aperto de mão flácido significa falta de entusiasmo e confiança. Quando as pessoas se tocam fisicamente, os músculos retesados são um sinal de medo ou inibição. *Espaço*: as maneiras como as pessoas reagem perante determinadas situações indicam um sinal não verbal; parar próximo e se inclinar para as outras pode demonstrar interesse e tranquilidade com a situação; dar um passo para trás pode indicar medo e uma sensação de estar sendo pressionado.



Existem variações de acordo com a origem cultural e a parte do país de onde a pessoa vem. Mas, independentemente do lugar, as pessoas que são membros de um mesmo contexto social e histórico vão compreender-se não por meio das palavras, mas por meio da linguagem do corpo, linguagem essa tão rica e significativa. E, com a sensibilidade característica de todo ser humano, poder-se-á ler e compreender a mensagem, muitas vezes oculta, de cada um.

Na educação infantil, isto é, na educação de 0 a 6 anos, toda a ênfase deve estar no movimento, na exploração e estimulação dos membros superiores, inferiores e conseqüentemente do corpo todo. O bebê precisa movimentar-se, mexer braços e pernas, exercitar a preensão das mãos e dos pés. Para isso ele precisa ficar de pés descalços sempre que possível (de acordo com a temperatura) para estimular as terminações nervosas dos membros. Caminhar sobre diferentes texturas (macia, áspera, grama, areia, pedrinhas, tapetes) faz parte de propostas planejadas e executadas intencionalmente pela professora de educação infantil.

Engatinhar em busca de objetos, brincar de esconder entre panos dependurados e almofadas é outro exercício essencial. Estimular a criança à preensão e gradativamente a erguer-se segurando em argolas ou cordas que a levantem do solo para fortalecer os músculos dos braços, peito e costas também deve ser atividade prevista.

Caminhar, correr, saltar, subir e descer escadas e rampas, subir em árvores são exercícios que a instituição educacional precisa favorecer, pois são eles que vão promover a consciência corporal, o freio inibitório para as atividades que preparam a criança para a escrita, a consciência rítmica, a localização espacial.

Nenhum exercício desses pode ser substituído pelas atividades realizadas em folhas (apostilas ou livros), pois o ser humano só adquire tal consciência vivenciando-a concretamente no próprio corpo. Essa é também uma das funções básicas da educação infantil, uma vez que grande parte das famílias, por fatores de segurança e economia, optou por viver em apartamentos e não mais em casas com quintal. Brincar é uma atividade essencialmente séria e fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Neste estudo, as linguagens aparecem fragmentadas por conta do recorte opcional das autoras, entretanto são interfaces de um mesmo objeto de estudo – todas fazem parte da inteireza do ser. Nesse aspecto, a linguagem corporal é também uma linguagem sonora, visual, plástica, estética e tem como objetivo o pleno desenvolvimento da criança.





## Referências

BRAGHIROLI, E. M. **Psicologia geral**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CULLIGAN, M. J. **Administração**: de volta às origens. Tradução de Lia Cayres. São Paulo: Best Seller, 1998.

DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIRAUD, P. **A linguagem do corpo**. Tradução de Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1991.

NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil**: abordagem de Mussen. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PALACIOS, J. Inteligência sensório-motora. *In*: COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PORTO, E. T. R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.

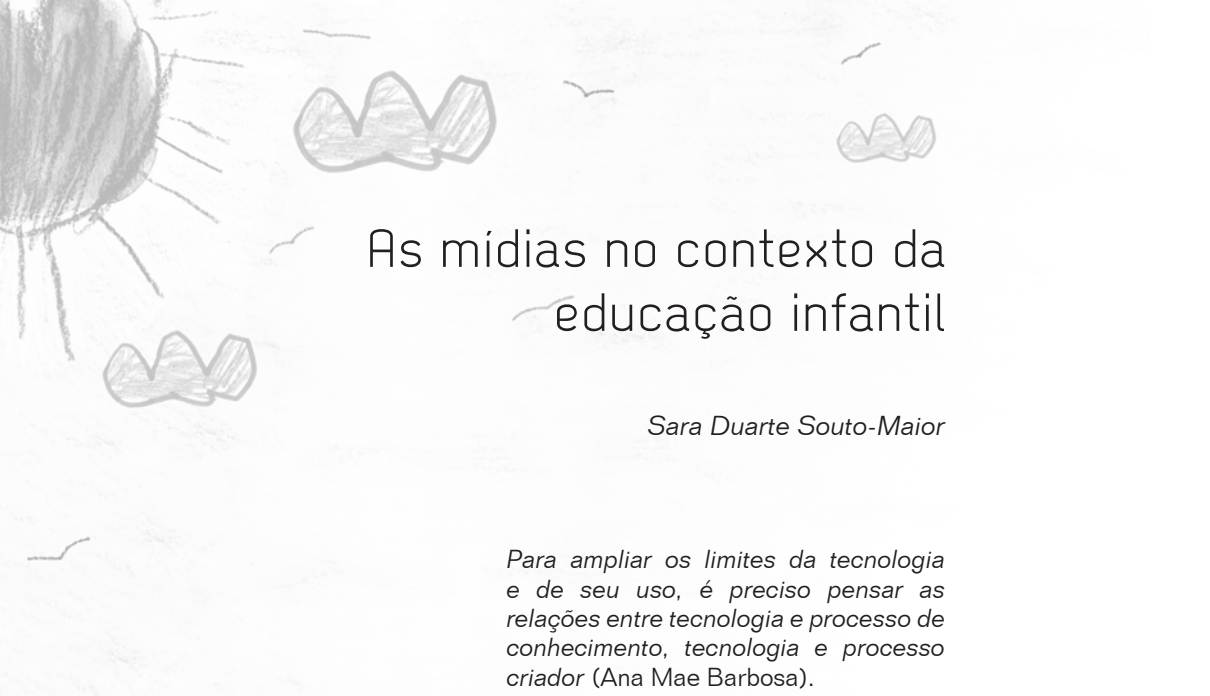


ROCHA, A. F. **O cérebro**: um breve relato de seu funcionamento. Jundiaí: CMYK Design, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.



*As mídias no contexto  
da educação infantil*



# As mídias no contexto da educação infantil

Sara Duarte Souto-Maior

*Para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de conhecimento, tecnologia e processo criador (Ana Mae Barbosa).*

## **Introdução**

O artigo aqui apresentado é um breve recorte da dissertação “Consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças sob a ótica de seus pais: estudo de caso em uma creche da rede pública de Florianópolis”, que ocorreu em 2005, no Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Engenharia de Produção) vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A pesquisa teve como método o estudo de caso, e foram realizadas 15 entrevistas com os familiares das crianças que frequentavam o espaço multimídia infantil (EMI) da instituição. A ideia foi levantar dados relevantes sobre o cotidiano das crianças, as mídias no contexto familiar, o espaço multimídia e a própria creche. Na ocasião, havia o interesse da Secretaria de Educação de ampliar o projeto para as demais unidades de educação infantil do município, e a pesquisa tinha como objetivo também contribuir para a avaliação e o planejamento dessa expansão.

As inquietações sobre as mídias e seus usos ressoavam em vários contextos naquele momento (2005), especialmente

na educação. A criança<sup>1</sup> tinha como modelo de vida e norma de comportamento apenas o que vivenciava no seio de sua família. Posteriormente o trabalho e os poucos anos na escola viriam aprimorar esse aprendizado básico.

Hoje, embora ainda preponderante e presente, o aprendizado familiar é complementado por outras formas e por outras instituições. O acesso das mídias é maior nas famílias e também nas escolas e instituições de educação infantil, mas os modos de uso, tanto pelas crianças quanto por familiares, professores e gestores, continuam tema em debate.

## **As mídias e os processos de comunicação**

As creches<sup>2</sup> constituem instituições das mais importantes, visto que nelas se torna cada vez mais frequente a presença de crianças com menos de 1 ano de idade. Assim, cada vez mais cedo e em ambiente diferente do de sua casa, ambiente esse que a criança estava descobrindo e ao qual estava se apropriando, esta inicia sua vida social, interagindo com muitas outras crianças, algumas de mesma idade e outras de idades diferentes, adquirindo novos conhecimentos e desenvolvendo, de forma acelerada e inevitável, sua capacidade de comunicação, tanto individual como social.

É nessa época também que a criança passa a ter interesse cada vez maior pelo rádio, pela TV, pelas revistas, pelos livros e pelos inúmeros meios de comunicação social presentes na sociedade moderna, estendendo os seus horizontes de socialização.

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que hoje em dia a discussão sobre o conceito de infância é grande. A base dessa discussão está em Ariès (1981) e é complementada por vários autores, entre eles Pinto e Sarmiento (1997), Kuhlmann Jr. (1999) e Buckingham (2000), para quem “[...] a infância não é absoluta, nem universal, mas relativa e diversificada. A idéia da infância é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais”.

<sup>2</sup> Será utilizado o termo creche neste artigo porque a instituição onde a pesquisa foi realizada tem essa denominação, mesmo recebendo crianças com idade superior a 3 anos. Vale lembrar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), título V, capítulo II, seção II, artigo 30, as creches seriam oferecidas para as crianças de até 3 anos de idade, e as pré-escolas, para crianças entre 4 e 6 anos de idade.



Da mesma maneira que a família e a creche contribuem no processo de socialização da criança, é público e notório que a TV<sup>3</sup>, além de auxiliar de forma extremamente ativa nesse sentido, constitui um meio importantíssimo de contato da criança com o mundo e é fonte de várias formas de aprendizagem.

A programação dos vários canais é de conhecimento geral, mas, como em todo processo de aprendizagem, a compreensão, os significados e as leituras são diferentes para cada criança, pois vários fatores estão envolvidos: a idade, o meio familiar em que a criança vive, suas condições afetivas, psicológicas e intelectuais, bem como seu meio social e escolar.

Além disso, a capacidade de entendimento e de interpretação da criança e o significado que ela dá àquilo que vê na televisão são bastante influenciados pela possibilidade ou não de poder comentar com a família o que viu. É a persistência das crianças, sua curiosidade, a vontade de ter suas dúvidas esclarecidas (para compreender melhor o que estão vendo) que as levam, com alguma frequência, a procurar o adulto durante ou após o programa. Mas será que esse adulto percebe seu fundamental papel nesse processo?

A influência do meio familiar, e principalmente dos pais, sobre o modo como as crianças veem TV e sobre as aprendizagens resultantes é ressaltada por Chevallier (*apud* PEREIRA, 1999, p. 98): “[...] o papel dos pais e do ambiente familiar aparece hoje como um dado essencial de todos os novos estudos sobre a relação entre crianças e TV”.

Também considerando todo o processo de construção do conhecimento da criança, percebe-se a influência de outro meio de comunicação que se torna cada vez mais presente na vida de todos. A onipresença da automação em tudo o que se relaciona com a vida cotidiana, tanto nos desenhos, nos noticiários e nos diversos programas de TV quanto nos supermercados, nos bancos para o recebimento do salário, nos caixas eletrônicos e diversos outros processos, remete ao computador.

Focalizando essas e várias outras mídias, a rede municipal de ensino da Prefeitura de Florianópolis desenvolve um projeto pioneiro de implantação na Creche Maria<sup>4</sup>, localizada no bairro do Abraão, de um espaço multimídia infantil (EMI), planejado pela Divisão de Educação

<sup>3</sup> Embora a utilização de outros suportes midiáticos seja cada vez mais crescente entre as crianças, como *tablets*, celulares, computadores, a TV ainda se apresenta como um suporte midiático de fácil acesso, com um custo relativamente baixo e com grande consumo pela sociedade em geral, o que inclui o público infantil.

<sup>4</sup> Nome fictício, criado para garantir mais privacidade para as crianças e profissionais da creche.

Infantil (DEI) e Divisão de Mídias e Conhecimento (DMC) da Secretaria Municipal de Educação (SME). No EMI, crianças de 0 a 6 anos utilizam os diversos recursos disponíveis simultaneamente, interagindo com movimentos, cores e sons. Na maioria das vezes, as interações acontecem tanto com adultos quanto com crianças de idades variadas. O computador é visto como se fosse um brinquedo<sup>5</sup> e como ferramenta de expressão de criatividade (FERREIRA, 2004). O que diferencia esse espaço das salas informatizadas, implantadas nas escolas básicas municipais, é o fato de ser equipado não somente com computadores, *softwares* educativos, impressora, filmadora e máquina fotográfica digital, mas também com aparelhos de TV, vídeo e som, livros, almofadas, tapetes e brinquedos, o que o torna um ambiente rico em sua diversidade.

