REVISTA DA FUNDARTE

ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:

IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista trimestral

EXPEDIENTE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
especial da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 20, número 42, julho/setembro 2020.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Terezinha Chasot Angeli- Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
Júlia Maria Hummes – Diretora Executiva
Rodrigo Kochenborger- Vice-diretor Executivo

Luciana Hartmann (Universidade de Brasília)
Hanna Araújo (Universidade Federal do Acre)
Coordenação da Edição

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Maria Isabel Petry Kehrwald
Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE

Ana Terra (UNICAMP/SP)
Ana Sabrina Mora (Universidada de La Plata/Argentina)
Claudia Viviana Dal Santo (CREAe, Sta Rosa/Argentina)
Cristina Rolim Wolfenbüttel (UERGS/RS)
Eliene Benicio (UFBA/BA)
Gabriela Perez Cubas (Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Argentina)
Gilberto Icle (UFRGS/RS)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS/RS)
Maria Falkembach (UFPel/RS)
Mônica Ribeiro (UFMG/MG)
Micael Côrtes Gomes (UFAC/Acre)
Marcelo de Andrade Pereira (UFSM/RS)
María Sol Causse (Conservatório de Música Bahía Blanca/Argentina)
Mateus Schimith (UFT/Tocantins)
Maristela Alberini Loureiro Campana (Faculdades Santa Marcelina/SP)
Matteo Bonfito Júnior (UNICAMP/SP)
Rosália Trejo León (UAEH/México)
Solange dos Santos Utuari Ferrari (Drda Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP)
Roberto F. Peralta K. (Escuela Superior der Profesorado de Educación Artística/Argentina)
Tiago Porteiro (Universidade do Minho/Portugal)
Veronica Veloso (USP/SP)
Conselho Editorial da Revista da FUNDARTE

Adriana Bozzetto (UNIPAMPA/RS)
Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE/SP)
Andrea Hofstaeter (UFRGS/RS)
Luciana Prass (UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra (UERGS/RS)
Eduardo Pastorini (FUNDARTE/RS)
Edgardo Hugo Martinez (UNL/SANTA FE)
Federico Gariglio (UNL/SANTA FE)
Flavia Pilla do Valle (UFRGS/RS)
Josemir Valverde (FUNDARTE/RS)
Maria Eduarda Ferreira Coquet (UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (IPA/RS)
Comissão Científica da Revista

PATROCÍNIO CULTURAL:
APOIO CULTURAL:
COBERTURA:
REALIZAÇÃO:

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



Imagem da Capa: Luda Lima
Ilustradora e "artista aquarelante", natural de Brasília – Brasil, formada em Desenho Industrial pela Universidade de Brasília. Técnica: aquarela.A ilustração da capa é parte do livro "Min e o Tudo de Novo", editado pela Editora Polen, 2016 (paginas 12/13).Os direitos foram cedidos pela autora.

Imagem do cabeçalho: Autoria da ilustração: Luiza Hartmann e Sá – 13 anos

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Editora-chefe: Júlia Maria Hummes

R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico] / Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2020.

445 p.

Trimestral
ISSN 2319-0868 Online
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>

1. Artes. 2. Narrativas. 3. Criança. 4. Mediação de leitura. 5. Tomboy 6. Infâncias indígenas. I. Título. II. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU 7:37
CDD 700.7

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE – MONTENEGRO, RS, BR

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 20	n. 42	Julho/Setembro 2020

Revista da FUNDARTE nº 42

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS, MEMÓRIAS, HISTÓRIAS

EDITORAS
LUCIANA HARTMANN (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)
HANNA ARAÚJO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

DOI: 10.19179/2319-0868.810

HARTMANN, Luciana; ARAÙJO, Hanna. Apresentação do Dossiê temático. Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-07, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



Apresentação do Dossiê temático
Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias

Editoras

Luciana Hartmann (Universidade de Brasília)

Hanna Araújo (Universidade Federal do Acre)

A história deste dossiê começa com nosso encontro, em 2014, no CRILUS - Centre de Recherches Interdisciplinaires du Monde Lusophone, da Université Paris Ouest – Nanterre, coordenado pela professora Idelette Muzart-Fonseca dos Santos. Naquele momento nos encontrávamos realizando um pós-doutorado (Luciana) e um doutorado sanduíche (Hanna), ambas sob supervisão da profa. Muzart. Constadas as afinidades entre nossos temas e sujeitos de pesquisa, organizamos em outubro daquele ano uma Jornada de Estudos sobre Voz, Poesia e Contos de Crianças (Journée d´Étude Voix, Poésie et Récit d´Enfants). A Jornada, que contou com estudantes/pesquisadores de universidades brasileiras, francesas e portuguesas, proporcionou um intenso debate sobre as variadas abordagens da infância nas artes e nas ciências humanas. Estimuladas pela professora Muzart, que enxergou o potencial epistemológico do debate em questão, começamos a alimentar a ideia do dossiê. Ficamos muito satisfeitas que nossa proposta tenha sido acolhida pela Revista da FUNDARTE, tanto pela qualidade e alcance dessa, quanto por seu perfil interdisciplinar, com especial atenção para a relação entre as artes, a educação e a performance.

Nesse dossiê propomos fortalecer o diálogo entre pesquisas que tem como objeto a produção poética de e para crianças, em sua diversidade de imagens, memórias e histórias. Longe de estabelecer um consenso sobre a noção de infância, desafiamos os/as autores/as a problematizarem como essa noção vem sendo utilizada na Literatura, na Música, na Dança, nas Artes Visuais, no Cinema, no Teatro, na Performance, na Educação e na Antropologia, entre outros campos de estudo.

HARTMANN, Luciana; ARAÙJO, Hanna. Apresentação do Dossiê temático. Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-07, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Atualmente há um vasto panorama de pesquisas sendo produzidas, no Brasil e no exterior, sobre as infâncias. Boa parte destas investigações, no entanto, têm enfocado as crianças como público – aluno, leitor, ouvinte, receptor, consumidor. Nossa perspectiva foi ampliar esse escopo (sem abdicar dele), no sentido de contemplar as crianças também como educadoras, autoras, críticas, como sujeitos que narram, escrevem, desenham, filmam, interpretam e performatizam suas vidas, em maior ou menor diálogo com os adultos. Em suma, as crianças como produtoras de cultura (Cohn, 2005).

Embora etimologicamente a palavra infância derive do latim *in fans* – aquele que não fala -, verifica-se, como apontou Philippe Ariès em sua "História da Infância e da Família" (1960), que historicamente a concepção de infância foi sendo ressemantizada, adquirindo usos e significados diferenciados. Ao longo do século XX, o conceito de infância foi fundamental no estabelecimento das distintas categorias etárias e a criança passou a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento (Literatura, Pedagogia, Psicologia, Medicina, Sociologia, Artes, etc.), cujo parâmetro de análise era, indiscutivelmente, o mundo adulto. Atualmente, os chamados novos estudos da infância (Arleo A. & Delalande J., 2010; Corsaro, 2011; Faria *et al* 2015; Lignier & Pagis, 2017; Vasconcelos & Sarmento, 2007, entre tantos outros) procuram, ao contrário, compreender a criança a partir de sua própria perspectiva. Propomos neste dossiê, portanto, debater a agência das crianças nos distintos papéis que ocupam na vida social e na criação artística.

Os artigos que compõem o dossiê contam com contribuições que buscam debater e refletir sobre aspectos como as produções culturais e a infância, protagonismo infantil, representações da infância, modos singulares das crianças serem e estarem no mundo, as crianças e a cidade, a produção narrativa das crianças, narrativas compartilhadas entre adultos e crianças, processos de criação artística na/para a infância, as interfaces entre a expressão oral infantil e o audiovisual e infância e formação de professores.

HARTMANN, Luciana; ARAÙJO, Hanna. Apresentação do Dossiê temático. Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-07, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Organizamos o Dossiê em três seções, nas quais agrupamos os artigos de acordo com suas abordagens temáticas. A primeira seção, que denominados **Oralidade, literatura, mediação de leitura**, inicia com o artigo “Mediaciones, lectura y literatura”, do professor Juan Mata, da Universidade de Granada – Espanha. No texto Mata faz um estudo profundo acerca dos diferentes tipos de mediação e seu papel na apropriação dos bens culturais, com especial enfoque na mediação por meio da leitura em voz alta que, segundo ele, amplia as capacidades individuais de simbolização. Na sequência temos o artigo “Eu tenho uma coisa pra contar: inspirações para a escuta das narrativas infantis”, de Gilka Girardello, professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Com vasta experiência como contadora e ouvinte de histórias, Gilka procura, a partir de um levantamento de pesquisas sobre a importância de as crianças contarem histórias para sua constituição subjetiva e cultural, discutir aspectos favoráveis à escuta adulta das histórias contadas oralmente pelas crianças. Em “Na Teia de Ananse: histórias com as crianças”, Sonaly Torres Silva, que é Doutoranda em Performances Culturais na Universidade Federal de Goiás compartilha experiências da pesquisa performativa que realizou em duas escolas públicas de Ensino Fundamental, no interior de Minas Gerais – Brasil, com foco na contação de histórias afro-brasileiras compartilhada com crianças. Em seu texto Sonaly discute como as performances propiciam a emergência do protagonismo infantil. Fechando a primeira seção, temos o artigo “A Criança e o texto literário”, de Thania Teixeira Asinelli, Dra. pela Université René Descartes - Paris V Sorbonne. Pautada em um projeto desenvolvido em uma escola pública do Paraná, a autora defende a importância do trabalho com a Literatura no ambiente escolar, destacando a necessidade do envolvimento do professor-leitor e do entendimento de que a obra literária não está sujeita às normas e regras, nem ao compromisso de ensinamentos dos aspectos gramaticais da língua.

A segunda seção, que intitulamos **Infâncias e linguagens artísticas**, é aberta com o artigo “É fogo... Processo criativo em áreas de risco”, de Graça Lima, artista e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A partir de duas

HARTMANN, Luciana; ARAÙJO, Hanna. Apresentação do Dossiê temático. Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-07, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



experiências realizadas com crianças moradoras de área de risco do Rio de Janeiro, Graça reflete sobre o potencial do desenho no processo de estruturação do pensamento e do olhar, como ferramenta que estimula a criatividade e a liberdade de pensamento. O texto demonstra a potência do trabalho com arte no processo de apreensão/compreensão/resignificação de uma realidade que por vezes se apresenta tão cruel. O texto de Graça Lima problematiza o estado permanente de conflito entre estado e facções, em meio a qual milhares de pessoas têm seus mais básicos diretos negados. Na sequência temos o artigo “Vida ou Morte para o teatro infantil? Contrapontos”, de Marina Marcondes Machado, professora da Universidade Federal de Minas Gerais. A autora se questiona (questionando também os leitores) sobre as produções do teatro infantil que permanecem congeladas no tempo, e evoca um “teatro para todas as idades”, produções culturais feita por adultos que incluam as crianças não como atores e atrizes mirins, mas como atores sociais protagonistas, como *performers* de si. Em “Dançarelando na cena infantil: desafios da criação artística para a criança pequena”, Fernanda de Souza Almeida (Professora de Dança na Universidade Federal de Goiás) e Ricardo Marinelli Martins (Princesa), Doutorando em Performances Culturais na mesma universidade, debatem os desafios que envolvem o processo de criação em dança para crianças, tendo como referência o projeto Dançarelando em cena, desenvolvido na UFG. O artigo seguinte, “A brincadeira de ficção: estudo da atuação da criança em cena”, de Tiago Cruvinel, Professor de Teatro no Instituto Federal de Betim – MG), analisa o processo criativo da criança por meio do “faz de conta”, procurando contribuir com a preparação e a direção de crianças-atores. Já Juzélia de Mores Silveira, Dra. em Arte e Cultura Visual pela UFG, no texto “Repensando as noções de infância para a docência em Artes Visuais”, parte da premissa de que as crianças interagem de modo ativo com as visualidades que atravessam seus cotidianos, não apenas como consumidoras, mas também como produtoras, propondo uma reflexão sobre como se podem desenvolver ações educativas neste sentido. Na mesma linha, o artigo “A construção do olhar para a infância na perspectiva da formação de professores de

HARTMANN, Luciana; ARAÙJO, Hanna. Apresentação do Dossiê temático. Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-07, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



arte", de Hanna Araújo, Professora da UFAC, e Luciana Hartmann, Professora da UnB, parte de duas experiências realizadas em disciplinas de Cursos de Licenciatura em Artes Cênicas para defender a importância do desenvolvimento de metodologias que sensibilizem os/as futuros/as professores/as de arte para o lugar de protagonismo que pode e deve ser ocupado pelas crianças nos processos educacionais. No último artigo da seção, "Texto e imagem em diálogo: modos de apropriação da cultura por uma jovem com transtorno do espectro do autismo", Lucia Reily, Livre Docente na UNICAMP, Adriana Laplane, também Livre Docente na UNICAMP, e Débora Dainez, Pós-doutoranda na mesma universidade, refletem, a partir de um corpus de registros de atividades de leitura, escrita e desenho realizadas no contexto de aulas de arte, das quais participou uma adolescente com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, sobre as possibilidades que cada suporte oferece na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito, de sua fruição, criatividade e participação na cultura.