**Figura 1** – Crianças em sala multimídia na Creche Maria



Fonte: Primária

Trabalhos como o do pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez (1990) voltam-se a estudos como o que se propõe aqui, de consumo de mídia. Para ele,

<sup>5</sup> Brinquedo é aqui entendido como objeto, suporte que possibilita a brincadeira.



[...] a audiência infantil é uma das mais preocupantes, no sentido de que é uma audiência vulnerável, já que as crianças estão em processo intensivo de formação, criando seu patrimônio cultural, suas competências comunicativas, e por isso são muito receptivas a tudo que vem de seu entorno (GÓMEZ, 1990, p. 17).

Também Caparelli (2005) destaca o caráter de potenciais consumidoras que as crianças vêm adquirindo em nosso país: “A criança brasileira é construída pela publicidade em termos do filho de consumidor, alguém que persuade os pais para as compras e, mais tarde, torna-se um alvo direto das mensagens”.

Ora, ao estudar a questão do consumo e de sua persuasão, especialmente nas crianças menores, pode-se concluir o quanto é importante as crianças terem ao seu alcance materiais de qualidade e que contribuam de forma positiva para a sua formação. A noção da criança como agente da cultura e como sujeito social está na base de um movimento crítico que, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, vem pensando também sobre os direitos da criança nos campos da educação<sup>6</sup> e da comunicação. Esse movimento implica o direito da criança ao acesso e à participação nas diferentes vertentes da cultura e também como protagonista desses processos culturais (PINTO; SARMENTO, 1997). Os autores refletem ainda sobre o pequeno progresso verificado no que se refere à garantia desses direitos, especialmente o da participação.

Assim, sente-se a necessidade de uma utilização da tecnologia que não seja meramente instrumental e sim orientada para a valorização da autonomia, da imaginação, da arte, da brincadeira, da criticidade, da diversidade cultural local e da participação social. Também se percebe a ausência de referenciais teóricos sobre formatos, linguagens e conteúdos para os produtos voltados às crianças pré-escolares brasileiras, o que torna estudos como estes relevantes.

Alguns pesquisadores que serviram de referência para este trabalho focaram seus estudos principalmente na relação da criança com a televisão. Isso porque a maior parte dos trabalhos encontrados,

---

<sup>6</sup> No campo da educação, Sarmiento e Pinto (1997, p. 19) alertam para “a tradicional distinção entre direitos a proteção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.), e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua), constitui uma estimulante operação analítica”.





que tratam especificamente da relação da criança com o computador, enfatiza unicamente os aspectos cognitivos ou pedagógicos dessa relação, deixando de lado a dimensão cultural e a “intertextualidade midiática” que, segundo Seiter (1999), faz parte do contexto social em que as crianças vivem hoje.

## **Propostas pedagógicas da educação infantil**

Se, como já foi visto, não há uma infância universal nem um modelo único de criança, pode-se dizer que as instituições de educação infantil devem priorizar a garantia dos direitos da criança<sup>7</sup> e melhores condições de vida nesses espaços, partindo da diversidade, da identidade cultural e do sentido de pertencimento. No intuito de contribuir para a construção de uma instituição de educação infantil pública e de qualidade, Kuhlmann Jr. (1999, p. 57) afirma que,

se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela.

Bujes (2001, p. 21) contribui ao qualificar as propostas pedagógicas para a educação infantil por meio de experiências planejadas que priorizem a socialização, a interação e as vivências, devendo também incluir

[...] o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

Entre as pesquisas brasileiras desenvolvidas atualmente acerca da preocupação com a infância e a criança, pode-se destacar o trabalho de Rocha (2000), que tem se dedicado a construir e consolidar uma

---

<sup>7</sup> Ver “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1997).



pedagogia da educação infantil, percebendo a criança como objeto de sua ação. Nesse sentido, afirma: “Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’” (ROCHA, 2000, p. 65).

Integrar cuidado e educação como eixos complementares e indissociáveis também é uma preocupação atual, que pode ser percebida em leis maiores, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Infantil e agora a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), base para a educação infantil que se fundamenta na proposta italiana, dos campos de experiência. Pode-se dizer então que, em termos de lei, muito já se avançou nas questões pedagógicas, porém há muito que fazer para efetivar tais mudanças nas práticas das diferentes instituições educativas brasileiras.

A proposta desenvolvida na região de Reggio Emilia, no norte da Itália, busca a valorização da infância e uma ressignificação do trabalho pedagógico voltado para as crianças de 0 a 6 anos. Amplamente discutida entre os educadores nos últimos anos, essa proposta tem como diferencial o fato de que a criança é a principal protagonista de todo o processo. A organização do espaço nas instituições revela a atenção dada a ela, a suas experiências e descobertas. Percebe-se, então, que a forma como o espaço está organizado, a disposição dos móveis, a escolha dos objetos e dos registros variados explicitam as possibilidades oferecidas, aguçam a curiosidade, a atenção e o desejo de produzir das crianças e favorecem relações, dando maior liberdade para o barulho, o sono, a concentração, a expressão.

De acordo com tal proposta, a criança tem necessidades e direitos. Tem uma forma própria de conhecer e de se apropriar do mundo, que envolve afetividade, fantasia, brincadeira, movimento corporal, música, gestos, poesia, conhecimentos dos mais simples até os mais complexos e imaginativos, enfim, todas as dimensões humanas e as diferentes linguagens, as cem linguagens<sup>8</sup>.

Lino (1996, p. 101 *apud* OSTETTO; LEITE, 2004, p. 33) resume assim a proposta italiana, no que se refere à linguagem e às demais formas de expressão:

---

<sup>8</sup> A expressão *cem linguagens* é uma referência à poesia “Ao contrário o cem existe”, de Loris Malaguzzi, traduzida pela pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria (1999, p. 73). Nessa poesia fica claro que a criança possui inúmeras formas de expressão, de comunicação, de ser e existir no mundo.



As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressar-se usando diversas formas de linguagem e modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. [...] Elas devem ser capazes de representar observações, idéias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vai desde o jogo ao desenho.

Pode-se dizer, com base nos diversos registros, que o espaço de educação infantil na Itália reflete uma cultura de infância. A proposta italiana traz a concepção da criança como sujeito ativo que, deixando marcas, fazendo história e ressignificando seu cotidiano por meio de desenhos, colagens, pinturas, esculturas, construções, sons, expressões corporais, teatrais e fotografias, mostra a intensidade de sua expressão, desenvolvendo seu processo de autoria e autonomia.

O trabalho da creche é, então, procurar perceber a criança em seu universo social como sujeito criado na cultura<sup>9</sup> e pela cultura. Apesar de a cultura ser produzida nas mais diferentes instâncias da vida social, a creche desempenha, em relação à disseminação cultural, um papel fundamental. Socializar o conhecimento e ampliar as oportunidades de experiências culturais, no cotidiano do trabalho com as crianças pequenas, pode potencializar esse espaço.

Kramer e Leite (1998) falam da cultura como o ar que se respira e a entendem sob dois aspectos: um relativo a tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, suas experiências, seu saber; outro referente ao acervo cultural acumulado, disponível a cada momento da história de uma determinada sociedade, de um povo ou país. Esse segundo aspecto da cultura encontra-se disponível na literatura, no cinema, na música, na fotografia, no teatro, na pintura, na escultura, na poesia, nos museus, na arquitetura, nas conquistas da mídia e da informática. As autoras afirmam que muitas instituições proporcionam o acesso a essa produção como parte de uma educação “livresca e generalizada”, ao propor a aprendizagem de gêneros literários, por exemplo. As produções culturais também não deveriam ser utilizadas apenas para ilustrar conteúdos escolares. Aprender com a cultura e a arte guardada nos livros, com os textos, com a história, com a experiência acumulada é o que Kramer e Leite (1998, p. 15) enfatizam:

---

<sup>9</sup> Segundo Miguel Arroyo (2014, p. 104), “a cultura é mais do que produto e ato. É modo de produzir. É hábito cultural, ético, intelectual, não só objeto produzido e preservado e ensinado às novas gerações”.



[...] a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, o papel de cada um de nós.

Se consideramos que a criança é sujeito ativo em seu processo de criação, autoria e construção de conhecimento, a ampliação de seu repertório (propiciando acesso a cinema, teatro, leitura, exposições e outros) faz parte dessa construção. Como salientam Ostetto e Leite (2004, p. 84),

[...] a criança passa a ter condições mais favoráveis de expressar-se autoral e criativamente quanto mais material bruto para reelaboração ela possuir, isto é, amplia-se seu acervo colhido/construído por meio de suas experiências. Ao produzir cultura, ao deixar suas marcas, falar de si e do outro, reescrevem a história, e a história reescrita será sempre uma outra, diferente, pessoal, com significação própria.

Apesar da importância de a criança expressar-se sob as mais diferentes formas, pode-se perceber que, nas instituições de educação infantil, nem sempre essas modalidades de expressão têm sido favorecidas como processos de produção cultural, sobressaindo, muitas vezes, o olhar do adulto, a produção do adulto, desenhos estereotipados e atividades que se repetem ano a ano, sem muita participação ou envolvimento das crianças. A creche, que é para muitas crianças uma das únicas oportunidades de acesso a essas manifestações culturais, às vezes se “fecha” para a vida que acontece ao seu redor, vida essa de que os professores, pais e crianças fazem parte. Como resumem Ostetto e Leite (2004, p. 82), “[...] aquela vida que clama para se deixar ser vivida com criação, entusiasmo e encantamento no aprendizado de ser criança, envolvida nas múltiplas linguagens”.

## **A criança, a mídia e a educação**

A discussão sobre as implicações do avanço dos meios de comunicação na sociedade e, principalmente, nas instituições voltadas



para o processo de socialização e formação das crianças não é recente. Como aponta Belloni (*apud* SHUI, 2003, p. 81),

[...] desde a década de 70, a educação para as mídias vem se desenvolvendo como um novo campo de conhecimento e de intervenção social, com o objetivo de formar o usuário crítico, ativo e criativo frente às tecnologias de informação e comunicação.

Shui (2003, p. 81) também afirma que, com o avanço das tecnologias de educação e comunicação, a discussão ganha fôlego e questões anteriormente discutidas são retomadas, entre elas:

[...] a necessidade de integrá-las aos processos educativos em andamento, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da cidadania, bem como a necessidade de repensar a formação dos professores, com o objetivo de prepará-los para atuar diante dos desafios colocados pela tecnologia.

A discussão das linguagens e conteúdos das tecnologias produzidas para a infância, impregnados de aspectos afetivos, cognitivos e de mobilização do imaginário, também vem ganhando espaço. De acordo com a já citada Convenção da ONU, em 1989, a educação para a mídia e a participação das crianças relacionam-se aos direitos da criança, não só no que se refere à mídia, mas também à sociedade (fundamentais para ampliar e garantir a democracia). Segundo Feilitzen (2002, p. 19),

[...] a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que objetivam a promoção de seu bem-estar, espiritual e moral (do artigo 17); a criança deve ter direito à liberdade de expressão (do artigo 13); a criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam (do artigo 12).

Já o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1997) identifica 12 critérios para assegurar um patamar mínimo de qualidade



nas instituições de educação infantil<sup>10</sup>, dos quais se destacam: direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito a desenvolver a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão; direito a desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa.

Observa-se que as tecnologias são de interesse das crianças por serem utilizadas também para entender a sociedade em que vivem, a qual é organizada em torno do trabalho, da globalização, da comunicação constante entre os países. As crianças menores, também como os adultos,

[...] ouvem notícias televisivas e músicas no rádio, interessam-se por conversas sobre mísseis, gostam de bater fotos e serem fotografadas, representam personagens de filmes ou programas de TV, realizam tentativas de escrita, registram suas impressões, “lêem” livros, isto é, estão sempre em contato com esses artefatos culturais, seja com instrumentos reais ou ficcionais (FERREIRA, 2004, p. 38).

Desde cedo as crianças demonstram interesse pelos aparelhos midiáticos, ainda que não saibam usá-los corretamente. Utilizam esses equipamentos e os exploram do mesmo modo como fazem com todos os objetos que lhes são disponibilizados: mexem, remexem, apertam teclas, espiam, tentam aprender, viram páginas... Aos poucos, com a mediação de adultos ou crianças mais experientes, “[...] vão se apropriando com mais competência desses artefatos de modo apropriado, com a carga cultural de sua criação, ou de acordo com os esquemas de uso incorporados por elas, seguindo objetivos próprios” (FERREIRA, 2004, p. 38).

Manipular esses instrumentos é uma forma que a criança encontra para projetar-se no mundo adulto e construir conhecimento. Afinal, quem, quando criança, não desmontou (ou quis desmontar) algo “para ver como funcionava”? Relógios, rádios e calculadoras sempre exerceram certo fascínio sobre as crianças, apesar de a máquina geralmente fazer parte do mundo adulto. Nogueira (1998) reflete sobre a aproximação da máquina com o universo infantil, já que seu modo de funcionamento parece estar sempre envolvido em uma aura de mistério.

---

<sup>10</sup> São eles: direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito a expressar seus sentimentos; direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

## O computador

O computador, antes confinado em escritórios e indústrias por ser instrumento de trabalho dos pais, ganhou espaço na casa de muitas crianças, sob forma de *notebook*, *tablet* ou mesmo *smartphone* (telefone móvel com acesso à internet). O computador não é mais algo para ser visto, mas para ser usado, “brincado”.

Ter um computador em casa, na época em que a pesquisa e as entrevistas com 15 famílias de crianças atendidas pelo espaço multimídia da Creche Maria foram realizadas, era um símbolo de *status*. Quem o tinha se sentia importante, e quem não tinha desejava ter. Hoje dificilmente encontramos uma família que não possua um *smartphone*, com o qual os membros conseguem comunicar-se e acessar diversos conteúdos. Porém a exclusão digital ainda é um desafio, especialmente no que se refere à velocidade de conexão e ao uso pela criança.

Os pais, ao comprar um computador para uso exclusivo da criança ou oportunizar a ela que frequentasse uma escola ou um curso específico de computação, buscavam com essa aprendizagem um benefício direto para o rendimento escolar da criança ou a preparação dela para o (futuro) mercado de trabalho. Muitas vezes esses pais não percebiam os outros usos que a criança fazia do computador (máquina-brinquedo, máquina-diversão), que lhe proporcionava um prazer percebido nas risadas, nas descobertas, nos acertos, na cumplicidade das crianças ao realizar algo de seu interesse. Esse mesmo prazer pode se transformar em

[...] frustração e desinteresse quando o uso do computador passa a ser imposto, excessivamente dirigido. O computador, objeto de prazer em casa, entra na escola, muitas vezes, transfigurado em trabalho-obrigação, perde seu encanto, seu mistério (NOGUEIRA, 1998, p. 113).

O computador está em todos os lugares e, nesses locais, ele não é só da criança. É um objeto do cotidiano que, nas mãos das crianças, se transforma em qualquer coisa que a imaginação permitir. Com o computador,

[...] a criança apropria-se da tecnologia pertencente ao mundo profissional adulto, transforma-o em brinquedo, aparelho-jogo, máquina lúdica, decretando a renovação de sua existência. Brinca de ser arquiteta, escritora, matemática, desenhista, bancária,



fazendeira, imita os adultos em seus trabalhos. Na brincadeira com o computador, o uso infantil é praticamente o mesmo que o uso adulto: escrevem histórias, desenham, calculam, jogam. Juntos, adultos e crianças, companheiros de computador, trocam experiências, ensinam uns aos outros. Como se tivéssemos voltado ao século XVII quando, de acordo com Ariès (1981), a aprendizagem para a vida era determinada pela convivência entre jovens e adultos; as brincadeiras e os jogos realizados por todos; os laços afetivos estreitados pela cumplicidade de conhecimentos (NOGUEIRA, 1998, p. 114).

Essa troca acontece também na instituição de educação infantil. As crianças esclarecem dúvidas entre si, descobrem coisas novas juntas, enfim, o conhecimento não para de circular.

Para as crianças, o computador é um equipamento lúdico, que incorpora sons, imagens, criação de novos mundos, envolvendo o imaginário infantil. Nogueira (1998) esclarece que o computador está tão associado ao jogo que ambos chegam a se misturar. E essa é uma das grandes críticas que muitos adultos fazem ao computador: o jogo, que sempre foi coletivo, torna-se individual com o computador. A indústria, percebendo nas crianças um grande filão e querendo cativar pais e professores, começou a produzir jogos educativos em versões eletrônicas. Mas, aliando jogo e trabalho escolar, o “jogo pedagogizado” perde o encanto, o atrativo da aventura e fantasia, transformando-se em um livro eletrônico que visa à testagem de determinados conhecimentos.

Assim, deve-se ter cuidado para que, na proposição de atividades para envolver crianças e mídias, não se deixe de resgatar a brincadeira, especialmente nas instituições de educação infantil, pois essa é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo que a cerca, ou seja, é brincando que a criança passa a compreender a sua cultura. A brincadeira não deve ser utilizada como meio para chegar a aprendizagens – embora esteja claro que elas aconteçam no decorrer das brincadeiras –, mas deve ser acolhida como espaço de interação, de lazer, de tempo livre, de possibilidade de situações e vivências de papéis que muitas vezes somente são possíveis por meio dessas experimentações.

Faz-se necessário, então, respeitar as brincadeiras infantis também nos momentos em que as crianças manipulam as diferentes mídias. Devem-se observar tais brincadeiras e, se necessário, intervir nas percepções de mundo das crianças, numa tentativa de ampliar seus conceitos e o entendimento dessas relações sociais.





A história da informática surge na educação na década de 1960, quando a proposta de instrução programada, de Skinner, foi empregada como modelo para a elaboração de diversos tipos de CAI (*computer aided instructions*). Até aquele momento, os computadores só existiam nas universidades e nas grandes empresas para efetuar cálculos, guardar informações e gerar relatórios. Assim, uma nova abordagem do uso de computadores aparece no ensino: a linguagem. Logo, pretendia-se criar um ambiente no qual a criança, interagindo com as outras crianças, com o professor e com os objetos desse ambiente (computador, tintas, brinquedos, massinha...), pudesse construir seu conhecimento, em vez de simplesmente recebê-lo (NOGUEIRA, 1996).

No Brasil, o computador só começou a chegar às escolas na década de 1980. Nogueira fala de sua experiência na implantação de um desses projetos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), iniciada pelo trabalho realizado com os professores que atuavam com os alunos interessados. Nesse movimento, Nogueira percebeu que o computador aparecia como novidade, mas não trazia mudanças significativas. Quem apresentava essas mudanças eram os professores, discutindo textos, repensando sobre criatividade, flexibilidade, multiplicidade, cooperatividade. Após vários outros projetos, Nogueira (1996, p. 101) concluiu que “[...] os efeitos do computador são determinados, não pelo computador, mas pelas características dos alunos e professores, pela metodologia de ensino, pela organização social da turma”.

Assim, é papel da escola formar indivíduos (crianças e professores) que saibam utilizar crítica e criativamente o computador – tecnologia social e histórica, como o cinema, a fotografia, a pena, a impressão e a escrita. Cabe à escola democratizar o acesso a mais um instrumento de criação. É correto afirmar que as tecnologias são instituições culturais que produzem cultura e colaboram no processo de desenvolvimento infantil.

Kenski (2002) alerta para o fato de que equipar as escolas com aparatos tecnológicos não garante o sucesso, porque as estratégias empregadas pelo professor e as interações estabelecidas com as crianças são igualmente importantes. Resumindo: professores precisam dominar as tecnologias, incorporando-as ao seu planejamento, todavia devem também incorporar os princípios norteadores da educação infantil em sua práxis, a fim de planejar suas ações vendo a criança como sujeito de direitos. Não basta ter uma sala equipada, entender de tecnologia, se



não souber como fazer uso delas para contemplar as múltiplas dimensões das crianças<sup>11</sup>.

Ferreira (2004, p. 39) afirma que a base desse trabalho seria o olhar atento do professor sobre a criança: os gestos, movimentos, olhares, as reações dela ante as mídias, suas perguntas. Pela leitura das necessidades da criança, o adulto poderá conhecê-la melhor e planejar atividades que contemplem as curiosidades dela.

## A televisão

Essa mídia faz parte do cotidiano das crianças e está em praticamente todos os lares. As crianças conhecem bem o seu funcionamento e a programação, disputam espaço com os adultos e as crianças maiores, e reflete-se em suas brincadeiras a compreensão que têm do que é visto na tela. Torna-se assim necessário desvelar a influência da mediação familiar na experiência televisiva das crianças pequenas, dado o crescente reconhecimento da importância de estudar o contexto de recepção em que habitualmente ocorre o consumo: o contexto familiar.

Com frequência a TV é vista como bode expiatório de uma série de males, tais como redução do diálogo e da própria relação familiar e indução a comportamentos violentos nas gerações mais novas. É certo que a TV influencia, mas também é certo que ela é influenciada pelas pessoas. Tal influência “[...] não pode ser compreendida fora de um quadro mais amplo e complexo dos contextos de vida e das relações sociais dos sujeitos e grupos sociais” (PEREIRA, 1999, p. 20-21).

Apesar de existirem outras variáveis a considerar, ligadas ao contexto e ao processo de recepção, Pereira<sup>12</sup> (1999, p. 13) discute a relação da TV com as demais atividades, com práticas sociais, com estilos de vida e condicionantes da vida familiar, concluindo que a relação das crianças com a TV depende dos “[...] valores, normas e estilos de

---

<sup>11</sup> Rocha (1999, p. 62) afirma que o conhecimento e a aprendizagem fazem parte do universo infantil, mas há outras dimensões importantes: “[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação de crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, [...], as suas cem linguagens”.

<sup>12</sup> Sara Pereira, em sua pesquisa, centra-se nos usos da televisão em famílias portuguesas com crianças em idade pré-escolar (foram realizadas 50 entrevistas com os familiares). Apesar de ter como referência a realidade portuguesa, sua pesquisa pode indicar caminhos possíveis e pontos de encontro com o contexto brasileiro.

vida vigentes na família”. A TV seria, então, “[...] uma das facetas de um ecossistema informativo e comunicativo em que outras mídias e outras agências de socialização intervêm” (PEREIRA, 1999, p. 14). No entanto tende-se a supervalorizar o impacto e os efeitos da TV na socialização e a desconsiderar a influência de outros agentes nesse aspecto. O prefaciador do livro de Pereira, Manuel Pinto, destaca que, “[...] quanto mais precárias forem as condições e os contextos de vida social das crianças, mais elas tenderão a recorrer ao mundo ficcional que a TV lhes proporciona em doses abundantes, correndo o risco de o tomarem como real” (*in* PEREIRA, 1999, p. 14). O autor sugere, assim, que em vez de simplesmente criticar a TV se deveria investir cada vez mais na qualidade de vida familiar e escolar, já que a família e a escola constituem contextos em que as crianças desenvolvem suas relações sociais diretas mais ou menos significativas.

Estudos da interação entre a família e a TV, desenvolvidos em países como Inglaterra, EUA, França e México, mostram que “[...] a atividade televisiva tem uma forte relação com a vida familiar e com os diferentes modos de organizar a vida cotidiana, constituindo um indicador, um pretexto e um estímulo para a interação no seio da família” (PEREIRA, 1999, p. 19-20). Saramago (2000, p. 2) identifica a família como

[...] a unidade social na qual se desenvolve grande parte dos consumos televisivos das crianças. O espaço doméstico é um ambiente físico privilegiado de visionamento, enquanto parte do conjunto das práticas privadas comuns aos membros da família. A TV pode mesmo ser pensada como membro metafórico da família. [O consumo televisivo familiar] desenvolve-se num complexo ambiente social, no qual diferentes padrões de autoridade, submissão, autonomia, afetividade e intimidade se interligam nos diversos cenários das relações conjugais e parentais que se desenrolam no interior dos contextos familiares e também nas suas ligações com o mundo exterior.

Pereira considera as crianças uma audiência especial, detentoras de capacidades no plano cognitivo, da sociabilidade e da comunicação, sujeitos que exercem um papel ativo na construção e interpretação das mensagens que recebem, mas que não podem prescindir das formas de mediação dos pais, especialmente no que diz respeito à TV. Pode-se, então, definir mediação como



[...] os processos através dos quais os pais ajudam as crianças a filtrar, diluir, confrontar, interpretar e atribuir significado aos conteúdos televisivos, [...] podendo ser a forma mais importante e decisiva dos pais influenciarem o uso positivo da TV pelas crianças (PEREIRA, 1999, p. 22).