A terceira seção, intitulada **Olhares etnográficos sobre as infâncias**, abre com o artigo "Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa", de Xanda de Biase Miranda, Mestre em Antropologia Social pela UFSCAR e Amanda Rodrigues Marqui, Doutora em Antropologia Social pela UFSCAR. Nele, as autoras debatem, a partir de observações feitas em espaços fisicamente similares, como rios e os pátios, mas ontológica e socialmente singulares, as formas particulares de ser criança das etnias Asuriní e Baniwa. Em "Narrativas de Crianças sobre a cidade: pensamento estético, política e cidadania", Maria Lídia Bueno Fernandes, Profa. da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Maria Andreza Costa Barbosa, Profa. da Secretaria de Educação do DF, enfocam as crianças que habitam diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, levando em conta suas especificidades, as relações de poder estabelecidas e as múltiplas formas de apropriação, circulação e transformação do/no território. O artigo "Infâncias, corporeidades e sexualidade em Tomboy", de Vanessa Paula Ponte, Doutoranda em Antropologia na UNICAMP, encerra a seção. No texto,

HARTMANN, Luciana; ARAÙJO, Hanna. Apresentação do Dossiê temático. Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-07, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Vanessa reflete sobre gênero, sexualidade e a construção social de corporeidades na infância, a partir do estudo do filme francês *Tomboy* (2011), dirigido por Céline Sciamma.

Finalizando o Dossiê temos o instigante Ensaio Fotográfico "O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica em Moçambique", realizado por Marina Pastore, Doutoranda na Universidade Federal de São Carlos, que propõe um olhar sobre o exercício etnográfico partilhado com crianças moçambicanas, por meio de fotografias.

Desejamos que essas belas experiências de partilha entre adultos e crianças possam proporcionar boas leituras, descobertas e aprendizagens.

Referências:

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança* e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. (1ª. ed. 1960)

ARLEO, Andy, DELALANDE, Julie (orgs.). *Cultures enfantines*. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª. ed. Tradução de Lia G. R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G. de, BARREIRO, A.; MACEDO, E. de, SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. dos. (orgs) **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica/ALB, 2015.

LIGNIER, Wilfried, PAGIS, Julie. **Comment les enfants perçoivent le monde social**. Paris : Seuil, 2017.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (In) Visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007.

HARTMANN, Luciana; ARAÙJO, Hanna. Apresentação do Dossiê temático. Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-07, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



VIDA OU MORTE PARA O TEATRO INFANTIL?
CONTRAPONTOS

Marina Marcondes Machado

DOI: 10.19179/2319-0868.783

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



VIDA OU MORTE PARA O TEATRO INFANTIL?
CONTRAPONTOS

Marina Marcondes Machado [1]

Resumo: Neste texto me pergunto como e por que produtores adultos de culturas da infância seguem fazendo um teatro infantil congelado no tempo, tal qual a situação da personagem Bela Adormecida. O que despertaria a comunidade adulta para outros modos de fazer teatro, incluindo o teatro feito por crianças, rico em expressividade e conversa? Haveria chance de existir, hoje, um "teatro para todas as idades"? A resposta é delicada e complexa, pelo momento mundial: estamos política e culturalmente definidos por dicotomias que revelam posições inconciliáveis, seja acerca da produção cultural para crianças, seja acerca do papel dos adultos diante delas.

Palavras-chave: Culturas da infância; Teatro infantil; Teatro para todas as idades.

DEATH OR LIFE TO CHILDREN'S THEATER?
COUNTERPOINTS

Abstract: In this text I will ask how and why adults that produce culture continue to make a frozen in time theater, imitating the character Sleeping Beauty's circumstances. What kind of awakening do the adults need so as to be aware of other different plays, accepting those created by children, rich in expressiveness and conversation? Is there any chance for a "theater for all ages" to exist nowadays? The answer is delicate and complex, because the worldwide moment: we seem to be cultural and politically defined by dichotomies, revealing opposed positions – about childhood cultures as well as the adult's role in the face of it.

Keywords: Childhood cultures; Children's theater; Theater for all ages.

VIE OU MORT POUR LE THÉÂTRE POUR ENFANTS?
CONTREPOINTS

Résumé: Dans ce texte, je me demande comment et pourquoi les producteurs adultes des cultures de l'enfance continuent de faire un théâtre pour enfants figé dans le temps, tout comme la situation du personnage de la Belle au bois dormant. Qu'est-ce qui éveillerait la communauté adulte à d'autres façons de faire du théâtre, y compris le théâtre fait par des enfants, riche en expressivité et en conversation? Y aurait-il une chance qu'il y ait, aujourd'hui, un "théâtre pour tous les âges"? La réponse est délicate et complexe, à cause du moment global: nous sommes politiquement et culturellement définis par des dichotomies qui révèlent des positions inconciliables, que ce soit sur la production culturelle pour les enfants ou sur le rôle des adultes vis-à-vis d'eux.

Mots-clés: Cultures de l'enfance; Théâtre pour enfants; Théâtre pour tous les âges.

[1] Marina Marcondes Machado é professora adjunta no curso de Teatro e na pós-graduação em Artes da cena da Escola de Belas Artes / UFMG. Psicóloga clínica, mestre em Artes e doutora em Psicologia da Educação, com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro, é autora de cinco livros sobre infância, arte e cotidiano. website: http://www.agachamento.com

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Para introduzir: Infâncias plurais

Infância burguesa, infância proletária

Aproximadamente cem anos atrás Walter Benjamin publicou um ensaio curto tematizando o teatro proletário com crianças. Um texto a ser lido hoje com muito cuidado, pois, se usarmos as lentes contemporâneas, podemos nos espantar muito com o linguajar: a vanguarda da época se debruçava sobre uma pedagogia comunista; também para não causar espanto, nem julgamento de valor, é preciso compreender como mudou o modo de produção, como mudou a infância, e como mudou o teatro – e também como não mudou o teatro infantil tradicional (dito "burguês" por Benjamin, em sua reflexão). O ensaio discute um "Programa de um teatro infantil proletário" (título do texto) e sua publicação aconteceu em 1928.

Pretendo localizar o pensamento de Benjamin e Asja Lācis, amiga de Benjamin para a qual ele escreveu o texto – explicitação ou teorização de uma prática concretizada por ela. Para perceber a riqueza da proposta, devemos lembrar que, no final do século XIX, as crianças proletárias não eram apenas e simplesmente os filhos dos operários: as crianças trabalhavam na indústria. Eram responsáveis, por exemplo, pela limpeza das máquinas em intervalos da produção, pois seus corpos eram pequenos o suficiente para se embrenharem nas engrenagens. Assim aconteceram inúmeros acidentes com crianças, incluindo mortes e severas mutilações, "naturalizadas", ou seja, não existia regulamentação do trabalho infantil. O texto de Benjamin tematiza a criança burguesa e a visão adulta, também burguesa, de uma infância escolarizada e psicologizante – lógica na qual os adultos sabem o que é bom para a criança – para contrapor à criança proletária, cuja vida se dá em "um contexto, de um terreno objetivo no qual se é educado. Não precisa, como a burguesia, de uma ideia para a qual se é educado" (BENJAMIN, 1984, p.84). No teatro proletário, "toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal" (idem, p.85). Lācis criou e trabalhou o "teatro infantil proletário" com crianças órfãs e crianças de rua, e foi muito provavelmente pioneira em um tipo de teatro: feito com crianças e para crianças assistirem.

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



O texto sobre o teatro infantil proletário encontra-se em um livro (póstumo) que reúne reflexões do filósofo sobre a criança, o brinquedo e a educação, e que no Brasil foi primeiramente traduzido e editado pela Summus Editorial, na década de 1980; mais tarde, nos anos 2000, o mesmo conjunto de textos foi traduzido e editado pela Editora 34 (ambas editoras de São Paulo). Reler o ensaio para discuti-lo aqui me levou a pesquisar com maior profundidade o que era o "teatro infantil proletário" e assim descobri quem foi Asja Lācis; tratava-se de uma iniciativa dela – mulher, atriz, diretora de teatro e ativista, amiga íntima de Benjamin, amiga também de Brecht e de inúmeros outros intelectuais de esquerda na Europa – a iniciativa: fazer teatro com crianças desassistidas.

Uma das características mais interessantes proposta no programa do "teatro infantil proletário" é o fato de que

> [...] as encenações desse teatro não são, como as do grande teatro da burguesia, a verdadeira meta do intenso trabalho coletivo desempenhado nos clubes infantis. Aqui as apresentações acontecem de passagem, por descuido poderíamos dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem dessa maneira o estudo o qual, por princípio, jamais é concluído. (BENJAMIN, 1984, pg.85).

Também o papel do diretor é diverso: "[...] O diretor não dá muito valor a essa conclusão. Importa-lhe antes as tensões que se resolvem em tais apresentações. As tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores" (BENJAMIN, 1984, pg.85).

Benjamin esclarece que as crianças, em tal teatro, são uma coletividade, tal qual "as assembleias populares, o exército, a fábrica". Essencialmente, o educador é um observador; e os procedimentos se dão em torno da improvisação:

> É tarefa do diretor libertar o gesto infantil do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos. Isso acontece nas diferentes sessões. [...] o essencial é o gesto. [...] Inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva: eis todo o gesto infantil. O desenvolvimento desse gesto infantil até as diferentes formas de expressão, enquanto preparação de requisitos, pintura, recitação, música, dança, improvisação compete às diferentes sessões. Em todas elas a improvisação permanece como central; pois, em última instância, a apresentação é apenas a síntese improvisada de todas. A improvisação predomina; ela é a constituição em que emergem os sinais, os gestos sinalizadores. E

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



> encenação ou teatro deve, justamente por isso, ser a síntese desses gestos, pois manifesta-se de maneira inesperada e apenas uma única vez, mostrando-se portanto como o autêntico espaço do gesto infantil. (...) Todo desempenho infantil orienta-se não pela "eternidade" dos produtos, mas sim pelo "instante" do gesto. O teatro, enquanto arte efêmera, é infantil. (BENJAMIN, 1984, pg. 86).

Outra afirmação que positiva o valor formativo do teatro é Benjamin dizer que "a encenação contrapõe-se ao treinamento pedagógico como libertação radical do jogo, processo que o adulto pode tão-somente observar" (1984, p.87). Jogo, gesto, observação, improvisação: elementos que cem anos atrás não eram pensados pelos produtores adultos de teatro voltado para o público infantil, não era uma discursividade própria da encenação para crianças: podemos afirmar que Lācis estava anos luz adiante de seu tempo.