A importância do contexto familiar para a socialização do uso da TV pelas crianças menores é percebida, entre outros aspectos, pelo fato de as famílias determinarem não só o tempo de consumo pelas crianças, como também os tipos de programa e a qualidade da experiência televisiva (muitas veem os mesmos programas que os adultos e, na maioria das vezes, na companhia dos pais). Diversos estudos indicam que a interação presencial e direta com os “adultos significativos” (especialmente os pais), a discussão, os comentários e a explicação dos conteúdos ajudam as crianças a interpretar e a compreender as mensagens televisivas recebidas.

A mediação do adulto pode, assim, contribuir para que a criança usufrua a TV de forma mais ativa e crítica, saiba escolher o que é apresentado e recuse o que for menos benéfico para o seu desenvolvimento. A mediação do adulto também contribui para que as crianças sejam espectadoras/cidadãs ativas, com espírito e autonomia crítica perante o que veem e ouvem na TV, numa perspectiva de educação para a cidadania.

As crianças iniciam sua atividade televisiva quando ainda são bebês e vão desenvolvendo esse gosto e hábito ao longo da infância. Para elas, a TV desempenha os papéis de babá eletrônica e contadora de histórias, estimula sua fantasia e imaginação, apresenta acontecimentos, pessoas e lugares a que dificilmente teriam acesso por outro modo, o que lhes permite viajar no tempo e no espaço. Nesse sentido, pode-se traçar um paralelo entre a TV e a brincadeira, já que aquela representa uma possibilidade de a criança vivenciar situações que ainda não pôde experimentar na realidade.

Os discursos e as pesquisas sobre a relação crianças/TV refletem as ideologias dominantes sobre a infância. Por exemplo, as críticas à TV e à sua influência negativa refletem uma concepção de criança pura, indefesa, passiva, influenciada pelo meio e sem capacidade de discriminação ativa.

O conceito atual de infância, conforme já foi delimitado, sugere que ela deve ser vista não como um estágio de vida determinado, inalterável e universalmente reconhecido ou como uma realidade homogênea, mas sim como uma construção social e histórica. Ao considerar que



as crianças desempenham um papel ativo e seletivo no meio em que estão inseridas, reconhece-se que são protagonistas de seu próprio processo de desenvolvimento e, portanto, da construção de sua própria infância. Pereira (1999) pondera que, na relação das crianças com a TV, são subestimadas as diferentes formas pelas quais elas constroem sentido por meio daquilo que assistem. Vendo TV, a criança dela retira informações, modelos de comportamento, atitudes e valores que interpreta e reconstrói à sua maneira.

Por outro lado, não se deve substituir a imagem tradicional da criança inocente e vulnerável por uma imagem de criança “super-herói, ativa e autônoma”. Tais rótulos não devem existir, pois a criança se constrói como sujeito com base no contexto cultural em que está inserida e do qual é também protagonista. Buckingham (2000) destaca em seu livro que a

[...] visão tradicional das crianças como passivas e vulneráveis vai sendo desafiada pela visão mais recente de que elas têm uma competência inata para as mídias e de que “sabem tudo” sobre elas. [...] tenho procurado ir além dessas alternativas excludentes, entre “ou isto, ou aquilo”. [...] precisamos situar as atividades do público infantil dentro de seus contextos sociais – em relação a outras forças sociais que agem na vida das crianças, e em relação à natureza cambiante das tecnologias, dos textos e das instituições midiáticas.

As instituições educacionais têm o importante papel de ampliar o acesso das crianças, em relação tanto às tecnologias de mídia quanto ao capital cultural necessário para utilizar tais tecnologias da forma mais significativa. Buckingham (2000) defende a possibilidade de novas formas de mídia-educação que se movimentem além da sala de aula tradicional, envolvendo novos tipos de diálogo entre familiares e crianças, entre os públicos, os produtores e os planejadores políticos.

Por fim, é importante enfatizar que os direitos de mídia ou culturais não devem ser vistos separadamente das questões mais gerais sobre o *status* social e político das crianças. O apelo aos direitos culturais acarreta inevitavelmente um apelo aos direitos políticos. Nesse processo, questões tradicionais sobre poder e acesso – sobre quem possui os meios de produção, quem tem o direito de falar e quais as vozes que podem ser ouvidas – precisam se manter no topo da agenda política.



Buckingham (2000) constata, enfim, que as crianças estão hoje escapando para o grande mundo adulto, cheio de perigos e oportunidades, onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante. Já não se pode esperar proteger as crianças desse mundo, porém, como enfatiza o autor, é possível prepará-las para lidar com ele, interpretá-lo, compreendê-lo, de modo a se tornarem participantes/protagonistas desse contexto.

### **Socializando as descobertas...**

Ficou evidente, nas entrevistas com os familiares das crianças, que o telefone, a televisão, o aparelho de CD e o rádio são mídias que fazem parte do dia a dia das famílias entrevistadas. Já o *videogame* é o aparelho com o qual as crianças sonham.

Quanto ao uso do computador, a metade dos entrevistados disse que alguém na casa já tinha feito uso dele, em alguma época (entre eles pais, tios, irmãos e a própria criança). O contato com o computador, em sua maioria, aconteceu no trabalho, na escola, na creche ou em algum projeto. É bastante comum a ideia de que o curso de computação pode ajudar a conseguir um trabalho melhor e melhores oportunidades na vida.

Saber utilizar o computador coloca a pessoa em outro patamar perante os demais membros da família. A instituição escolar ou de educação infantil que possui laboratório para uso de computadores pelos alunos também adquire um *status* diferente, independentemente do tipo de utilização. Ter ou ter possuído um computador em casa em algum momento da vida também é motivo de orgulho para a maioria dos entrevistados. Quanto à internet, apenas 20% dos familiares das crianças já a haviam acessado na época da pesquisa (2005). Com a popularização dos *smartphones*, provavelmente hoje teríamos um índice bem mais expressivo com relação ao acesso à internet. A pesquisa foi a atividade mais citada naquela ocasião.

Percebe-se que, assim como ouvir rádio, ver TV é uma atividade que coexiste frequentemente com outras, como brincar, fazer as refeições ou realizar tarefas domésticas.

Segundo o olhar dos adultos entrevistados e com base na mesma relação de atividades, grande parte das crianças prefere ver TV, sendo essa a companhia predileta em uma situação muito específica: os momentos de solidão. Um pai referiu-se a essa preferência da filha quando ela está sem companhia para brincar: “É a televisão. Se ela estiver sozinha. Se ela tiver algum amiguinho do lado, prefere brincar”.



Foram também analisados as preferências e os gostos televisivos, bem como as mídias no cotidiano familiar, a fim de conhecer os padrões de consumo cultural das famílias entrevistadas e a forma como esses bens se relacionam ao dia a dia das crianças. Atividades como leitura de livros e jornais e idas ao cinema ou teatro foram comentadas pelos familiares, mesmo tendo uma frequência pouco significativa no cotidiano das crianças.

Em relação ao espaço multimídia infantil (EMI), notou-se que alguns pais estavam “desconectados” com o que acontecia com seu filho na creche. Outros pareciam acompanhar os filhos no processo de familiarização com a máquina, trocando experiências com eles. Outros ainda se referiram ao EMI como um ambiente onde seu filho apenas interagia com computadores, esquecendo das outras mídias contempladas.

Ao pedir a opinião dos pais sobre o trabalho desenvolvido pelo EMI na creche, 33,3% falaram sobre a preparação que tal espaço pode oferecer aos filhos, ou seja, que seus filhos poderão ter mais oportunidades no futuro em função dessa atividade. A expectativa dos pais e responsáveis ficou bastante evidente nas entrevistas, talvez pelo fato de desconhecerem os objetivos do EMI. Para esses pais, o projeto traz vantagens, pois a maioria deles já perdeu oportunidades profissionais em função da falta de domínio em relação ao computador. É inevitável estabelecerem uma relação direta com o trabalho realizado com seus filhos no EMI, o que aponta para uma necessidade de rever o tipo de informação que tem sido veiculada para os pais das crianças.

Algumas mães falaram do aprendizado que o computador pode proporcionar, como a motivação e o interesse pela pesquisa; outras ainda o veem como um presente para a comunidade.

Pode-se assim afirmar que, apesar de desconhecerem as atividades realizadas no EMI, os pais são unânimes em proclamar os benefícios desse projeto. Se sem conhecer bem o trabalho os pais já o apoiam, qual seria seu grau de participação se o conhecessem melhor? Acredita-se que a participação poderia ser intensificada se os pais compreendessem os objetivos da educação infantil, a importância da brincadeira e das linguagens e o papel do espaço físico na proposição de atividades significativas.

Sobre as representações que os pais fazem sobre o computador e a internet, destaca-se que a creche tem o papel fundamental de mediar e contextualizar essa forma cultural, já que os pais têm uma compreensão bastante limitada a respeito dela. As respostas dos familiares revelaram um desconhecimento do que o computador e a internet são capazes



de oferecer à criança ou ao adulto. O EMI pode, então, significar para essa comunidade uma alternativa à exclusão digital, mediante ações planejadas com as crianças e seus familiares.

É importante destacar que em abril e maio de 2005, período em que se concluiu a redação da dissertação que inspirou este artigo, foram realizadas entrevistas com a diretora da Creche Maria, com a coordenadora do EMI e com a equipe do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e responsável pelo EMI da Creche Maria. Durante essas conversas, percebeu-se a preocupação de todos os envolvidos em avaliar tal espaço, oferecer formação necessária aos que atuam com as crianças, trazer as famílias para a creche e, especialmente, para o EMI. Ações concretas estavam se delineando... E a creche? Crescendo!

Então, o que o encontro com esses pais, no ambiente da creche, possibilitou compreender? Permitiu o descortinar de contextos, situações, espaços e atitudes tanto por parte dos pais, que saíram do local onde eram realizadas as entrevistas e iam conhecer o EMI, indagando à coordenadora sobre as atividades que ali aconteciam, quanto por parte da equipe da creche, que, ao perguntar sobre as entrevistas e refletir sobre o que era questionado, encaminhou novas interações com as famílias para o ano seguinte. Os novos encaminhamentos relatados pela diretora, pela coordenadora do EMI e pela equipe do NTE mostram quanto o processo de pesquisa contribuiu para a reflexão dos envolvidos, mesmo antes de sua conclusão.

É importante ressaltar que as demais pesquisas desenvolvidas na instituição, além da consultoria permanente, com certeza também contribuíram para a avaliação e o planejamento de novas intervenções nesse espaço e para a reflexão sobre o espaço físico disponível e as alternativas de mudança.

De forma mais específica, o EMI pôde ser percebido como um espaço de interação de crianças de diferentes idades e adultos, incluindo a comunidade. A convivência com os equipamentos eletrônicos acontece de forma espontânea, integrada com os objetivos e projetos da Creche Maria, o que por si já é uma vantagem em relação a outros espaços de multimídia que são distantes das crianças, dos professores e dos pais, onde as crianças têm “aulas de computação”. Porém, nas entrevistas realizadas com os familiares das crianças da creche, essa concepção ficou muito clara, ou seja, para eles o EMI é importante porque prepara a criança para o futuro e, se um dia a criança quiser utilizar um computador, na escola ou no (futuro) mercado de trabalho, estará devidamente instrumentalizada. As mídias ainda não são percebidas como outra linguagem, como brinquedos para interagir, explorar, criar...





Acredita-se que ainda há muito a fazer para transformar essa concepção, como refletiu a coordenadora do EMI: “*Para o pai ainda é muito complicado [...]. Os pais ainda acham que é ‘aula de computador’. Até desmistificar isso mesmo, é um trabalho, é um processo [...]*”. Essa concepção baseia-se no referencial dos pais, que veem no computador e nas outras mídias uma relação direta com o mercado de trabalho, porque muitos não conseguem emprego por não estarem familiarizados com as novas tecnologias. Impossível não estabelecer uma conexão e não perceber aí uma vantagem para o futuro da criança.

As crianças, que no início do projeto revelavam um misto de vergonha e exibicionismo diante de aparelhos, como a câmera digital, agora se mostram familiarizadas com as mídias, pois ninguém para de fazer o que está fazendo porque está sendo fotografado ou filmado. Seus gestos, olhares, traços, rabiscos e suas brincadeiras são formas autênticas de expressão. Aprender a escutar e a ver as diversas formas de ser, falar e se expressar das crianças é uma preocupação constante dos envolvidos nesse projeto, certamente não apenas nos momentos em que as crianças interagem no EMI.

O EMI também pode ser reconhecido como um lugar de pesquisa e de busca constante de consultoria e aprofundamento, condizente com os objetivos da educação infantil, aberto a reflexões e pioneiro na relação entre criança e mídia. Foi um projeto importante, na medida em que produziu um conhecimento que pode dar suporte para a criação de espaços iguais a esse em outras instituições de educação infantil.

## Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. O significado da infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Organizado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. Brasília, 1997.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello. Cambridge: PolityPress, 2000. Título original: *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C. M.; KAECHER, G. E. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPARELLI, S. **Infância digital e cibercultura**. Disponível em: <http://www.ilea.ufrgs.br/ppgcom/professores>. Acesso em: 10 mar. 2005.

DIONÍSIO, A. **O imaginário infantil e as mídias: análise crítica de websites no contexto da recepção de crianças pré-escolares em um espaço multimídia**. Relatório de pesquisa PIBIC/CNPq. Santa Catarina: UFSC, 2004.

FARIA, A. L. G. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/UFSC/UFSCar/Unicamp, 1999.

FEILITZEN, C. Educação para a mídia, participação infantil e democracia. *In*: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (org.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002. p. 19-35.

FERREIRA, A. P. **Um espaço multimídia na educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIRARDELLO, G.; OROFINO, M. I. **O imaginário infantil e as mídias: um estudo de recepção com crianças de primeira série em Florianópolis**. Santa Catarina: UFSC, CCE, Funpesquisa, 2000.

GÓMEZ, G. O. Cuando los niños ven televisión. **Umbral XXI**, México: Universidad Iberoamericana, n. 2, 1990.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *In*: ROSA, D.; SOUZA, V. (org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 254-264.



KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p. 51-65.

NOGUEIRA, L. A criança e o computador: trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

NOGUEIRA, L. Imagens da criança no computador. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004.

PEREIRA, S. **A televisão na família**: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1999.

PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança/Editora Península, 1997. p. 7-28.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Divisão de Mídia e Conhecimento. **Projeto de expansão do espaço multimídia infantil**. Florianópolis, 2004. 9 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Divisão de Mídia e Conhecimento. **Projeto espaço multimídia infantil para crianças de 0 a 6 anos na Creche “Maria” do município de Florianópolis – SC**. Florianópolis, 2002. 8 p.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico da Creche “Maria”**. Florianópolis, 2004.

ROCHA, E. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1999.

ROCHA, E. C. Infância, sociedade e educação: questões para debate. *In: CONGRESSO NACIONAL DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR*, 2000, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2000. p. 50-65.

SARAMAGO, S. S. S. **Perspectivas das crianças sobre a televisão**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Documentação e Informação sobre a Criança (Cedic), Instituto de Estudos da Criança, 2000. Mimeografado.

SEITER, E. **Television and new media audiences**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SHUI, D. A. T. **Ambientes informatizados e formação continuada de professores: um estudo sobre a implementação do Proinfo e do Núcleo de Tecnologia Educacional nas escolas públicas municipais de Florianópolis**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SOUTO-MAIOR, S. D. **Consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças sob a ótica de seus pais: estudo de caso em uma creche da rede pública de Florianópolis**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TOBIN, J. **Good guys don't wear hats: children's talk about the media**. Nova York: Columbia University, Teachers College, 2000.

**Sites pesquisados:**

<http://www.aurora.ufsc.br>

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>



*Tudo para a criança  
deve ser infantil?*



# Tudo para a criança deve ser infantil?<sup>1</sup>

Maria Isabel Leite

*Quem somos nós, senão uma combinação de experiências, informações, de leitura, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (Ítalo Calvino).*

## Introdução

Entre as tantas questões que continuam nos instigando quando pensamos na relação da criança pequena com as diferentes linguagens artísticas, escolho uma para me debruçar neste texto: à criança deve ser viabilizada apenas a apropriação/fruição dos produtos culturais *infantis*?

Para problematizar essa questão, levanto antes uma outra: o que é cultura *infantil*? Já aqui temos uma dimensão que merece ser explorada – estamos chamando de *infantil* aquilo que é produzido *para* a criança? *Sobre* a infância? Ou produzido *pelos* meninos e meninas?

Seja qual for o enfoque, para pensar a cultura *infantil* em suas diversas facetas, considero positivo definir meu entendimento sobre essa *criança*. Falo aqui de meninos e meninas prenes de vida, curiosidade, formas peculiares de ver,

---

<sup>1</sup> Este texto incorpora em sua redação partes de LEITE, Maria Isabel. **As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais**. Projeto Pró-infantil. Módulo IV. Contextos de Aprendizagem e Trabalho Docente. Fundamentos da Educação. Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente na educação infantil. Unidade 5. MEC (trabalho encomendado), dez. 2004. Mimeografado.



saborear, cheirar, sentir e significar o mundo. Falo de crianças ativas, perspicazes, que se expressam de forma singular. Sujeitos com histórias, pertencentes a diferentes classes sociais, com origens étnicas variadas, opções religiosas diversas e inúmeras possibilidades de estruturação familiar. Portanto, não falo de uma criança padrão, amorfa e a-histórica, como aquelas que ainda hoje insistem em povoar nossos livros de pedagogia, psicologia ou outras áreas que tangenciam a infância com o autoritarismo adulto revestido do poder daquele que se debruça, examina e fala sobre algo. Gostaria de falar de crianças, já que aqui não estou falando com elas.

## A cultura sobre a infância

Consideram-se cultura sobre a infância todas as expressões culturais e demais bagagens de conhecimentos científicos produzidos a respeito dela – pesquisas, romances, poesias, pinturas, fotografias, esculturas, filmes etc. que, em seu bojo, retratam a diversidade de meninos e meninas e seus modos de ser e viver em diferentes épocas e locais. Alguns exemplos imperdíveis das letras, como Manoel de Barros (*Memórias inventadas: a infância*<sup>2</sup>, *Exercícios de ser criança*<sup>3</sup>) e Graciliano Ramos (*Infância*<sup>4</sup>), se somam às fotos de Sebastião Salgado (*Retratos de crianças do êxodo*<sup>5</sup>), às pinturas de Portinari e tantos outros (*A imagem da criança na pintura brasileira*<sup>6</sup>), às brincadeiras e brinquedos infantis modelados em argila por Mestre Vitalino<sup>7</sup>, sem falar do *Menino Maluquinho*<sup>8</sup>, de Ziraldo, em nossas telas grandes e pequenas, só para citar alguns brasileiros. Se sairmos do âmbito nacional, esse leque expande-se como ondas, e não me eximo do risco de destacar, entre tantas obras, a sensibilidade do cinema iraniano (*Filhos do paraíso*<sup>9</sup>, *Cores do paraíso*<sup>10</sup>, *O balão branco*<sup>11</sup>, *A maçã*<sup>12</sup> etc.).

---

<sup>2</sup> São Paulo: Planeta, 2003.

<sup>3</sup> Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

<sup>4</sup> Rio de Janeiro: Record, 1995 (1.ª edição em 1945).

<sup>5</sup> São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

<sup>6</sup> Livro de autoria de Vera Pacheco Jordão. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.

<sup>7</sup> Vitalino Pereira dos Santos (Mestre Vitalino) consagrou-se na arte de fazer bonecos em Caruaru, Pernambuco, onde nasceu (1909-1963).

<sup>8</sup> Diretor: Helvécio Ratton, 1994.

<sup>9</sup> Diretor: Majid Majidi, 1997.

<sup>10</sup> *Idem*, 1999.

<sup>11</sup> Diretor: Jafar Panahi, 1995.

<sup>12</sup> Diretora: Samira Makhmalbaf (Irã/França), 1998.



O tema das diferentes infâncias, além de expresso em verso e prosa, tintas, sons e imagens, vem sendo pesquisado/pensado por inúmeros teóricos que, certamente, contribuem para a compreensão da criança como sujeito histórico, cultural e social que transforma e se transforma ao longo dos tempos, que se apropria criticamente da cultura e é, também, produtora de cultura.

## **A cultura da infância**

A criança produz cultura quando atribui significados às suas experiências. Ela (re)significa o vivido, o ouvido, o visto, o sentido, o provado, o cheirado e os transforma de maneira singular e autoral. Seus desenhos, gestos, cantos, escritas, danças e dramatizações dão materialidade à sua expressão cultural, isto é, cada vez que desenham, pintam, colam, recortam, modelam, fotografam, constroem com sucatas – sempre experimentando materiais diversos, tentando, tentando, tentando novamente, transformando, destruindo, criando outro, começando de novo, transformando mais uma vez –, as crianças expressam-se de forma autoral e singular; expressões prenes de significado e indagação, expressões que resultam de uma trajetória autônoma, ao mesmo tempo particular e coletiva.

Crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada. Para elas, colecionar é apenas *um* processo de renovação; outros seriam a pintura de objetos, o recorte de figuras e ainda a decalcomania e assim toda a gama de modos de apropriação infantil, desde o tocar até o dar nome às coisas. Renovam o mundo velho (BENJAMIN, 1993, p. 229).

Sua produção cultural precisa de um tempo próprio. Tempo para elaborar sentimentos, (re)viver, abrir as portas da magia, da imaginação. Tempo para estabelecer relações com o mundo fora de si mesma. Piacentini (2005) destaca que a brincadeira é das mais ricas e expressivas fontes de cultura da infância. Assim como as demais formas culturais, o brincar interessa à criança enquanto ação. Brincando, a criança ultrapassa fronteiras internas e externas, usando como suporte o brinquedo ou a imaginação. O brinquedo, sozinho, não dá conta da complexidade da brincadeira, mas é entendido como possibilidade de oferecer, ao mesmo tempo, suporte e materialidade ao imaginário de meninos e meninas.



Inegavelmente, a inserção desses meninos e meninas na sociedade faz com que surja, na modernidade, a percepção de criança como aquela para quem se destinam os brinquedos fabricados pelos adultos e tantos outros produtos: filmes, livros, roupas, acessórios, alimentos etc. Assim, a criança é vista como “fatia de mercado”, como consumidora de cultura.

## **A cultura para a infância**

Uma das especificidades dessa produção cultural é que ela fundamentalmente é mediada por terceiros, ou seja, a criança tem acesso ao material cultural mediante a intervenção do outro, geralmente um adulto. Portanto, se trabalhamos com crianças, um de nossos papéis é favorecer seu acesso aos bens culturais, levando-as aos espaços de cultura e intermediando a relação da criança com o produto cultural. Essa mediação é, inevitavelmente, marcada pelas concepções e pelos modos de ver e ser no mundo daquele que media – é, portanto, essencial que se busque uma mediação dialógica, pensando os produtos culturais como objetos que provoquem interlocuções, vinculações entre os sujeitos (PERROTTI, 2005). Pensar a relação da criança com a cultura é, ainda, compreender que a apropriação cultural servirá de base aos seus processos de criação (portanto à sua produção cultural); é entender o investimento na cultura como possibilidade ímpar de ampliação de repertório e acervo imagéticos – sejam essas imagens sonoras, visuais, motoras etc. – e possibilitar expressões da cultura da infância de forma plural, fruto das múltiplas alternativas improváveis de associação entre o visto/vivido pelas crianças, na relação de tensão permanente entre imaginação e realidade, corpo e mente, razão e sensibilidade. Assim, favorecer que meninos e meninas se apropriem da cultura é uma das estratégias possíveis para a ampliação desse acervo e um alimento para seu imaginário.

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura (BENJAMIN, 1993, p. 87-88).



É necessário separar a experiência cultural *para a criança* do resto da cultura? As diversas expressões culturais voltadas às crianças têm alguma especificidade? Existe uma cultura específica para as crianças? Em outras palavras: existiria uma espécie exclusiva de cultura “apropriada” para meninas e meninos? Autenticamente *infantil*? A busca pela cultura “autêntica” faz entender que há outra que é “falsa” – onde começa a especificidade infantil? Concordar com a necessidade de uma cultura “específica” para a infância não seria recair na defesa da existência de uma “essência” ou “natureza infantil”? Há tempos venho perseguindo e sendo perseguida por essa questão<sup>13</sup> e aqui pretendo me estender um pouco mais sobre o tema, pois é sobre esse ponto que quero me debruçar.