Em escritos pessoais, Asja Lācis (1891-1979) explicita sua metodologia e o uso criativo que as crianças fazem da ação teatral. Encontrei, em minha pesquisa recente sobre sua vida e obra, um arquivo interessantíssimo que relata, por ela mesma, o que foi a experiência (LĀCIS, 2014). É um texto em inglês e vou me permitir "traduções livres", ao longo de minha descrição de suas ideias. A experiência deu-se em Orel. Lācis narra no referido texto que em 1918 foi a essa cidade na Rússia e percebeu gangues de crianças abandonadas nas ruas (era o período pós-primeira guerra mundial). O governo tentava alocar essas crianças em institutos educacionais, mas elas constantemente fugiam. Haviam também os órfãos de guerra, que apesar de terem um teto, comida e roupa fornecida pelo governo, pareciam-se com pessoas velhas, tristes e cansadas ("they looked like old people, with sad, tired eyes" no original). Crianças sem infância, em suas palavras; Lācis diz que não havia como ficar indiferente diante daquela situação. Escreve ela: "eu sabia do grande poder de fazer teatro e o que isso poderia fazer por aquelas crianças[2]" (LĀCIS, 2017) (tradução nossa).

[22] No original: "I knew how great power of making theater was and what it might do for these children" (LĀCIS, 2017).

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Infância positivista, infância corporativa

Agora proponho ao leitor uma breve visita a outra noção de infância – daremos um salto para a "infância corporativa" (Steinberg e Kincheloe, 2001; Steinberg, 2014) – para pensar a proposta do teatro infantil como parte da indústria cultural, produzida por adultos, de modo que mais tarde poderei discutir o teatro à luz de meus estudos sobre a fenomenologia da criança e a performatividade cotidiana nos mundos de vida infantis. Minha hipótese reside na possibilidade (ou não) da existência, no século XXI, de um teatro para todas as idades.

Gostaria de reatualizar as noções teatrais do texto de Benjamin – e da prática de Lācis – em sintonia com o que Shirley Steinberg chama por pedagogia cultural. Nossa conversa se fortalecerá com a aproximação da noção de infância construída pela pesquisadora que, desde o final do século XX, desenha junto a colaboradores, algo que denominaram por *kinderculture* corporativa, ou, tal como traduzido para o português, a infância corporativa. Para compreender com densidade o que acontece nos mundos de vida infantis do século XXI, há que pensar de modo crítico, aproximando-nos de novos paradigmas.

Em 2001 foi publicado no Brasil o livro *Cultura infantil / A construção corporativa da infância.* Foi originalmente publicado nos Estados Unidos em 1997 e é uma coletânea que tematiza estudos culturais acerca da infância, apresentando um texto introdutório de Shirley Steinberg e seu esposo, hoje falecido, Joe Kincheloe. Penso que, no Brasil, foi dada pouca atenção a esse livro, talvez pelo seu foco na cultura popular norte-americana – e pelo seu tom, por vezes beirando o panfletário. Mas gosto muito de seus princípios: vivemos uma "nova era na infância" na qual, aquém e além da pedagogia escolar, surgiu, segundo Steinberg, de 1950 para cá, uma pedagogia cultural forte e poderosa na "América corporativa", capaz de revolucionar a infância:

> Substituindo as tradicionais palestras e deveres nas salas de aula por bonecos com uma história, reinos mágicos, fantasias animadas, vídeos interativos, realidades virtuais, heróis de TV *kickboxers*, livros de terror que arrepiam a espinha e uma gama completa de formas de diversão produzidas ostensivamente por adultos mas avidamente consumidas por crianças, a

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



> América corporativa revolucionou a infância. (STEINBERG;KINCHELOE, 2001, p.15).

Segundo Steinberg e Kincheloe, ao usar "fantasia e desejo" (2001, p.15), mesclando "ideologias de negócios e valores de livre mercado" (2001, p.15), surge "um currículo corporativo" de forte influência e de grande capacidade para oprimir e dominar as consciências infantis. É preciso, portanto, que sejam "(...) criadas estratégias de resistência que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo" (2001, p.15). Os efeitos políticos e sociais de um "currículo corporativo" cuja noção de infância por vezes naturaliza práticas discursivas e dinâmicas comerciais de padrões de consumo, devem ser estudados com muito cuidado, atenção e por meio de procedimentos advindos dos estudos culturais: há que "examinar a diversidade de práticas e expressões de comunicação, institucionais e artísticas de uma sociedade" (Steinberg e Kincheloe, 2001, p.17).

Em artigo mais recente, Shirley Steinberg (2014) discute a "infância corporativa" em claro contraste com o que ela descreve como a "infância positivista".

Importante destacar que, para Steinberg, a criança do século XXI não retornará ao mítico jardim secreto da inocência... ou seja, diante do bombardeamento de informações (que gerou uma vertigem social – *a social vertigo*, no original em inglês), não haveria outra saída senão adicionar ao currículo escolar tradicional a cultura popular e as habilidades necessárias para que crianças e jovens possam negociar suas próprias identidades, valores, e bem-estar diante de uma energia transbordante advinda da hiper-realidade(STEINBERG, 2014, p.52). Assim, o papel do adulto será fomentar situações de atitude crítica e ações cívicas. Surgem na contemporaneidade assuntos complexos, pedagógica e ideologicamente, que demandam habilidades de questionamento, análise, interpretação e doação de significatividade; Steinberg (2014) destaca que, em uma posição política à direita, seriam assuntos jamais pensados, pois o educador positivista e desenvolvimentista considera que as crianças não possuem maturidade para o pensamento crítico. Assim, em seu pensamento atual, Steinberg (2014) advoga que crianças podem – e

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



devem – ser preparadas para cooperar, doar sentido e participar do mundo adulto saturado de informações. Trata-se de uma posição que propõe gradual empoderamento das crianças, muito diversa daquela tradição que preserva a infância em seu "mundo", acreditando que as crianças devam ser protegidas e cuja relação com a indústria cultural seria de usufruto, diversão e entretenimento.

Infância desenvolvimentista, infância performativa

Agora revelo ao leitor minha contribuição própria para o debate da pluralidade das infâncias: a formulação de uma noção fenomenológica, cujo ponto de partida foram observações de crianças na cidade de São Paulo e leituras de parte das obras de Maurice Merleau-Ponty (2006) e Winnicott (1990), noção que denominei "a criança performer" e cujo desenho iniciei em minha pesquisa de pós-doutorado em 2009[3].

A partir de uma imersão para estudo e compreensão de observações de crianças pequenas em situação de espera, percebi, com nitidez, as relações de poder entre adultos e crianças; grosso modo, os adultos precisavam, acreditando ser esse seu papel como cuidador, controlar os movimentos e corporalidades infantis nos locais públicos, onde esperavam pelo ônibus, pelo avião, pela saída da perua escolar, etc... Enquanto que as crianças, quanto menor fossem suas idades, mais viviam o momento e a experiência do aqui-agora. A apreensão da temporalidade era diversa, bem como a abertura para a mundaneidade. Nessa dinâmica relacional, cada passo autônomo da criança, cada gesto e palavra, pareceram-me atos performativos: de si, com o outro, no mundo.

Assim, foi a cotidianeidade de crianças na cidade de São Paulo que possibilitou esboçar a noção de criança *performer*. Noção correlata à de "ator social" protagonista, a partir dela pensei a performatividade própria da criança e as

[3] Bolsista FAPESP sob supervisão de Maria Lucia Pupo na ECA-USP, no campo da Pedagogia do Teatro. São os resultados publicados da minha pesquisa de pós-doutorado: MACHADO, M. M. A criança é *performer*. *Educaçã*o *& Realidade.* 35(2), 115-137. maio/ago 2010 e "A sutil diferença"— uma das dramaturgias do livro *Fim do infante* / Três processos dramatúrgicos (Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2018).



possibilidades de habitar o espaço corpo próprio, mesmo (e talvez especialmente quando) contrariando o adulto que a acompanha... Hoje, o texto produzido naquele momento (MACHADO, 2010) repercute com vigor junto a pesquisadores no campo das artes, muito especialmente nas artes da cena.

Nos últimos dez anos, tenho me ocupado especialmente com os desdobramentos da noção de criança *performer* no ensino de arte para crianças e jovens. Analogamente às preocupações de Shirley Steinberg (2014) com o currículo dentro e fora das escolas, estive debruçada sobre uma perspectiva na qual arte não será naturalizada em sua definição como "linguagem": em minha pesquisa, arte é âmbito[4], um lugar da existência humana (desde quando bebês). Trata-se de uma perspectiva artístico-existencial. Haveriam modos de habitar o território do teatro, da dança, das artes visuais e da música como "âmbitos artístico-existenciais": teatralidade, corporalidade, espacialidade e musicalidade são palavras-chave de minha propositiva. Os modos de habitar os âmbitos artístico-existenciais partem de construções sociais e relacionais, e dependem diretamente de viver a ambiência, a criação e a performatividade do convívio junto aos adultos educadores (pais, professores, tutores, cuidadores) e junto aos seus pares também.

Trabalhar como ponto de partida uma discursividade acerca do ensino de arte me pareceu um bom começo rumo ao protagonismo infantil e a aceitação da criança *performer* no campo de conhecimento das artes, longe dos estereótipos das crianças mini-prodígios e da lucrativa indústria cultural; rever o que pode ser o ensino de arte na perspectiva de uma "abordagem espiral[5]" é um mote importante de meu pensamento e prática docente. Depois de cerca de 16 anos ensinando arte na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA-SP), migrei para Belo Horizonte em 2012 e trabalho, desde então, como docente na Licenciatura em

[4] Definir arte como âmbito, como um lugar, um território, um híbrido entre cultura compartilhada e espaço potencial, entre espaço corpo próprio e espaço vivido, leva o campo de conhecimento artístico para uma direção das mais instigantes, o que penso ser a minha contribuição original para pensar arte, infância e currículo.

[5] A noção de "abordagem espiral" para o ensino de arte é desdobramento de meus estudos acerca da performatividade infantil. Para saber mais indico meu artigo "Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para pensar um currículo em arte"(*Revista E-curriculum*. V.8, n.1, 2012).



Teatro da UFMG. Em um ensaio escrito para o dossiê Performance e Escola (Cadernos Cedes, 2017), defini o campo artístico da seguinte maneira:

> [...] meu campo de trabalho, o território artístico: inicio com o risco de um caminho existencial e relacional traçado de tal maneira que arte não poderá ser sinônimo de "projeto social", benevolência ou adestramento. Arte é território potente de habitarmos e espaço corpo próprio e coabitarmos o espaço mundo compartilhado. Arte é uma possibilidade relacional que espacializa imaginações. Arte é criação de muitos e muitos mundos: possíveis e incompossíveis. Arte não é maneira de "tirar o menino da rua", "tirar o menino das drogas": arte é algo que pode estar na intensa experiência da rua e que dialoga, indubitavelmente, com o recorrente desejo humano de drogar-se, anestesiar-se, jogar fora o alimento. (MACHADO, 2017, p.67).

Acredito que meu trabalho hoje quer aproximar-se e sintonizar com o que Shirley Steinberg (2014) denomina por "pedagogia cultural", havendo percepção crítica no fato de que a cada concepção de infância, surge um modo de fazer e propor o ensino de arte, bem como a produção de teatro para e com crianças.