A sociedade capitalista é organizada em classes. É o poderio econômico que rege as relações. Foi nessa trilha que surgiu a perspectiva de criança como *fatia de mercado*: roupas para crianças, comidas para crianças etc. E a área da cultura não escapou disso: filmes para crianças, músicas para crianças, livros para crianças e até museus e exposições para crianças.

Perrotti (2005) situa essa estratificação historicamente quando aponta que, no Brasil, a explosão dos produtos culturais para crianças se deu nos anos 1970, como um fenômeno que se desenvolvia/acelerava paralelamente às mudanças nas condições de vida das crianças e do próprio país. Até então, tínhamos uma forte participação das crianças na chamada “cultura das ruas”, em seus grupos, com seus pares, nas calçadas, ruas e quintais. De repente as crianças começam a ter, de forma avassaladora, outros modos de vida, outras inserções, e passam a ser “consumidoras” do mercado de cultura. Esse modo de relacionar-se com a infância que emerge é não apenas novo, mas também contraditório à criança produtora e criadora de cultura de até então. Trata-se de uma cultura do consumo que, muitas vezes, vem substituir a experiência direta das crianças.

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a

<sup>13</sup> Ver Leite (2001; 2003; 2004a; 2004b; 2005a; 2005b).



seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado comandante faz sair soldados de uma fila (BENJAMIN, 1993, p. 16).

Ora, há que se perder o romantismo e perceber que a cultura globalizada está aí, está posta, incorporada ao cotidiano e/ou aos sonhos de consumo de tantas crianças. A perspectiva de apropriação cultural passa, então, pela oportunidade de consumo crítico do *status quo*, passa pelo autorizar-se a ser autor; arriscar-se nas mudanças; desestabilizar o vigente. É fundamental que não se abra mão do papel formador da cultura sem, no entanto, reduzi-la a processo de aprendizagem, mas como permanente exercício aberto à imaginação, às incertezas, às sensibilidades (PERROTTI, 2005). Para o autor, a produção cultural tem de enriquecer e não subtrair a experiência.

Cultura é produto e processo e pressupõe partilha: “compartilhar cultura é compartilhar imagens criadas por outros e apropriadas por nós” (EISNER, 2005). Sem querer anular a especificidade das crianças em relação aos adultos, reafirmo que não há um “mundo da criança” separado por alguma parede daquele dos adultos. As crianças vivem as mesmas experiências, porém de forma singular. A criança é capaz de apreender, compreender e (re)significar tudo aquilo que vale a pena ser compreendido. Há filmes maravilhosos, músicas encantadoras, imagens imperdíveis, óperas, espetáculos de dança, esculturas, histórias... – todo sortimento de acervo cultural que pode e deve ser apropriado pelas crianças e que não tem o rótulo de *produto infantil*, assim como os equipamentos culturais mais diversos também não são de uso exclusivo de adultos ou de crianças.

Oliveira (2005) entende que a maneira como as crianças veem aquilo que é produzido para elas passa pela possibilidade do encontro com o outro, com o diferente – é uma questão de alteridade. Segundo a autora, as crianças têm uma forma idiossincrática – com sua lógica própria – de experienciar o mundo, portanto, consomem criticamente a cultura a elas destinada. Mas para que, independentemente de classe, gênero, religião ou etnia, possam transgredir o estabelecido e escapar à imposição mercadológica é preciso que reflitamos sobre as condições a elas oferecidas pelos adultos circundantes.

Concordando que adultos são interlocutores privilegiados, cabe perguntar: que imagens disponibilizam os espaços educativos para a educação visual (e ampliação de acervos) dos meninos e meninas? Imagens de obras de arte? Fotografias diversas? Ou desenhos estereotipados e feitos pela professora? A que filmes assistem? Ao comemorar 6 anos,



minha filha caçula quis chamar amigos em casa para assistir a seu filme predileto: *O jardim secreto*<sup>14</sup> – o que provocou o telefonema de uma mãe argumentando que o filme era com personagens infantis, mas não era *infantil*. Abordava morte, terremoto, perdas, doenças, portanto, era considerado drama, o que, no seu entender, o tornava inadequado para crianças assistirem. Meu neto ama luta, mocinhos e bandidos, espadas e guerras e, desde 2, 3 anos, fica duas horas sentado à frente da TV assistindo a filmes “de adulto” que tenham ação, como *A máscara do Zorro*<sup>15</sup> e *Robin Hood – o príncipe dos ladrões*<sup>16</sup> – seus preferidos. Uma vez, com cerca de 5 anos, quando foi com a mãe à casa de uma amiga dela, ouviu um CD *infantil* e comentou: “Aqui na sua casa vocês têm ‘música de escola’?”. Que músicas oferecemos às crianças? Particularmente, ninei minhas quatro filhas cantando MPB, assim como nossas longas viagens de carro eram preenchidas por cantorias coletivas de todo o repertório nacional. Desde cedo frequentaram museus (para desespero dos guardas!), espetáculos de dança, recitais de música de toda natureza. Em contrapartida, uma das exposições mais visitadas pelo Brasil afora foi *Desenho em quadrões*, de Maurício de Souza, e o argumento era o mesmo: as imagens são *infantis*, por isso as crianças gostam.

Ostetto (2004, p. 48) discute essa questão do “gosto das crianças” explicitando que o gosto não é “natural”, e sim fruto das relações sociais e,

nesse caminho, no encontro com o outro, o diferente, há tensão, confronto, conflito. Mas é a diferença que me permite fazer perguntas e, entre diferenças e igualdades, buscar criar um espaço para o diálogo acontecer, construindo uma prática intercultural.

O contato, a experiência com a diversidade deflagra os processos autoritários, provoca a inquietação, a incerteza, a dúvida.

Na medida em que reconhecemos a parcela de responsabilidade dos adultos naquilo que é ofertado às crianças, fazemos emergir o fato de que a concepção vigente de criança nas práticas culturais *infantis*, genericamente falando, é que está equivocada: criança não é boba, incapaz ou “em falta”, assim como não é simplesmente pura, ingênua e inocente. Essa perspectiva de que para crianças tudo deve ser “um mar de rosas” – colorido, alegre, feliz, animado, brincalhão, fácil,

<sup>14</sup> Direção: Agnieszka Holland, 1993.

<sup>15</sup> Direção: Martin Campbell, 1998.

<sup>16</sup> Direção: Kevin Reynolds, 1991.



rapidinho etc. – também aparece nas expectativas que projetamos sobre elas mesmas e sua produção cultural: esperamos de meninos e meninas desenhos coloridos<sup>17</sup>, crianças sorridentes, que gostem de brincar, de gritar, pular e dançar animadamente etc. Ora, se a criança, com suas especificidades em relação a nós, adultos, é sujeito datado historicamente, marcado socialmente por sua classe social, etnia, credo e gênero, e produz cultura na medida em que atribui significado ao seu entorno, em processo de transformação da natureza, por que esperar apenas isso? Essa é uma visão uníssona e monológica de criança que elimina o fato de serem sujeitos ambíguos<sup>18</sup>, ao mesmo tempo repletos de sentimentos contraditórios, conhecimentos e experiências, abertos a relacionar-se com a cultura como se relacionam com a vida.

Falar da cultura destinada às crianças também sublinha, além da concepção de infância, o projeto de cultura e a concepção de educação que temos. Entendo a educação não descolada da cultura, e os espaços educativos – não formais (como museus, oficinas de arte, cinemas etc.) ou formais (escolas, universidades, instituições de educação infantil) – como locais privilegiados de apropriação/fruição cultural, que favorecem o acesso da criança a livros, espetáculos, imagens, filmes, fotografias, pinturas, colagens, esculturas, músicas, formas arquitetônicas e desenhos diversos.

Dessa forma, chega de reduzir o repertório à *cultura infantil* e chamá-lo de “teatrinho”, “filminho”, “musiquinha” ou “dancinha” – crianças não precisam de (nem merecem!) um processo excludente e segregacionista em torno delas. Se só apresentarmos às nossas crianças as músicas *infantis*, os filmes *infantis*, os teatros *infantis*, limitando as linguagens a elas oferecidas, também limitaremos seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo. Por outro lado, trazer a arte e a natureza para dentro dos espaços educativos possibilita a crianças

---

<sup>17</sup> Numa pesquisa feita acerca de um serviço educativo de um museu carioca (LEITE, 2001, 2005), só eram selecionados para o mural aqueles desenhos que ocupassem todo o papel e que fossem bem coloridos.

<sup>18</sup> É verdade que, paradoxalmente, as crianças pequenas têm “dificuldade de apreender o significado do que é ambíguo e complexo” (EGAN, 1992, p. 24), lidando, inicialmente, com apenas dois conceitos de cada vez. Por essa razão, a discussão em torno dos contos de fadas, por exemplo, aponta para a necessidade intrínseca de a criança lidar com sentimentos binários (bem / mal...) para melhor lidar com seus próprios sentimentos. Nesse sentido, Egan (1992, p. 38) defende a ideia de que se estabeleça “a ligação entre o sentimento e o pensamento vivo e imaginativo da criança e as maravilhas do mundo real”, pois, para o autor, “aprender é, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação entre as categorias conhecidas e o mundo exterior e integrar nessas categorias as coisas que existem no mundo” (EGAN, 1992, p. 27).



e professores que, juntos, experimentem esteticamente a vida, deem asas à imaginação e desenvolvam seu senso estético de forma crítica e autônoma.

Acessar continuamente diferentes códigos estéticos de diferentes culturas – regionais, nacionais ou internacionais – amplia o conhecimento do mundo das crianças e sua maneira de colocar-se nesse mundo. O que importa não é se a produção é *infantil*, mas se viabiliza a (re)definição, a (re)significação por parte de meninos e meninas. Trata-se, então, de oferecer experiências estéticas significativas que possam ser incorporadas e que venham a ampliar seus repertórios vivenciais, contribuindo com sua formação cultural.

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorra a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta para elas, e para elas unicamente. Nelas, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo das coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (BENJAMIN, 1993, p. 18-19).



## Referências

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II** – Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1993.

EGAN, K. **O desenvolvimento educacional**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

EISNER, E. Images at the core of education. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON IMAGINATION AND EDUCATION, 1., 2005. **Proceedings** [...]. Vancouver: Simon Fraiser University, 2005. Disponível em: [www.ierg.net](http://www.ierg.net).

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

LEITE, M. I. **Crianças, velhos e museus**: memória e descoberta. Florianópolis, 2005a. Mimeografado.

LEITE, M. I. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. *In*: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004a. p. 97-120.

LEITE, M. I. Educação infantil e as diferentes possibilidades de formação cultural oferecidas na cidade. *In*: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMINÁRIOS DE EDUCAÇÃO, 9., 2003. **Anais** [...]. Criciúma: SME, 2003. p. 60-65.

LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. *In*: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papyrus, 2005b. p. 19-54.

LEITE, M. I. **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LEITE, M. I. **As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais**. Projeto Pró-infantil. Módulo IV. Contextos de aprendizagem e trabalho docente. Fundamentos da Educação. Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente na educação infantil. Unidade 5. MEC, 2004b. Mimeografado.



OLIVEIRA, A. M. R. **Reflexões sobre a alteridade da infância.** Palestra proferida na Universidade Federal de Santa Catarina em 16 de maio de 2005. Anotações pessoais. Mimeografado.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. *In*: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004. p. 41-60.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural – apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **A produção cultural para criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.

PERROTTI, E. **Criança e cultura.** Palestra proferida na Universidade Federal de Santa Catarina em 17 de agosto de 2005. Anotações pessoais. Mimeografado.

PIACENTINI, T. A. **Animando o Museu do Brinquedo.** Palestra proferida na Universidade Federal de Santa Catarina em 16 de maio de 2005. Anotações pessoais. Mimeografado.





*O lúdico no imaginário e no desenvolvimento infantil*



# O lúdico no imaginário e no desenvolvimento infantil

Marelenquelem Miguel

*A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar, de jogar e de  
falar  
cem sempre cem modos de escutar as  
maravilhas de amar  
cem alegrias para cantar e  
compreender  
cem mundos para descobrir  
cem mundos para inventar  
cem mundos para sonhar  
(Loris Malaguzzi).*

## **Introdução**

Este texto surgiu da experiência como professora, das constantes pesquisas durante o curso de Pedagogia e atualmente da atividade como coordenadora pedagógica. Nessa trajetória foi possível observar a importância do lúdico no imaginário infantil. Portanto, o brincar e o imaginário têm sido o foco de estudo nessa caminhada como acadêmica e depois como profissional atuando no contexto da educação infantil.