Crianças que "cantam, dançam e representam" no século XXI

Hoje parece óbvio que não faça mais o mesmo sentido como fez para Benjamin a polarização entre a arte burguesa e a arte proletária. Deveríamos, agora, adentrar, trabalhar e estudar o terreno da cultura de massas, sintonizando naquilo que circula por entre milhões e milhões de pessoas – especialmente com o advento da internet – e que atinge culturalmente crianças do mundo todo. As culturas das infâncias e juventudes habitam, cotidianamente, os territórios virtuais, híbridos e dos multimeios.

Há uma tendência econômica de universalização de produções culturais de adultos para o consumo infanto-juvenil (que depende do engajamento dos adultos que trabalham e compram os ingressos, os objetos, os brindes) como vemos, por exemplo, em musicais produzidos ao redor do mundo, elenco local e "qualidade total" checada, vigiada, modelada pela indústria cultural da Disney em seus super espetáculos musicais, remontados na lógica de verdadeiros *franchisings* fora dos

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Estados Unidos[6]. É próprio do nosso tempo o consumo de produções adultas criadas para as crianças (e segmentos, dizem os marqueteiros "especialistas"), e a sedução dos pais que são os adultos que pagarão os ingressos, e que desejarão estar junto, "no mundo da criança" (sic). Já com menor valor econômico mas, por vezes, com imensa visibilidade estão postas criações das crianças mesmas: não apenas aquelas ligadas às escolas e a projetos sociais que ensinam arte, mas especialmente as iniciativas individuais e/ou familiares que a internet possibilitou, por meio da popularização e facilidade (seja da feitura como da postagem) de vídeos, mantidos nos canais de *Youtube*. Hoje há milhares de crianças respondendo, quando perguntadas sobre suas futuras profissões, que querem ser "influenciadoras digitais". A indústria cultural produzida para crianças e veiculada no *YouTube* atingiu, no início de 2019, a marca de 16 milhões de vídeos! E junto com ela surgiu a polêmica político-social adulta, acerca das crianças *youtubers*, uma vez que os canais, cujos acessos se multiplicam, ganharam contratos e anunciantes.

Enfim, crianças no mundo todo (ainda) trabalham! Algumas em trabalhos de aparência charmosa (atores, jogadores de futebol, modelos), outras, em funções subumanas (trabalho escravo, trabalho na prostituição, trabalho no tráfico de drogas). A divisão de classes permanece, com outras nomeações; embora os adultos e suas políticas públicas tenham discutido, escrito e promulgado a Declaração Universal dos Direitos das Crianças nos anos de 1950 – e no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que completará 30 anos em 2020 – e o mundo do adulto legalista tenha formulado a doxa do politicamente correto.

Minha proposta é a de que as crianças possam construir algo autoral na dramaturgia vivida cotidianamente: advogo, sim, as crianças como protagonistas, no entanto em uma posição como plateia pensante e pulsante, pessoas que têm algo a dizer sobre o que veem e vivem – e dizem. E que subam no palco, e desçam do palco, tornando-se capazes de dramaturgias e performances: não pelo cachê, mas

[6] Escolho comentar os musicais por estar tematizando especialmente o teatro, mas sabemos quão potente é a indústria cinematográfica de filmes e animação digital, histórias de super heróis e seus produtos correlatos; assim talvez o cinema fosse o exemplo mais prototípico. Além da indústria de jogos eletrônicos, é claro.



pelo ato performativo e sua potência de expressividade; pela possibilidade da presença; e por meio do desejo e do convite de dizer algo a alguém. É sobre ser escutado. É sobre uma atitude adulta na relação com a criança, com a criança *performer*. Esse modo de olhar para a arte a leva muito próxima da vida, e prescinde do teatro formal e sua estrutura palco-plateia.

O foco no dinheiro e na possibilidade de uma criança, com seu trabalho artístico, ser provedora da família... é algo no mínimo controverso, do ponto de vista legal e ético. Embora tão recorrente.

Em um caminho rumo a culturas compartilhadas, poderíamos pensar o fazer artístico – e especialmente o fazer teatral – de maneira menos cindida tal como vemos entre adultos que produzem arte para crianças e crianças que fazem arte?

Meu pensamento sobre arte-e-vida sintoniza com o que Jorge Dubatti (2012) define como convívio: o teatro, em sua concepção, é arte convivial por excelência. As crianças poderiam habitar e viver seus mundos de vida com menos estresse e não pautadas pelo dinheiro: residiria, neste *modus operandi*, o direito da criança a ser o que se é; haveria menos visibilidade, menos compartilhamentos e visualizações, mais intimidade para expressividades efêmeras. Sem foco no possível lucro e na profissionalização precoce dos "dons" ou "talentos" (para a comunicação, para a atuação, para a música, etc), as crianças talvez gerassem a antiestrutura – sintonizando com as teorias da performance e antropologia, a partir das ideias de Sutton-Smith, Arnold Van Gennep e Victor Turner:

> A estrutura normativa representa o equilíbrio de trabalhar; a "antiestrutura" representa o sistema latente de alternativas potenciais das quais irão surgir inovações (...). Poderíamos, mais corretamente, chamar esse segundo sistema de protocultural porque ele é o precursor das formas normativas inovadoras. É a fonte da nova cultura. (Sutton-Smith *apud* Carlson, 2010, p.33).

As antiestruturas são possíveis em situações liminares e liminóides, tal qual "cenários nos quais nossos modelos, símbolos, paradigmas etc. surgem – como as sementeiras da criatividade cultural de fato". (TURNER *apud* CARLSON, 2010, p.34) Crianças que brincam e jogam, que podem habitar experiências de borda,

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



inusitadas, criadas e vividas longe do sistema de regras de trabalho adulto, estão mais próximas da novidade:

> Observando os ritos de passagem de Van Gennep, Turner enfatiza não tanto o "estar separado" da performance, mas a sua *situação inter-relacional*, sua função como transição entre dois estados de atividades mais consolidados ou mais convencionais. Essa imagem da performance como uma borda, uma margem, um lugar de negociação tornou-se extremamente importante no pensamento subsequente [...]. (Carlson, 2010, p.30, grifo do autor).

Esses teóricos do "drama social", cujo pensamento emprestou densidade para os estudos antropológicos da performance, são unânimes em afirmar a potência do brincar como lugar de liminaridade – o brincar como "rito limiar" ou liminar: entre papéis, máscaras sociais e ordens e a ruptura da norma estabelecida e aceita. Os adultos – pais, professores, tutores, escritores, produtores culturais – são primordialmente responsáveis pela possibilidade ou não do fenômeno liminar durante anos iniciais das crianças.

Quem, no meio artístico adulto que produz arte para crianças, está disposto a ouvir o que a criança "consumidora" tem a dizer? E quais adultos familiares de crianças artistas mirins que trabalham estão dispostos a rever sua forma de obter renda? Qual a possibilidade de crianças terem autonomia em suas criações, em todas as fases de produção? Quem diante do imediatismo contemporâneo quer correr riscos, incluindo, por exemplo, a desistência da criança cujo adulto responsável assinou contrato e tudo o mais?

Ética e estética do produtor de cultura adulto (em nome, especialmente, da espectadora criança)

Passados noventa anos da publicação do texto de Benjamin, noutro país e numa circunstância política e social bastante adversa para imaginar ou propor um "teatro infantil proletário", somos bombardeados por dois tipos de produção teatral -- uma "para" e outra "com" crianças. Majoritariamente, são propostas adultocentradas e veiculam uma infância dita "universal", cujo mote mais usual é "um tempo de alegria" e de "desenvolvimentismo".



Grosso modo, o que vemos no Brasil é também uma indústria voltada para o consumidor criança, na qual, por exemplo, os quadrinhos invadem a marca de fralda, de maçã, de alface e produtos de papelaria, e os pais adquirem esses produtos com a mesma (pseudo) alegria do *marketing* ali veiculado... E no campo do ensino do teatro, pouco se fala sobre a potência criativa das crianças mesmas e muito se vê de "mão do gato[7]" em torno de currículos nos quais a arte é uma "linguagem" – a ser aprendida na escola, sempre com base na possibilidade adulta e seu saber alfabetizador naquela área, ainda e sempre em nome de apresentações finais e em datas comemorativas. Na televisão aberta, deparamos com novelas de sucesso envolvendo atores mirins, bem como *realities* e competições. Na internet, a dinâmica "para" crianças e "com" crianças se repete: milhões de vídeos compartilhados tematizam o cotidiano e o extracotidiano das crianças, e há, como já comentado, o fenômeno dos *youtubers* mirins.

A convivência entre adultos e crianças na contemporaneidade me parece, assim, cheia de visibilidade e excesso de vigilância; haveria, portanto, escassez de intimidade, silêncio, solitude... características do que se pode nomear "mundo privado", cujo clima e atmosfera seria fundamental preservar. Para que haja silêncio, há que ter desejo de silêncio; susceptibilidade ao silêncio; suportabilidade do silêncio... em caminhos de interioridade. Nas minhas observações fenomenológicas das duplas mãe-e-filho por onde ando, percebo como os adultos não sabem propor momentos de silêncio – nem tampouco experienciar aquilo que Winnicott (1990) denominou por *shared solitude*[8] – "solidão compartilhada" (não por acaso meu mestrado transformado em livro apresenta como subtítulo: "teatro da solidão compartilhada"). O espaço vazio (potencialmente cheio de significatividade) dos

[7] A expressão "mão do gato" foi usada por professores de artes para revelar que o adulto teria interferido diretamente, pondo sua mão na obra da criança ou do jovem: ajudando, modelando, melhorando… seria, do meu ponto de vista, um sinal de insuportabilidade adulta diante da precariedade do trabalho amador.

[8] Trata-se de uma noção discutida no ensaio "The capacity to be alone", publicado em 1958 e reunido em livro junto a outros artigos em 1965; grosso modo, significa estar só na presença de alguém (inicialmente o bebê estar só, na presença da mãe ou figura materna) – algo que revela grande maturidade e saúde psíquica. Portanto nada tem a ver com a solidão contemporânea da cultura cibernética ou das grandes cidades.

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



momentos de silêncio compartilhado, hoje, são temidos, e encontram-se usualmente mediados: pelos dispositivos eletrônicos, celulares, *tablets*, etc, considerados inevitáveis porque naturalizados.

Gostaria de propor a produção cultural feita por adultos que inclua, em boa medida, as crianças, não como atores e atrizes mirins, mas como atores sociais protagonistas, como crianças *performers* de si, com o outro, no mundo compartilhado, em um horizonte desenhado em diálogo com uma filósofa – assim como Benjamin, também de origem judaica e alemã: Hannah Arendt. No clássico ensaio "A crise na educação" (capítulo do livro *Entre o passado e o futuro*), Arendt (2014) é enfática acerca do papel adulto diante das crianças: somos responsáveis pelo mundo. As crianças que chegam precisam saber disso...: "um mundo velho, isto é, um mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos" (ARENDT, 2014, p.226). Muitos adultos não querem ser identificados com "o velho"; no entanto no ponto de vista da filósofa, no ato de educar é imprescindível que os adultos representem o velho, a tradição, o que lá já estava, quando as crianças chegaram. Haveriam certas obrigações que "a existência de crianças impõe a toda sociedade humana" (ARENDT, 2014, p.234). E seu diagnóstico, no ensaio publicado nos anos 1960, era de que "a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças" (ARENDT, 2014, p.240).

O cerne da reflexão de Arendt (2014) atualizada: os adultos estão lavando as suas mãos diante do uso excessivo das novas tecnologias, uma vez que eles mesmos "consultam Dr. Google" acerca da melhor conduta diante dos filhos e consideram interessante, senão essencial, a mediação das coisas do mundo por meio de aplicativos... Falta gesto e palavra – conversa, contação de histórias, comoção com o outro – as coisas de um outro teatro!, cujo início, na vida cultural das crianças, é semeado pelo brincar de faz de conta, no brincar imaginativo compartilhado.

De todo modo o pensamento de Benjamin (1984) parece ainda atual no que diz respeito ao medo que os adultos possam ter da potência transformadora da arte



e do teatro criado por crianças e para crianças. A atual retomada mundial dos valores conservadores, nos quais o adulto tutela a criança e o jovem, e no Brasil a demonização do pensamento pedagógico que tematiza o protagonismo infantil, parecem confirmar a hipótese de que há algo "verdadeiramente revolucionário" no "sinal secreto do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil" (Benjamin, 1984, p.88).

Vejo similitude entre o que venho denominando "um teatro para todas as idades" e o que Lācis formulou como teatro infantil proletário; levanto ao menos três características importantes: seria algo não comercial, não vendável; seria algo "livre", ou seja, liberto e expressivo, do ponto de vista das crianças; seria algo efêmero, e sem desdobramentos em produtos (um Espetáculo formal) ou subprodutos (livrinho, camiseta, brinde, brinquedo). Proposta latente e pulsante de liminaridade.

Para concluir:
Desejo, um dia, estar confortável para propor um
Programa para um teatro para todas as idades

Na busca por uma contribuição original no diálogo com Benjamin (1984), Lācis (2017), Steinberg e Kincheloe (2001), imagino nesta altura do texto uma utopia de sanidade psíquica, social, convivial - e passível de antiestruturas por parte das crianças, pois poderiam propor e encarnar transformações e desafiar os mundos de vida adultos, revelando sua patetice e mania de disciplina tutelada em teatrinhos, congelados no tempo e emburricadores. Em minha imaginação utópica há espaço para um teatro sem divisão de faixas etárias. Para que ele exista, os adultos precisam agachar-se: ir ao chão, onde a criança está[9] – uma atitude de proximidade; e precisam compreender a potência do teatro, algo vivido no corpo, com enorme carga de discursividade e musicalidade, gesto e palavra: para dizer algo a alguém, em ação.

O caminho é de cuidado com o Outro, espectador daquele momento, daquele acontecimento. Ah, e se são as crianças que performam, o cuidado é saber ouvir e

[9] Este o lema de meu site-blog que o leitor poderá encontrar no endereço eletrônico: http://www.agachamento.com



perceber qual território a dramaturgia criada habita. Um teatro feito por crianças para plateias de todas as idades! Um teatro feito por crianças para adultos…

O teatro infantil encenado por adultos no Brasil possui, em sua tradição, um lastro caricaturizado por personagens crianças representadas pelos adultos, muito colorido e muita alegria; esqueceu da tristeza, recalcou o estranhamento, afastou-se da sensação de estrangeiro pela qual todas as crianças invariavelmente passam, com maior e menor intensidade, em diferentes momentos biográficos. Penso que negar a tristeza é desconsiderar a sacralidade do rito do teatro; produzir teatro alegrinho é minimizar a dor e a delícia de ser criança, e de ser recém-chegado no mundo – mundo velho, corrompido, e desejoso de bilheteria, patrocínio e edital: pouca pesquisa e muita concessão para agradar o curador.

Disse Vinícius de Moraes em seu Samba da Benção, composto com Baden Powell, que “fazer samba não é contar piada” – “pra fazer samba é preciso um bocado de tristeza”. Parafraseando Vinícius, para fazer teatro inteligente para crianças é preciso dispor da tristeza e da melancolia. Ampliar a cartela de cores.

O contraponto ao teatro alegrinho seria, nesta imaginação espacializada em palavras, um tipo de objeto da cultura repleto de vazios, intimidade, solitude, silêncio e pertença.

Não seria em um grande auditório, é ação sem fumaça de gelo seco, nem música amplificada ou figurinos coloridos.

Aconteceria em uma caixa de sapato ou em um disco de pizza.

As crianças seriam convidadas ao uso do objeto – ao uso criativo das coisas do mundo. Dois ou três adultos, sete ou nove crianças ao redor... Rodinhas de adultos e crianças, mil caixas de sapato, pais e filhos e tios e primos e pessoas de todos os tipos ao redor dos pequenos círculos.

Desafios de ouvir o que não se diz, de imaginar a partir de elementos sutis... Água, terra, fogo e ar como menção a “de onde vem o baião”. Brasilidade. E conversa com outras culturas. Delicadeza, muita delicadeza, para falar de nascimento, vida e morte. Liberdade de ir e vir (não precisa ficar na poltrona de veludo!) (nem na cadeira de plástico).

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Palavras que emolduram um esboço, um rabisco ainda tímido, para um "programa para o teatro para todas as idades". Não polarizaremos o teatro proletário *versus* o teatro burguês, mas antes, o teatro engessado em uma infância estereotipada e atemporal *versus* o teatro como convívio e ato performativo, no tempo do aqui-agora. É nessa chave que ensino práticas e teorias na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais desde 2012; naquela chave me encantei, na juventude, pela estética do grupo teatral Ventoforte (década de 1980), e escrevi cinco livros ao longo de anos (entre 1994 e 2018); mantenho também um *site-blog* que comenta de modo reflexivo arte, fenomenologia e infância. A timidez da proposta se dá por habitar uma espécie de contramão ao desenvolvimentismo como leitura da infância e à arte como mercadoria, campos nos quais as crianças encontram dois papéis: a de trabalhadora na indústria cultural voltada a elas mesmas, e a de consumidora: de espetáculos, roupas, canções, xampus, tiaras e chapéus, comidas, vitaminas, adesivos, cadernos, meias e sapatos, camisetas, brinquedos, dispositivos eletrônicos e seus aditivos...

O ideal utópico aqui esboçado implicaria em superar algumas díades: fim das polarizações entre os modelos de infância, um salto para a verdadeira pluralidade de infâncias, com foco nos modos de ser e estar das crianças e em conexão com um código de ética adulto importante.

O papel social e antiestrutural de criador seria a terceira via, um por vir: tempo em que os âmbitos artístico-existenciais poderão ser apropriados, corporeificados e performados por todos, em um espaço potencial aberto para a liberdade, o jogo, as relações, o rito e a liminaridade.

Penso que o campo da indústria cultural tradicional voltada à infância não permitiria, hoje, que essa propositiva se alastrasse, ganhasse força e densidade; a proposta implica em um tipo de saúde psíquica dos adultos, inexistente, e outro tipo de organização produtiva... longe do dinheiro e perto da criança mesma. Embora "a criança mesma" seja, obviamente, também um construto moldado social e historicamente, o direito de ser o que se é na infância implicaria, sempre, numa atitude adulta frente à precariedade, ao inusitado, ao efêmero, ao sinal – diria

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Benjamin (2014) – daquilo que o gesto infantil anuncia diante do adulto fragilizado (ou seria amedrontado?) pela possibilidade de questionamento e transformação.

Referências:

ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BENJAMIN, W. Programa de um teatro infantil proletário. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.* São Paulo: Summus Editorial, 1984.

CARLSON, M. *Performance /* Uma introdução. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

DUBATTI, J. Teatro, convívio e tecnovívio. In: *Da cena contemporânea*. Orgs. BIÃO, A. J. de C.; CARREIRA, A. L. N., TORRES NETO, W. L. Porto Alegre: ABRACE, 2012.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. Orgs. *Cultura infantil / A construção corporativa da infância.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LĀCIS, A. *Signals from Another World: Proletarian Theater as a Site for Education*/ Texts by Asja Lācis and Walter Benjamin, with na introduction by Andris Brinkmanis, 2017.Disponível em: https://www.documenta14.de/en/artists/21976/anna-asja-Lācis Acesso em: 14 mar. 2019.

MACHADO, M. M. A criança é *performer*. *Educação & Realidade.* 35(2), 115-137. maio/ago 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444. Acesso em: 30 mar. 2019.

MACHADO, M. M. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. *Cadernos Cedes.* V.37, n.101, p.65-82, jan-abr. Campinas, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017168669. Acesso em: 30 mar. 2019.

MERLEAU-PONTY,M. *Psicologia e Pedagogia da criança* São Paulo: Martins Fontes, 2006 .

STEINBERG, S. Contextualizing Corporate Kids: Kinderculture as Cultural Pedagogy. *Comunication & Social Change,* 2(1), 31-57. doi: 10.4471/csc.2014.07



Disponível em: https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/csc/article/view/1281
Acesso em: 30 mar. 2019.
WINNICOTT, D. W. The capacity to be alone. In: *The maturational processes and the facilitating environment.* London: Karnac Books, 1990.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



INTRODUCTION : DES ENFANCES PLURIELLES

Marina Marcondes Machado

DOI: 10.19179/2319-0868.790

MACHADO, Marina Marcondes. Introduction : des enfances plurielles**.** *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



INTRODUCTION : DES ENFANCES PLURIELLES

Marina Marcondes Machado[1]

Enfance bourgeoise, enfance prolétarienne

Il y a environ cent ans, Walter Benjamin a publié un essai court sur le thème du théâtre prolétarien pour enfants. Un texte dont le langage peut étonner, s'il est lu dans une perspective contemporaine : l'avant-garde de l'époque était axée sur une pédagogie communiste ; pour éviter l'étonnement et les jugements de valeur, il faut comprendre les changements subis par les moyens de production, l'enfance et le théâtre – et aussi, il faut comprendre comment le théâtre traditionnel pour enfants (dit « bourgeois » par Benjamin, dans sa réflexion) n'a pas changé. L'essai est intitulé « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien » et a été publié en 1928.

J'ai l'intention d'analyser la pensée de Benjamin et d'Asja Lācis, amie pour laquelle il a écrit ce texte dans le but d'expliciter ou de théoriser sa pratique à elle. Afin de comprendre la richesse de la proposition, il faut se rappeler qu'à la fin du XIXe siècle les enfants prolétariens n'étaient pas seulement des fils d'ouvriers : les enfants eux-mêmes travaillaient dans l'industrie. Ils étaient responsables, par exemple, du nettoyage des machines pendant les pauses dans la production, car leurs corps étaient suffisamment petits pour pénétrer dans les engrenages. Ainsi, de nombreux accidents, y compris des cas de mort et de graves mutilations, ont eu lieu et ont été « banalisés », car il n'y avait pas de règlementation pour le travail des enfants. Le texte de Benjamin étudie l'enfant bourgeois et la logique adulte, bourgeoise elle aussi, d'une enfance scolarisée et psychologisante – une logique où les adultes connaissent ce qui est bon pour les enfants – par opposition à l'enfant prolétarien, dont la vie se passe dans « un cadre, un champ objectif *dans* lequel éduquer. Non pas, comme l'éducation bourgeoise, une idée à laquelle on éduque »

[1] Marina Marcondes Machado é professora adjunta no curso de Teatro e na pós-graduação em Artes da cena da Escola de Belas Artes / UFMG. Psicóloga clínica, mestre em Artes e doutora em Psicologia da Educação, com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro, é autora de cinco livros sobre infância, arte e cotidiano. website: http://www.agachamento.com

MACHADO, Marina Marcondes. Introduction : des enfances plurielles**.** *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



(BENJAMIN, 1984, p. 84)[2]. Dans le théâtre prolétarien, « la moindre action, le moindre geste enfantin deviennent signal » (BENJAMIN, 1984, p. 85)[3]. Lācis a créé et développé le « théâtre d'enfants prolétarien » avec des orphelins et de jeunes enfants jetés à la rue. Elle a été très probablement la pionnière d'un genre de théâtre : fait par des enfants et pour des enfants.

Le texte sur le théâtre d'enfants prolétarien se trouve dans un ouvrage (posthume) réunissant des réflexions du philosophe autour de l'enfance, du jeu et de l'apprentissage, traduit et publié au Brésil, d'abord par la maison d'édition *Summus* dans les années 1980 ; plus tard, dans les années 2000, le même ensemble de textes a été traduit par l'*Editora 34* (les deux maisons de São Paulo). Relire cet essai afin de l'étudier ici, m'a amené à faire une recherche plus approfondie sur ce qu'est le « théâtre d'enfants prolétarien » et à découvrir qui était Asja Lācis ; c'était de cette femme – actrice, metteuse en scène et activiste, amie intime de Benjamin, amie aussi de Brecht et de nombreux intellectuels de gauche en Europe – que vient l'initiative de faire du théâtre avec des enfants laissés pour compte.