Tenho observado que, em muitas instituições educativas, há a preocupação do corpo docente em buscar um sentido didático para o brincar na educação infantil (brincar para aprender), em detrimento das contribuições ao desenvolvimento cognitivo e sensível da criança.

Essas questões foram fundamentais para dar início aos estudos teóricos, em que se buscou subsídio apoiado em revisão bibliográfica referente à infância, ao brincar, aos brinquedos e ao imaginário. Alguns autores foram imprescindíveis para o



aprofundamento dos estudos: Carolyn Edwards, Lella Gandini, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Malta Campos e Flavia Rosemberg (que investigam sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil), Marcel Postic, Gianni Rodari e D. W. Winnicott (que tratam do imaginário infantil).

Com relação à experiência empírica, vale ressaltar o tempo vivido ainda como acadêmica do curso de Pedagogia, na condição de pesquisadora, quando foi possível aprender sobre as questões da infância no convívio com uma turma de cerca de 20 crianças, em uma instituição privada.

Em cada encontro se modificava o espaço onde seria proposta a atividade, para estimular a integração entre as crianças em idades diferentes, brincadeiras com ou sem regras preestabelecidas, em espaços internos e externos à instituição e com diversos recursos materiais. Durante o processo de trabalho enviamos um questionário para os pais e realizamos uma roda de conversa com as crianças, com o objetivo de conhecer melhor sobre o brincar infantil, onde, com quem e por quanto tempo a criança brinca.

## **O brincar na visão dos pais e das crianças**

A fim de conhecer o tempo e o espaço onde as crianças brincam e o valor que as famílias atribuem ao brincar, enviamos o questionário aos pais, no sentido de investigar sua observação e seu acompanhamento das brincadeiras infantis.

Com relação ao tempo que as crianças têm para brincar em casa, a maioria dos pais declarou que corresponde ao período contrário ao da escola. Ao mesmo tempo, alguns pais afirmaram que matricularam seus filhos em aulas especializadas, o que acaba diminuindo o tempo de brincar. Uma mãe disse que seu filho *“brinca pela manhã, nos intervalos da aula de balé, e nos dias livres, desde quando acorda até o almoço. À noite também, após o ‘colégio’, depois de jantar e tomar banho, até as 21 h”*. Vale ressaltar que a nomenclatura “colégio” utilizada pela mãe reforça a cultura escolarizada da educação infantil. Muitos pais se orgulham de dizer para os amigos que seus filhos vão para o “colégio” ou para a “escola”, não se preocupando com o que as crianças farão nesse local e em seu período de infância.

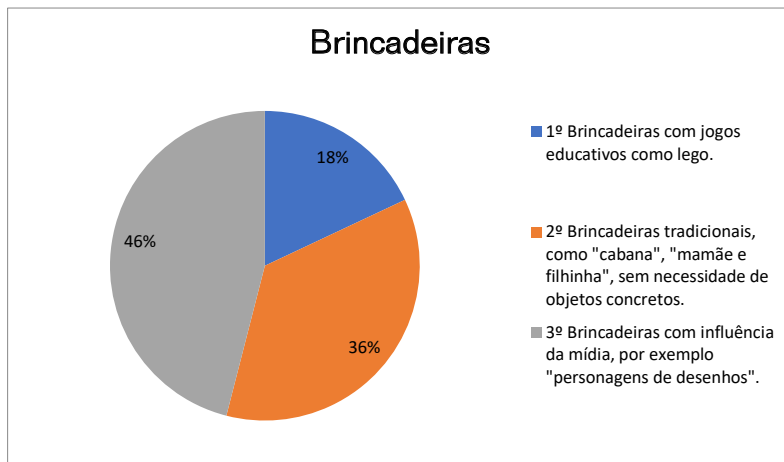


Observamos que os pais têm uma rotina diária bastante atribulada, com tempo reduzido para as crianças. Como afirma um pai: *“Tenho pouco tempo e realmente tenho muita dificuldade. Falta paciência”*. As crianças têm uma grande variedade de brinquedos, mas demonstram dificuldade de brincar sozinhas e poucas possuem companhia de outras crianças. O depoimento de uma mãe evidencia essa situação: *“De tarde ele vai à escola. De manhã fica comigo e com a empregada. Incentivo ele a brincar sozinho, mas ele dificilmente consegue. Fica sempre me procurando e pedindo para brincar com ele”*. Outro depoimento: *“Geralmente brinca sozinho. Aos finais de semana, brinca com os dois primos de 6 e 8 anos”*.

Como a maioria das crianças brinca em casa durante a semana, sozinha ou com seus pais, é na instituição educativa que se pode oportunizar a integração das crianças com outras da mesma faixa etária. Todos os pais acham fundamental que a criança brinque na instituição, a exemplo deste depoimento: *“As brincadeiras na escola são importantes para a integração da criança com seus amiguinhos [meio social] e também para viver uma época importante da vida, uma etapa que serve de base para seus comportamentos futuros”*. Em outro relato: *“Foi por isso que optei em colocá-lo na escola a partir dos 4 meses (eu trabalho) – para que brincasse e convivesse com crianças da idade dele”*.

Objetivando conhecer o modo de brincar das crianças de seu ponto de vista, construímos com elas uma roda de conversa. Notamos que há influência da mídia no brincar, contudo muitas também gostam de brincadeiras tradicionais, como “cabana” e “mamãe e filhinha”. Na maioria das vezes, porém, as crianças brincam sozinhas ou com a babá e com jogos como o Lego. Identificamos essa situação na fala de uma das crianças: *“A gente gosta de brincar, porque a gente fica feliz e porque a gente gosta”*.

O gráfico 1 apresenta uma importante informação, um alerta para pais e educadores. É possível verificar que 46% das crianças têm sua brincadeira baseada em personagens com influência das mídias digitais. Sabemos que as crianças brincam para compreender o meio no qual estão inseridas, o que nos mostra um novo cenário cultural e tecnológico que precisa ser observado e analisado com cuidado e atenção. A criança brinca para compreender o meio, para interagir com ele; é sua forma de expressão cultural. Portanto, o que as crianças escolhem para brincar é peça fundamental para compreender o imaginário e o desenvolvimento infantil.

**Gráfico 1** – Brincadeiras preferidas pelas crianças

Fonte: Primária

A brincadeira tem uma importância fundamental na construção do intelecto e do equilíbrio emocional da criança, contribuindo para sua afirmação pessoal e integração social. Nessa perspectiva, compreendemos o brincar como elo integrador e socializante no trabalho da educação infantil, o qual desenvolve a autonomia e os processos de criação.

A ação de brincar é cultural e, portanto, não deve se transformar em atividade sistematizada e estruturada pelo professor, pois acabará limitando o desenvolvimento sensível e expressivo da criança.

As brincadeiras em conjunto vêm a ser a melhor experiência de socialização, uma vez que, para fazer parte do grupo, é preciso aprender gradativamente a controlar os próprios impulsos. Além disso, a visão de mundo deixa de partir de um único foco, voltado para si mesmo, para se expandir para outras formas. É pelo brincar que o ser humano se torna capaz de viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. O brincar é o processo educativo mais amplo; influencia o intelecto, o emocional e o físico, desenvolve a iniciativa, a imaginação e o interesse. A instituição educativa precisa pensar no brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. A criança precisa ter tempo para brincar, assim como necessita de espaços adequados para que possa manifestar-se expressivamente e tenha outras crianças para interagir, formando vínculos afetivos (BARTUTTI *et al.*, 2004).



## O lúdico no desenvolvimento infantil

Brincando, a criança experimenta o mundo e internaliza sua compreensão particular sobre ele. No brinquedo a criança vive a interação com seus pares na troca, no conflito, no surgimento de novas ideias, na construção de novos significados e na conquista das relações sociais, o que lhe possibilita a construção de representações. Com isso, as crianças, sujeitos de um cenário concreto, social, histórico e cultural, vão se constituindo como tais.

Sobre essas questões, Kishimoto (2002, p. 150) afirma:

As brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típicos de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo.

Em nossa experiência com a educação infantil, desenvolvemos algumas atividades práticas e brincadeiras com regras, no intuito de acompanhar os processos de aprendizagem e apropriação das crianças. Na primeira brincadeira – do “ovo choco” – as crianças não mantiveram o interesse por muito tempo. Ficou claro que tiveram dificuldade de seguir regras, principalmente quando estas são novas. Outra questão observada foi a dificuldade das crianças em esperar a vez de participar ativamente da brincadeira.

Na segunda brincadeira – do “passa-anel” – as crianças ainda tiveram muita dificuldade de compreender e seguir a regra, mas já se mostraram mais familiarizadas com o processo e demonstraram um maior nível de tolerância com a frustração de não serem as primeiras em todos os momentos.

No final da experiência, fizemos outra brincadeira com regras, em que as crianças deveriam executar os comandos da história. A maioria delas conseguiu realizar todos os comandos, e as dificuldades nessa atividade foram praticamente minimizadas.

Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira e o faz-de-conta, com a mediação de professores, família e outras crianças, desenvolvem as potencialidades da criança. No faz-de-conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário e, nesse caso, o jogo lúdico é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato, no qual

a imaginação é uma ação, sendo ela concreta ou não. Tal processo está em permanente amadurecimento e transformação dinâmica.

Em outro momento, colocamos diversos brinquedos à disposição das crianças, observando como elas interagem com eles. Uma menina logo escolheu algumas miniaturas de animais e colocou-as em fila, por ordem de tamanho, da maior para a menor. Convidou uma amiga para brincar ao seu lado. Esta nos entregou seu gatinho de pelúcia, pedindo que cuidássemos dele, enquanto ela brincava. Então pegou dois peixes pequenos de plástico e disse-nos baixinho, como um segredo: “*Ele acha que é de mentira, mas é de verdade*”.

O brincar é essencial no desenvolvimento infantil. A brincadeira é uma linguagem por meio da qual as crianças expressam como veem o mundo que as cerca. Ela é complexa, pois para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata e atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre pela articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. “A brincadeira é uma imitação da realidade no plano das emoções e das idéias de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998b).

Por intermédio do jogo simbólico, da fantasia e da imaginação, a criança compreende o mundo e a si mesma, acumulando em sua memória um repertório próprio de conhecimento e experiências pessoais cada vez maiores.

## **O espaço na educação infantil**

A instituição educativa precisa ter um ambiente que propicie a vivência do lúdico e a expressão do imaginário infantil. Necessita também criar um espaço onde as crianças entrem em contato com o seu próprio processo criador e que proporcione a expressão de suas diferentes linguagens, verbais e não verbais, aprimorando, assim, o seu ser sensível. “Este espaço deve desvelar, ampliar seus referenciais pessoais e culturais, para exercitar também a organização, a sistematização e apropriação de seu pensamento” (FREIRE, 1995, p. 105).

O espaço para brincar precisa ser alegre, acolhedor, flexível, aconchegante, grande ou pequeno, criativo, moderno, antigo, cheio de lembranças, saudades, presenças, descobertas que possibilitem a integração e a aprendizagem, bem como a construção de identidades.

Por isso, em todos os encontros organizávamos os ambientes de uma maneira especial para as crianças, adaptando-os de acordo com a



atividade do dia e com suas necessidades. Elas gostavam muito e sempre comentavam as mudanças, perguntando, curiosas, quais espaços seriam construídos para o próximo encontro.

Notamos como o parque é importante para o brincar. Nele a criança consegue vivenciar sua imaginação. A areia transforma-se em bolo e depois em pó de café. Os galhos de árvore ora são espadas usadas por super-heróis, ora são remos de um barco. As árvores são esconderijos do lobo mau e casinhas para brincar. Segundo Barbosa e Horn (*apud* CRAIDY; KAERCHER, 2001),

o espaço não é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na sua realidade, o espaço é rico em significado, podendo ser lido em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações dos espaços das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível perceber que concepção de criança e de educação o educador tem.