Une des caractéristiques les plus intéressantes proposées dans le programme du « théâtre d'enfants prolétarien » est le fait que

> [...] contrairement à l'esprit des grands théâtres de la bourgeoisie, la représentation n'est pas le but véritable de ce travail collectif tendu qui est fourni par les clubs d'enfants. Elle a lieu incidemment, par inadvertance dirait-on, presque comme un bon tour imagé par les enfants qui interrompent ainsi pour une fois leur étude en principe toujours inachevée. (Benjamin, 1984, p. 85).[4]

Aussi, le rôle du metteur en scène est autre :

> [...] L'animateur accorde une valeur secondaire à cette conclusion provisoire. Il s'intéresse surtout aux tensions qui se résolvent au cours de ce genre de représentations. Ce sont les tensions mêmes du travail collectif qui servent d'éducateurs. (Benjamin, 1984, p. 85).

[2] Édition française : BENJAMIN, W. « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien ». In : *Enfance,* Éloge de la poupée *et autres essais*. Traduit par Philippe Ivernel. Paris : Payot & Rivages. 2011, pp. 168-169.
[3] Édition française : BENJAMIN, 1984, p. 172.
[4] Édition française: BENJAMIN, 1984, p. 170.



Benjamin explique que les enfants, dans un tel théâtre, sont un collectif, comme « […] [l]'assemblée populaire, l'armée, l'usine[5] ». L'éducateur est essentiellement un observateur ; et les procédures se font autour de l'improvisation :

> La tâche de l'animateur consiste à délivrer les signaux enfantins des dangereuses magies de la pure imagination pour leur donner pouvoir exécutif sur les matériaux. C'est ce qui se fait dans les différentes sections. […] le geste est l'essentiel. […] Mise en rapport exacte de l'innervation créatrice avec la réceptive, tel est le geste enfantin. Il incombe aux différentes sections de développer celui-ci en direction des différentes formes d'expression, qu'il s'agisse de fabrication d'accessoires, de peinture, de récitation, de musique, de danse, d'improvisation.
> Dans chacune de ces sections, l'improvisation reste centrale ; car en définitive la représentation n'est jamais que la synthèse improvisée de leurs apports. Ainsi l'improvisation règne ; elle est cette disposition d'où surgissent les signaux, les gestes signalisateurs. Et si la représentation – ou le théâtre – est appelée à opérer la synthèse de ces gestes, c'est qu'elle comporte l'unicité de l'imprévu, qui dessine l'espace propre au geste enfantin. [...] La performance enfantine recherche à vrai dire non pas l'« éternité » des produits mais l'« instantané » du geste. Le théâtre, art de l'éphémère est l'art enfantin par excellence. (BENJAMIN, 1984, p. 86).[6]

Une autre affirmation de Benjamin qui rend positive la valeur formatrice du théâtre est: « En comparaison de la phase de formation et d'éducation, la représentation signifie l'émancipation radicale du jeu, que l'adulte est alors réduit à regarder » (1984, p. 87)[7]. Jeu, geste, observation, improvisation : autant d'éléments que, il y a cent ans, les producteurs adultes de théâtre pour enfants ne contemplaient pas, des éléments qui ne faisaient pas partie de la discursivité propre aux représentations pour enfants. Nous pouvons considérer que Lācis était à des années-lumière en avance sur son temps.

Dans ces écrits personnels, Asja Lācis (1891-1979) explique sa méthodologie et l'usage créatif que les enfants font de l'action théâtrale. J'ai trouvé, au cours de mes recherches récentes sur sa vie et son œuvre, un document très intéressant où elle rapporte une de ses expériences (l'adresse électronique se trouve dans les références). Il s'agit d'un texte en anglais, dont je me permets des « traductions libres » pendant ma description de ses idées. L'expérience a eu lieu à Orel. Lācis raconte qu'en 1918 elle est allée dans cette ville russe et y a observé des bandes

[5] Édition française : BENJAMIN, 1984, p. 171.
[6] Édition française : BENJAMIN, 1984, p. 172-174.
[7] Édition française : BENJAMIn, 1984, p. 174.



d'enfants abandonnés dans les rues (c'était la période post-première guerre mondiale). Le gouvernement essayait d'envoyer ces enfants dans des institutions éducatives, mais ils s'en échappaient constamment. Il y avait aussi des orphelins de guerre qui, même ayant un toit, de la nourriture et des vêtements fournis par le gouvernement, ressemblaient à des personnes âgées, au regard triste et fatigué[8]. Des enfants sans enfance, selon ses mots ; Lācis affirme ne pas pouvoir rester indifférente face à cette situation. Elle écrit : « Je connaissais le grand pouvoir de faire du théâtre et ce qu'il pourrait pour ces enfants[9] ».

Enfance positiviste, enfance corporative

Je propose maintenant un bref passage par une autre notion d'enfance – nous ferons un saut jusqu'à l'« enfance corporative »[10] (STEINBERG; KINCHELOE, 2001 ; STEINBERG, 2014) – afin de considérer le théâtre pour enfants comme une partie de l'industrie culturelle, produite par des adultes. Cela me permettra de parler, plus tard, du théâtre à la lumière de mes études au sujet de la phénoménologie de l'enfant et de la performativité quotidienne dans les mondes de la vie [*Lebenswelt*] enfantins. Mon hypothèse réside dans la possibilité (ou pas) de l'existence, dans le XXIe siècle, d'un théâtre pour tous les âges.

J'aimerais réactualiser les notions théâtrales du texte de Benjamin – et de la pratique de Lācis – en accord avec ce que Shirley Steinberg appelle pédagogie culturelle. Notre dialogue sera renforcé par la notion d'enfance présentée par cette chercheuse qui, depuis la fin du XXe siècle, dessine avec ses collaborateurs ce qu'ils nomment *kinderculture* corporative, ou, d'après sa traduction en portugais, l'enfance corporative. Pour comprendre profondément ce qui se passe dans les mondes de la vie enfantins du XXIe siècle, il faut penser de manière critique, en approchant de nouveaux paradigmes.

[8] Dans la version en anglais : *they looked like old people, with sad, tired eyes*.
[9] Dans la version en anglais *: I knew how great power of making theater was and what it might do for these children*.
[10] Note du traducteur : l'expression pourrait être comprise plutôt comme une marchandisation de l'enfance.



En 2001 a été publié au Brésil l'ouvrage *Cultura infantil / A construção corporativa da infância.* Publié d'abord en 1997 aux États-Unis, ce livre est une anthologie d'études culturelles au sujet de l'enfance, présentée par un texte d'introduction écrit par Shirley Steinberg et son époux, déjà décédé, Joe Kincheloe. Je pense que peu d'attention a été accordée à cet ouvrage, au Brésil, peut-être en raison de l'accent mis sur la culture populaire nord-américaine – et par son ton, à la limite du pamphlétaire. Néanmoins, j'aime beaucoup les principes qu'il présente : nous vivons dans une « nouvelle ère de l'enfance » où, soit à l'intérieur, soit à l'extérieur de la pédagogie scolaire a surgi, selon Steinberg, depuis 1950, une pédagogie culturelle forte et puissante dans l'« Amérique corporative », capable de révolutionner l'enfance :

> En remplaçant les conférences et les devoirs traditionnels en classe par des marionnettes avec une histoire, des royaumes magiques, des fantasmes animés, des vidéos interactives, des réalités virtuelles, des héros-télé guerriers, des livres d'horreur effrayants et toute une gamme de formes de distractions produite ostensiblement par des adultes mais consommée voracement par des enfants, l'Amérique corporative a révolutionné l'enfance. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 15).[11]

Selon Steinberg et Kincheloe, lorsque « fantasme et désir » (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 15) sont associés à « idéologies des affaires et valeurs du libre marché » (idem ibidem), s'établit « un programme scolaire corporatif »[12] d'une grande portée et d'une ample capacité d'oppression et de domination des consciences enfantines. Néanmoins, il faudrait « (…) créer des stratégies de résistance avec une compréhension du rapport entre la pédagogie, la production de connaissances, la construction d'identité et le désir » (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 15)[13]. Les effets politiques et sociaux d'un « programme corporatif », dont la notion d'enfance parfois normalise les pratiques discursives et les dynamiques

[11] N. T.: dans la version en portugais « Substituindo as tradicionais palestras e deveres nas salas de aula por bonecos com uma história, reinos mágicos, fantasias animadas, vídeos interativos, realidades virtuais, heróis de TV *kick-boxers*, livros de terror que arrepiam a espinha e uma gama completa de formas de diversão produzidas ostensivamente por adultos mas avidamente consumidas por crianças, a América corporativa revolucionou a infância ».
[12] N. T.: dans la version en portugais « fantasia e desejo », « ideologias de negócio e valores de livre mercado » et « um currículo corporativo ».
[13] N. T.: dans la version en portugais « (...) criadas estratégias de resistência que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação de identidade e desejo ».



commerciales de la consommation, doivent être étudiés avec beaucoup d'attention, selon des procédures issues des études culturelles : il est nécessaire « d'examiner la diversité de pratiques et d'expressions de communication institutionnelles et artistiques d'une société » (STEINBERG ET KINCHELOE, 2001, p. 17)[14].

Dans un article plus récent, Shirley Steinberg (2014) parle de « l'enfance corporative » en opposition nette avec ce qu'elle décrit comme « l'enfance positiviste ». L'article est en anglais et sa traduction en portugais a été faite par mes soins.

Il est important de souligner que, pour Steinberg, l'enfant du XXIe siècle ne reviendra pas au mythique jardin secret de l'innocence. Face à la surcharge d'informations (qui a générée un vertige social – « *a social vertigo* »), il n'y aurait pas d'autre solution que celle d'ajouter au programme scolaire traditionnel la culture populaire et les aptitudes nécessaires pour que les enfants et les jeunes puissent construire leurs propres identités, leur propres valeurs et leur bien-être face au pouvoir débordant de l'hyper-réalité[15]. Ainsi, le rôle de l'adulte serait celui d'encourager des situations qui demandent une conscience critique et des actions civiques[16]. L'époque contemporaine présente des sujets complexes sur le plan pédagogique et idéologique, qui demandent l'aptitude d'interroger, d'analyser, d'interpréter et de donner du sens ; Steinberg (2014) souligne que, dans un positionnement politique à droite, ces sujets ne seraient jamais évoqués, car l'éducateur positiviste et développementaliste considère que les enfants ne possèdent pas suffisamment de maturité pour la pensée critique. Steinberg, dans sa réflexion actuelle, défend que les enfants puissent – et devraient – être préparés à coopérer, à donner du sens et à participer au monde adulte saturé d'informations. Il s'agit d'une vision qui propose une autonomisation progressive des enfants, très différente de la tradition qui veut préserver l'enfance dans son « monde », croyant

[14] N. T.: dans la version en portugais « examinar a diversidade de práticas e expressões de comunicação, institucionais e artísticas de uma sociedade ».
[15] Dans la version en anglais : « Media literacy becomes not some rarefied add-on to a traditional curriculum but a basic skill necessary to negotiating one's identity, values, and well-being in power-soaked hyperreality » (Steinberg, 2014, p. 52).
[16] Dans la version en anglais : « forms of critical consciousness and civic action can be developed » (idem).



que les enfants doivent être protégés et dont le rapport à l'industrie culturelle serait de jouissance, plaisir et divertissement.

Enfance développementaliste, enfance performative

J'expose maintenant au lecteur ma contribution personnelle au sujet de la pluralité d'enfances : la formulation d'une notion phénoménologique, dont le point de départ a été l'observation d'enfants dans la ville de São Paulo et la lecture d'une partie des œuvres de Maurice Merleau-Ponty, ainsi que de Winnicott. La notion de « l'enfant performeur », comme je l'ai nommée, a commencé à se dessiner en 2009, pendant mes recherches postdoctorales dans le domaine de la Pédagogie du théâtre[17] (avec une bourse de la Fondation de soutien à la recherche de l'état de São Paulo – FAPESP, sous l'orientation de Maria Lucia Pupo à l'École des arts et de la communication de Université de São Paulo – ECA-USP).

À partir d'une immersion en vue de l'étude et de la compréhension de l'observation de jeunes enfants en situation d'attente, j'ai pu remarquer de manière très nette les rapports de pouvoir entre adultes et enfants ; *grosso modo*, les adultes montraient le besoin, en croyant être dans leur rôle, de contrôler les mouvements et la corporalité des enfants dans des lieux publics, pendant qu'ils attendaient un bus, un avion, la sortie du bus scolaire, etc. Alors que les enfants, plus ils étaient jeunes, plus ils vivaient le moment et l'expérience de l'ici et maintenant. L'appréhension de la temporalité était différente, ainsi que l'ouverture au monde. Dans cette dynamique relationnelle, chaque pas autonome, chaque geste et chaque mot de l'enfant, m'ont parus des actes performatifs : de soi-même, avec l'autre, dans le monde.

Ainsi, la quotidienneté des enfants observés dans la ville de São Paulo a permis d'ébaucher la notion d'enfant performeur. Une notion corrélative à celle d'« acteur social » protagoniste, à partir de laquelle j'ai étudié la performativité propre à l'enfant et les possibilités d'habiter l'espace du corps propre, même (et peut-être, particulièrement) lorsqu'il contrarie l'adulte qui l'accompagne. Aujourd'hui, le texte écrit à cette époque-là (un essai publié par la revue *Educação & Realidade*, en 2010,

[17] À la suite de cette recherche postdoctorale, ont été publiés : l'essai « A criança é *perfomer* » (dans la revue *Educação & Realidade*, 2010) et « A sutil diferença » — une des propositions dramaturgiques de l'ouvrage *Fim do infante* / *Três processos dramatúrgicos* (Rio de Janeiro : ed. Circuito, 2018).



comme mentionné en note de bas de page) a une forte répercussion auprès de chercheurs dans le domaine des arts, plus particulièrement des arts de la scène.

Ces dix dernières années, je me suis spécialement occupée des déploiements de la notion d'enfant performeur dans l'enseignement de l'art pour enfants et jeunes. De manière analogue aux préoccupations de Shirley Steinberg au sujet du programme scolaire et extrascolaire, je me suis penchée sur une perspective où l'art n'est pas assimilé dans sa définition en tant que « langage » : dans ma recherche, l'art est un champ d'action[18], un lieu de l'existence humaine (depuis la naissance). Il s'agit d'une perspective artistique-existentielle. Il y aurait des modalités d'habiter les territoires du théâtre, de la danse, des arts visuels et de la musique en tant que « champs d'action artistico-existentiels » : la théâtralité, la corporéité, la spatialité et la musicalité sont des mots-clés de ma proposition. Les modalités d'habiter les champs d'action artistico-existentiels prennent comme point de départ des constructions sociales et relationnelles, et ils dépendent directement de l'expérience de l'environnement, de la création, de la performativité des rapports avec des adultes éducateurs (parents, professeurs, tuteurs, animateurs) et aussi avec ses pairs.

Travailler autour d'une discursivité sur l'enseignement de l'art m'a semblé un bon point de départ pour rendre l'enfant protagoniste et pour faire accepter la notion d'enfant performeur dans le champ de connaissance des arts, loin des stéréotypes de l'enfant prodige et de la rentable industrie culturelle ; revoir ce qui peut être l'enseignement de l'art dans la perspective d'une « approche spirale »[19] est un sujet important de ma pensée et de ma pratique d'enseignement. Après environ 16 ans comme professeure d'art à l'École municipale d'initiation artistique de São Paulo (EMIA-SP), je me suis installée à Belo Horizonte en 2012 et, depuis, je travaille comme professeure de Licence de théâtre de l'Université fédérale de Minas Gerais (UFMG). Dans un essai écrit pour le dossier *Performance e Escola* (Cadernos Cedes, 2017), j'ai défini le champ artistique comme suit :

[18] Définir l'art comme un champ d'action, un lieu, un territoire, un hybride entre la culture partagée et l'espace potentiel, entre l'espace du corps propre et l'espace vécu, amène le domaine du savoir artistique à une direction des plus entraînantes, ce que je considère comme ma contribution originale à la réflexion sur l'art, l'enfance et le programme scolaire.

[19] La notion d'« approche spirale » pour l'enseignement d'art est un déploiement de mes études au sujet de la performativité de l'enfant. Pour plus d'information, je suggère mon article « Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para pensar um currículo em arte » (revue *E-curriculum*. V.8, n. 1, 2012).



> […] mon champ de travail, le territoire artistique : je débute en prenant le risque d'un chemin existentiel et relationnel tracé de manière à ce que l'art ne pourra pas être le synonyme de « projet social », de bonne volonté ou de dressage. L'art est un territoire puissant pour habiter l'espace du corps propre et cohabiter l'espace du monde partagé. L'art est une possibilité relationnelle qui spatialise des imaginaires. L'art est la création de plusieurs mondes : ceux possibles et ceux incompatibles. L'art n'est pas une manière de « sortir les enfants de la rue », « sortir le gamin de la drogue » : l'art est quelque chose qui peut être dans l'expérience intense de la rue et qui dialogue, sans doute, avec le désir humain récurrent de prendre de la drogue, de s'anesthésier, de jeter la nourriture. (MACHADO, 2017, p. 67).[20]

Je crois que mon travail aujourd'hui veut se rapprocher et se mettre en harmonie avec ce que Shirley Steinberg nomme « pédagogie culturelle », avec une perception critique du fait que pour chaque conception de l'enfance, surgit une manière de faire et de proposer l'enseignement de l'art et la production de théâtre pour et avec des enfants.

Des enfants qui « chantent, dansent et jouent » au XXIe siècle

Aujourd'hui, il semble évident que la polarisation entre art bourgeois et art prolétarien n'a pas le même sens que pour Benjamin. Nous devrions maintenant rentrer dans le terrain de la culture de masse, travailler sur lui et l'étudier, en consonance avec ce qui circule entre des millions et des millions de personnes – en particulier avec l'avènement d'Internet – et qui pèse sur la culture d'enfants du monde entier. Les cultures de l'enfance et de la jeunesse habitent quotidiennement des territoires virtuels, hybrides et multimédias.

Il y a une tendance économique d'universalisation des productions culturelles faites par des adultes en vue de la consommation des enfants et des jeunes (production qui dépend de l'engagement des adultes pour acheter les billets, les objets dérivés, les jouets). Nous constatons cela, par exemple, avec les spectacles

[20] N. T. : dans la version en portugais « (...) meu campo de trabalho, o território artístico: inicio com o risco de um caminho existencial e relacional traçado de tal maneira que arte não poderá ser sinônimo de 'projeto social', benevolência ou adestramento. Arte é território potente de habitarmos e espaço corpo próprio e coabitarmos o espaço mundo compartilhado. Arte é uma possibilidade relacional que espacializa imaginações. Arte é criação de muitos e muitos mundos: possíveis e incompossíveis. Arte não é maneira de 'tirar o menino da rua', 'tirar o menino das drogas': arte é algo que pode estar na intensa experiência da rua e que dialoga, indubitavelmente, com o recorrente desejo humano de drogar-se, anestesiar-se, jogar fora o alimento ».



musicaux produits partout dans le monde, avec un casting local et un « contrôle de qualité » surveillé, modelé par l'industrie culturelle Disney dans ses super spectacles musicaux, produits dans une véritable logique de *franchising* en dehors des États-Unis[21]. Cette consommation de productions adultes faites pour enfants (pour des segments de niche, selon les « spécialistes » de marketing) est le propre de notre époque, tout comme de séduire les parents, adultes, qui payeront les billets et qui souhaiteront participer au « monde de l'enfant » (sic). D'autre part, avec une valeur économique moindre mais, parfois, avec une grande visibilité, il y a les créations des enfants eux-mêmes : non seulement celles liées aux écoles et aux projets sociaux d'enseignement d'art, mais surtout les propositions individuelles et/ou familiales permises par Internet avec la popularisation et la simplicité (de production et de diffusion) des vidéos hébergées sur des chaînes YouTube. De nos jours, à la question sur leur future profession, des milliers d'enfants répondent qu'ils veulent être des « influenceurs ». Au début 2019, la production culturelle pour enfants diffusée sur YouTube a atteint les 16 millions de vidéos ! Ceci a provoqué une polémique politico-sociale adulte, au sujet des enfants *youtubeurs*, puisque ces chaînes, dont le nombre de vues a connu une croissance exponentielle, ont obtenu des contrats commerciaux et publicitaires.

Ainsi, des enfants du monde entier travaillent (encore) ! Pour certains, il s'agit d'un travail apparemment attirant (acteurs, modèles, joueurs de foot), pour d'autres, des activités inhumaines (esclavage moderne, prostitution, trafic de drogue). La scission des classes se perpétue sous d'autres appellations, et ce, bien que les adultes et leurs politiques publiques aient débattu, écrit et promu la Déclaration des Droits de l'Enfant dans les années 1950 – au Brésil, l'*Estatuto da Criança e do Adolescente* fêtera ses 30 ans en 2020 – et que le monde adulte légaliste ait formulé la doxa du politiquement correct.

Je propose que les enfants puissent construire quelque chose par eux-mêmes dans la dramaturgie vécue au quotidien : je défends, oui, les enfants en tant que protagonistes, en tant que public critique et vif, des personnes avec quelque chose à

[21] J'ai choisi de commenter les spectacles musicaux car il s'agit particulièrement de théâtre, mais nous connaissons la puissance de l'industrie cinématographique des films d'animation numériques, des récits de super-héros et de ses produits dérivés. Ainsi, le cinéma serait peut-être l'exemple le plus typique. En plus de l'industrie de jeux électroniques, bien évidemment.



dire sur ce qu'ils voient et ce qu'ils vivent – et ce qu'ils disent. Aussi, qu'ils montent sur les planches, qu'ils descendent des planches, devenant acteurs de dramaturgies et de performances: non pas pour les cachets, mais pour l'acte performatif et sa puissance d'expression ; pour la possibilité de la présence ; et pour le désir et la possibilité de communiquer quelque chose à quelqu'un. Il s'agit de se faire entendre. Il s'agit d'une attitude adulte dans le rapport à l'enfant, à l'enfant performeur. Cette façon de voir l'art la rapproche beaucoup de la vie, et se passe du théâtre formel et de sa structure scène-salle.

Mettre l'accent sur l'argent et sur la possibilité qu'un enfant devienne, avec son travail artistique, le pilier de la famille est, pour le moins, controversé du point de vue légal et éthique.

Dans un chemin vers des cultures partagées, pourrions-nous penser la pratique artistique – et plus particulièrement la pratique théâtrale – de manière moins scindée entre les adultes qui produisent de l'art pour les enfants et les enfants qui font de l'art ?