A existência de espaços para manifestações expressivas é importante para a socialização, o desenvolvimento cognitivo, emocional e moral das crianças, o estímulo de sua criatividade, de sua imaginação, como também para a fantasia e, sobretudo, para a construção humana.

A vivência com as crianças oportunizou observar as relações e interações grupais no momento do brincar e a importância do lúdico para o seu desenvolvimento. O brincar, o imaginar e o criar estão sempre presentes na vida das crianças, já que não há apenas um momento para brincar. O ato de imaginar e brincar liberta a criação e seu pleno desenvolvimento.

Sabe-se que o espaço pode atuar como um segundo educador; ele pode intensificar as potencialidades das crianças, aguçando sua criatividade, favorecendo a autonomia e sua efetiva participação. Portanto, é imprescindível proporcionar espaços e propostas adequados e significativos para as crianças brincarem, pois elas vivenciam sua imaginação mais intensamente se o local a estimula.

Enfim, nós, como profissionais atuantes na educação infantil, precisamos ter um olhar sensível para repensar nossa prática, ver as crianças como seres únicos, com diferentes potencialidades, e propiciar-lhes vivências que valorizem o imaginário e o pleno desenvolvimento infantil.





## Referências

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

BARTUTTI, A. *et al.* **O brincar na teoria histórico-cultural**. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep127/brincar.htm>. Acesso em: 23 jan. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil – pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, M. A aventura de ensinar, criar e educar. *In*: CUNHA, S. V. (org.). **Arte-educação e a construção do cotidiano**. Porto Alegre: Oficina de Arte Sapato Florido / Universidade da Região da Campanha / Fapergs, 1995. p. 105.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1982.



VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



## Minicurrículo dos autores

### **Alberto Filipe de Abreu Araújo**

Doutor em Educação pela Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal. Professor catedrático do Instituto de Educação da UMinho e membro integrado do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do mesmo instituto (Braga, Portugal). Pesquisador convidado do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – Nupae/Univille (Joinville, Brasil). Autor de vários livros, entre eles *Silêncio: iniciação e transformação* (2018). Orcid – <https://orcid.org/0000-0002-4693-8681>.

### **Antonio Marcio do Amaral**

Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille), licenciado em Filosofia pela Faculdade Padre João Bagozzi (Curitiba – PR). Foi professor nas disciplinas Prática de Conjunto de Orquestra e Teatro-Educação/Estética, no Curso Técnico em Teatro e em cursos de instrumento do Conservatório Belas Artes de Joinville. Pesquisador no Nupae/Univille. Possui experiência nas seguintes áreas: educação, filosofia e música.

### **Carla Clauber da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), especialista em Formação na Técnica de Grupo Operativo e em Clínica Psicopedagógica, ambas no Centro de Estudos Psicopedagógicos de Curitiba, graduada em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). Autora de várias publicações em periódicos e livros, entre eles: *Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1.º ano do ensino fundamental*. Pesquisadora no Nupae/Univille. Atualmente é professora aposentada da Prefeitura de Joinville, atuando nos seguintes temas: currículo, formação de professores, ensino e aprendizagem e infância.



### **Carmen Eloah Boff**

Mestra em Educação pela Universidade do Contestado (UnC)/Unicamp, especialista em Psicopedagogia pela ACE, graduada em Pedagogia – Orientação Educacional pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É sócia-proprietária do Jardim-Escola Aldeia do Sol, em Joinville. Membro da Unipaz de Florianópolis e do Colégio Internacional de Terapeutas (CIT).

### **Eliana Stamm**

Especialista em Prática Social da Arte pelo convênio entre Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e Univille, graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Artista/ceramista do grupo O Barro em Expressão, em Joinville. Foi professora e coordenadora do curso de licenciatura em Artes Visuais da Univille. Atualmente é professora e sócia-fundadora do Jardim-Escola Aldeia do Sol em Joinville. Autora de vários livros sobre infância e arte, entre eles: *A arte como propulsora da integração escola e comunidade* (2007). Atua nas seguintes áreas e temáticas: arte, arte/educação, escultura, cerâmica, cultura e infância.

### **Joaquim Machado de Araújo**

Doutor em Educação (área do conhecimento em Filosofia da Educação) e mestre em Educação (área de especialização em História da Educação e da Pedagogia) pela UMinho (Braga, Portugal), licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi docente no Instituto de Estudos da Criança (IEC) na UMinho, onde integrou o Departamento de Organização da Educação Básica. Desde 2002 é professor auxiliar convidado da Universidade Católica Portuguesa, no Porto (Portugal), sendo membro do Conselho Científico da Faculdade de Educação e Psicologia desde 2012. As suas áreas de interesse centram-se na formação de professores e na organização pedagógica da escola, nas políticas educativas e nas figuras do imaginário educacional. Orcid – <http://orcid.org/0000-0003-1875-9640>.

### **Leda Tessari Castello Pereira**

Mestra em Educação pela Universidade do Contestado (UnC), graduada em Letras pela Univille. Atualmente é autônoma no Centro Especializado em Educação – Pró-Saber. Tem experiência na área de educação, com ênfase em ensino de língua portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, estudo, ensino, educação e dificuldade de aprendizagem.

### **Letícia Terezinha Coneglian Mogno**

Mestra em Educação pela Univali, especialista em Coleta e Tratamento Científico de Informações pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico (Ipardes), graduada em Educação Artística pela UFPR. Foi professora colaboradora na área de Arte na Univille e na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Foi coordenadora da Escola de Artes Fritz Alt – Casa da Cultura, em Joinville. Participou do Conselho Consultivo do Museu de Arte de Joinville. Tem experiência na área de artes, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, arte na educação e educação patrimonial.

### **Luciana Esmeralda Ostetto**

Doutora em Educação pela Unicamp, mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação) e graduação (Pedagogia) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É líder do FIAR – Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte. Com experiência nas temáticas educação infantil e prática pedagógica, arte e infância, arte e formação de professores, narrativas autobiográficas, é autora de vários livros e de artigos publicados em periódicos. Participou do Programa Professor Visitante do Exterior, na Universidade de Évora, Portugal (Bolsa Capes 2018-2019).

### **Marelenquelem Miguel**

Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), bolsista Capes em 2009, especialista em Gestão e Pedagogia Empresarial e Educacional pela ACE, graduada em Pedagogia pela Univille. Foi integrante do Nupae/Univille de 2005 a 2010. Atuou como professora de graduação no curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Santo Antônio (Inesa) e no curso de Sociologia da Univille. Foi coordenadora pedagógica por cinco anos do Centro de Educação Infantil (CEI) Recanto dos Querubins e durante oito anos no Colégio Santo Antônio. Atua especialmente nas áreas de infância e gestão em formações e consultorias.

### **Maria Cecília do Amaral Campos de Barros Santiago**

Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove), mestra em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), especialista em Formação de Docentes para o Nível Superior pela Faculdade Universidade Paulista (Unip), especialista



na área de Necessidades Educativas Especiais pela UFSCar, graduada em Pedagogia pela Faculdade Aldeinha de Carapicuíba. Atua como professora na Faculdade de Música Souza Lima e na UniDrummond na área de pedagogia e artes. É pesquisadora do Nupae e do grupo Gruperfe em educação não formal (Uninove). Tem experiência nas áreas: artes, arte/educação, educação inclusiva, mediação, experiência estética e educação não formal.

### **Maria Isabel Leite**

Pós-doutora em Arte/Educação pela Roehampton University (Londres), doutora em Educação pela Unicamp, mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi professora titular do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) e dos cursos de Artes Visuais e Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), em Criciúma (SC). Foi uma das fundadoras e coordenadora do Museu da Infância (2005 a 2010). Dirigiu o Núcleo Pedagógico da Xmile Learning (2013 e 2014). É pesquisadora e consultora autônoma nas áreas: infância, educação, cultura e formação, espaços/propostas formais e não formais de educação.

### **Marly Ribeiro Meira**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialista em Artes Plásticas, Suportes Científicos e Práxis pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e em Teoria e Crítica da Arte Contemporânea e Planejamento Educacional pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp), graduada em Artes Plásticas pela UFRGS. É autora de vários periódicos e livros, entre eles: *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*.

### **Maryahn Koehler Silva**

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestra em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb), graduada em Psicologia pela ACE e em Letras pela Univille. Atua como professora nos cursos de graduação da Univille e da ACE. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em análise experimental do comportamento, desenvolvimento humano, dinâmica de grupo e relações humanas.

### **Mônica Zewe Uriarte**

Doutora em Educação pela Univali, com bolsa Capes de doutorado sanduíche na Université Paris I Panthéon-Sorbonne, mestra em

Educação pela UFPR, especialista em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Educação) e no curso de Música Licenciatura/Bacharelado da Univali. Membro do Grupo de Pesquisa Musecultura. Educadora musical, possui experiência nas áreas: educação musical, metodologias em educação musical e formação estética de professores.

### **Ricardo Moura**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) da Univali, especialista em Educação da Pequena Infância pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), licenciado em Música pela Univali. Atua como professor da educação infantil e ensino fundamental II no Colégio de Aplicação da Univali e também como professor no curso de licenciatura em Artes Visuais na mesma instituição. Tem sua prática e pesquisa direcionadas aos campos do desenvolvimento da grafia do som, artes integradas e arte contemporânea em educação.

### **Rita de Cássia Fraga da Costa**

Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Univille (bolsista da Capes), mestra em Educação e licenciada em Artes Visuais pela Univille. Pesquisadora voluntária vinculada ao projeto “Educação, experiência e sensibilidade nas práticas educativas” (Edusenpe – PPGGE Univille). Pesquisadora no Nupae/Univille. Integrante voluntária do projeto de pesquisa “DZart: investigação acerca das possibilidades metodológicas do *design* e seu uso nos processos de artesanias”, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Itajaí. Integrante do grupo de pesquisa Imbricamentos de Linguagens, da Univille. Possui experiência nas áreas: educação, cultura, arte/educação, artesanias.

### **Sara Duarte Souto-Maior**

Mestra em Engenharia de Produção (área de Mídia e Conhecimento), especialista em Metodologia do Ensino: Séries Iniciais – Pré a 4.ª Série e graduada em Pedagogia (Orientação Educacional) pela UFSC. Atuou como orientadora educacional na rede municipal de São José (SC). Foi professora colaboradora dos cursos de Pedagogia da UFSC e da Udesc, nas áreas: Didática, Metodologia e Prática de Ensino. Foi líder de educação infantil da Rede Sesi (responsável pelo Serviço de Educação Infantil em Santa Catarina). Atualmente é professora de educação infantil na rede municipal de Florianópolis (SC). Tem experiência nas áreas de: educação infantil, criança, tecnologia e práticas culturais.



### **Silvia Sell Duarte Pillotto**

Pós-doutora pelo Instituto Estudos da Criança (IEC) da UMinho (Braga, Portugal), doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade) pela UFSC, mestra em Educação (Currículo) pela UFPR, especialista em Fundamentos Estéticos para a Arte na Educação pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), graduada em Educação Artística (Habilitação Artes Plásticas) pela Udesc. Professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) e dos cursos de graduação em Artes Visuais e Pedagogia da Univille. Coordenadora do projeto de extensão Educação Patrimonial para a Infância (Patri) e do Nupae, ambos da Univille. Possui experiência nas áreas de artes, estética, currículo, avaliação, infância, arte/educação e gestão. Autora de vários livros publicados, atuando em formação continuada e consultorias.





**Campus Universitário Joinville**  
Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial Norte  
CEP 89219-710 – Joinville – SC  
Tel.: (47) 3461-9000  
[univille@univille.br](mailto:univille@univille.br)

**Unidade Centro – Joinville**  
Rua Ministro Calógeras, 437 – Centro  
CEP 89202-207 – Joinville – SC  
Tel.: (47) 3431-0600  
[unidadecentro@univille.br](mailto:unidadecentro@univille.br)

**Campus São Bento do Sul**  
Rua Norberto Eduardo Weihermann, 230  
Bairro Colonial  
CEP 89288-385 – São Bento do Sul – SC  
Tel.: (47) 3631-9120  
[univillesbs@univille.br](mailto:univillesbs@univille.br)

**Unidade São Francisco do Sul**  
Rodovia Duque de Caxias, 6.365 – km 8  
Bairro Iperoba – CEP 89240-000  
São Francisco do Sul – SC  
Tel.: (47) 3741-3800  
[univille.sfs@univille.br](mailto:univille.sfs@univille.br)

[univille.br](http://univille.br)