Ma réflexion sur art-et-vie est en accord avec ce que Jorge Dubatti (2012) définit comme cohabitation: selon lui, le théâtre est, par excellence, un art de cohabitation. Les enfants pourraient habiter et vivre leurs mondes de la vie avec moins de stress et non pas guidés par l'argent : dans ce *modus operandi* résiderait le droit de l'enfant à être ce qu'il est ; il y aurait moins de visibilité, moins de partages et de visionnages, plus d'intimité pour des expressions éphémères. Sans se concentrer sur le possible profit et sur la professionnalisation précoce des « dons » ou des « talents » (pour la communication, pour le jeu, pour la musique, etc.), peut-être que les enfants seraient en mesure de développer l'anti-structure – en accord avec les théories de la performance et de l'anthropologie, à partir des idées de Sutton-Smith, Arnold Van Gennep et Victor Turner:

> La structure normative représente l'équilibre de travailler ; l'« anti-structure » représente le système latent des alternatives potentielles d'où apparaîtront les innovations […]. Nous pourrions, de manière plus correcte, appeler ce deuxième système de proto-culturel, car il est précurseur des formes normatives novatrices. Il est la source de la nouvelle culture. (SUTTON-SMITH *apud* CARLSON, 2010, p. 33).[22]

[22] N. T. : dans la version en portugais « A estrutura normativa representa o equilíbrio de trabalhar; a "antiestrutura" representa o sistema latente de alternativas potenciais das quais irão surgir inovações



Les anti-structures sont possibles dans des situations liminaires ou d'apparence liminaire, comme « des scénarios où nos modèles, symboles, paradigmes, etc., surgissent – tels de vraies pépinières de la créativité culturelle » (TURNER *apud* CARLSON, 2010, p.34)[23]. Des enfants qui jouent et qui s'amusent, qui peuvent habiter des expériences extrêmes, insolites, créatives et vécues loin du système de règles du travail adulte, sont plus proches de l'innovation :

> En observant les rites de passage de Van Gennep, Turner souligne non pas tant l'« être séparé » de la performance, mais surtout sa *situation inter-relationnelle*, sa fonction en tant que transition entre deux états d'activités plus ancrés ou plus conventionnels. Cette image de la performance en tant que bordure, marge, lieu de négociation, est devenue très importante dans la pensée qui a suivi […]. (CARLSON, 2010, p. 30).[24]

Ces théoriciens du « drame social », dont la pensée a enrichi les études anthropologiques de la performance, affirment de manière unanime la puissance du jeu comme lieu du liminaire – le jeu comme un « rite liminaire » ou liminal : entre des rôles, des masques sociaux, des ordres, et la rupture de cette norme établie et acceptée. Les adultes – parents, professeurs, tuteurs, écrivains, producteurs culturels – sont les responsables primordiaux de la production ou non du phénomène liminaire pendant les premières années de l'enfant.

Dans le milieu artistique adulte producteur de l'art pour les enfants, qui est disposé à entendre ce que l'enfant « consommateur » a à dire ? Quels adultes, faisant partie des familles des enfants artistes qui travaillent, sont disposés à revoir leur source de revenus ? Quelle est la possibilité d'autonomie créative des enfants, dans toutes les étapes de production ? Face à l'immédiateté contemporaine, qui veut prendre des risques, y compris, par exemple, celui du désistement de l'enfant alors que l'adulte responsable a déjà signé un contrat ?

[...]. Poderíamos, mais corretamente, chamar esse segundo sistema de protocultural porque ele é o precursor das formas normativas inovadoras. É a fonte da nova cultura ».

[23] N. T. : dans la version en portugais « cenários nos quais nossos modelos, símbolos, paradigmas etc. surgem – como as sementeiras da criatividade cultural de fato ».

[24] N. T. : dans la version en portugais « Observando os ritos de passagem de Van Gennep, Turner enfatiza não tanto o 'estar separado' da performance, mas a sua *situação inter-relacional*, sua função como transição entre dois estados de atividades mais consolidados ou mais convencionais. Essa imagem da performance como uma borda, uma margem, um lugar de negociação tornou-se extremamente importante no pensamento subsequente [...] ».



Éthique et esthétique de l'adulte producteur de culture (surtout, au nom de l'enfant spectateur)

Quatre-vingt-dix années après la publication du texte de Benjamin, dans un autre pays, avec des circonstances politiques et sociales assez adverses pour imaginer ou proposer un « théâtre d'enfants prolétarien », nous sommes assaillis par deux genres de production théâtrale – l'une « pour » et l'autre « avec » des enfants. En général, il s'agit de propositions centrées sur une vision adulte et qui véhiculent une enfance dite « universelle », dont le leitmotiv le plus usuel est « un temps joyeux » et « développementiste ».

Grosso modo, ce qui se voit également au Brésil, c'est une industrie tournée vers l'enfant consommateur, où, par exemple, des personnages de bandes dessinées envahissent des emballages de couches, de pommes, de laitue et des produits de papeterie, et où les parents achètent ces produits avec la même (pseudo) joie véhiculée par le *marketing*… Dans le champ de l'enseignement du théâtre, on parle très peu de la puissance créative des enfants et on voit souvent la « patte du chat »[25] autour de programmes scolaires où l'art est un « langage » – à apprendre à l'école, toujours basée sur la vision adulte et sur son savoir alphabétiseur dans ce domaine, encore et toujours en vue des représentations de fin d'année ou de fêtes de l'école. Sur les chaînes de télévision gratuites, sont diffusés des feuilletons télévisés à succès où jouent des enfants, ainsi que des émissions de télé-réalité et des compétitions. Sur Internet, la dynamique « pour » des enfants et « avec » des enfants se répète : des milliers de vidéos partagées présentent le quotidien et l'extra-quotidien des enfants, en plus du phénomène que nous avons déjà mentionné des enfants *youtubeurs.*

La cohabitation entre adultes et enfants dans l'époque contemporaine me semble être, de cette manière, dans un excès de visibilité et de surveillance. Ainsi, il manquerait de l'intimité, du silence, de la solitude… des caractéristiques de ce que

[25] L'expression « patte du chat », « *mão do gato* » en portugais, a été employée par des professeurs d'arts pour signifier que l'adulte serait directement intervenu, mettant son nez dans le travail de l'enfant ou du jeune : aidant, modelant, améliorant, en y mettant sa patte… ce serait, de mon point de vue, un signe du manque d'acceptation de l'adulte, face à la précarité du travail amateur.



l'on peut nommer « monde privé », dont l'ambiance serait fondamentale à préserver. Pour avoir du silence, il faut avoir un désir de silence ; une disposition au silence ; une acceptation du silence… sur des chemins d'intériorité. Lors de mes observations phénoménologiques des binômes mère-enfant, partout où je vais, je m'aperçois que les adultes ne savent pas proposer des moments de silence – ni ne savent vivre ce que Winnicott (1990) a appelé *shared solitude*[26], de la « solitude partagée » (ce n'est pas un hasard si mon mémoire de master a été publié avec le sous-titre « théâtre de la solitude partagée »). Les espaces vides (potentiellement pleins de sens) des moments de silence partagé sont, aujourd'hui, redoutés, et souvent, médiatisés : par des dispositifs électroniques, des portables, des tablettes, etc., considérés inévitables car normalisés.

J'aimerais proposer que les enfants soient davantage inclus dans la production culturelle faite par des adultes, non pas en tant qu'acteurs et actrices au sens strict, mais en tant qu'acteurs sociaux, des protagonistes, des enfants performeurs d'eux-mêmes, avec l'autre, dans le monde partagé, et ceci dans un horizon dessiné en dialogue avec une femme philosophe – d'origine juive et allemande, comme Benjamin : Hannah Arendt. Dans l'essai classique « La crise de l'éducation » (chapitre de l'ouvrage *La Crise de la culture*), Arendt souligne avec force le rôle de l'adulte face aux enfants : nous sommes responsables du monde. Les enfants qui arrivent ont besoin de le savoir : « un monde ancien, c'est-à-dire un monde préexistant, construit par les vivants et par les morts » (ARENDT, 2014, p. 226)[27]. Beaucoup d'adultes ne veulent pas être identifiés à l'« ancien » ; pourtant, du point de vue de la philosophe, il est indispensable à l'acte d'éduquer que les adultes représentent l'ancien, la tradition, ce qui était déjà là quand les enfants sont arrivés. Il y aurait certaines obligations que « l'existence des enfants entraîne pour toute

[26] Il s'agit d'une notion étudiée dans l'essai « *The capacity to be alone* », publié en 1958 et aussi en 1965, dans un ouvrage rassemblant d'autres articles ; *grosso modo*, cela signifie le fait d'être seul en présence d'autrui (en principe, le bébé seul en présence de la mère ou de la figure maternelle) – ce qui témoigne d'une grande maturité et santé psychique. Ainsi, cela n'a rien à voir avec la solitude contemporaine de la cyberculture ou des grandes métropoles.

[27] Édition française : ARENDT, H. « La crise de l'éducation ». In : *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*. Traduit sous la direction de Patrick Lévy. Coll. Folio essais. Paris : Gallimard. 2013, p. 228.



société humaine » (ARENDT, 2014, p. 234)[28]. Son diagnostic, dans cet essai publié dans les années 1960 : « L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants » (ARENDT, 2014, p. 240)[29].

En actualisant le noyau de la réflexion d'Arendt : les adultes sont en train de s'en laver les mains face à l'usage excessif des nouvelles technologies, puisqu'eux-mêmes « consultent le docteur Google » au sujet de la meilleure manière de se conduire avec leurs enfants, et qu'ils considèrent intéressant, ou même essentiel, la médiatisation des choses du monde par les applis. Il manque des gestes et des paroles – de la conversation, de la narration de récits, de l'empathie… les éléments d'un autre théâtre ! – dont le commencement, dans la vie culturelle des enfants, est semé par le jeu de faire croire, le jeu partagé de l'imagination.

De toute manière, la pensée de Benjamin semble être toujours actuelle en ce qui concerne la peur que les adultes peuvent avoir de la puissance transformatrice de l'art et du théâtre créé par des enfants et pour des enfants. L'actuelle progression mondiale des valeurs conservatrices, où l'adulte protège l'enfant et le jeune et, au Brésil, la diabolisation de la pensée pédagogique selon laquelle l'enfant est protagoniste, semblent confirmer l'hypothèse qu'il y a quelque chose de « vraiment révolutionnaire » dans le « signal secret de la réalité à venir qui parle depuis le geste de l'enfant » (BENJAMIN, 1984, p. 88)[30].

Je vois des similitudes entre ce que je nomme « un théâtre pour tous les âges » et ce que Lācis a formulé comme le théâtre d'enfants prolétarien. J'en soulève ici, au moins trois éléments importants : ce serait quelque chose de non commercial, non susceptible d'être vendu ; quelque chose de « libre », c'est-à-dire, émancipé et expressif du point de vue des enfants et ; quelque chose d'éphémère et qui ne génère pas de produits (un spectacle, de manière formelle) ou de produits

[28] Édition française : ARENDT, H. « La crise de l'éducation ». In : *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*. Traduit sous la direction de Patrick Lévy. Coll. Folio essais. Paris : Gallimard. 2013, p. 237.
[29] Édition française ARENDT, H. « La crise de l'éducation ». In : *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*. Traduit sous la direction de Patrick Lévy. Coll. Folio essais. Paris : Gallimard. 2013, p. 244.
[30] Édition française : BENJAMIN, W. « Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien ». In : *Enfance,* Éloge de la poupée *et autres essais*. Traduit par Philippe Ivernel. Paris : Payot & Rivages. 2011, p. 176.



dérivés (livre, t-shirt, cadeau, jouet). C'est une proposition latente et palpitante de liminalité.

Conclusion :

Je souhaite, un jour, pouvoir proposer un

Programme pour un théâtre pour tous les âges

En quête d'une contribution originale au dialogue avec Benjamin (1984),Lācis (2017), Steinberg e Kincheloe (2001), j'imagine maintenant une utopie de santé psychique, sociale, conviviale – et susceptible de produire des anti-structures par les enfants. Ces anti-structures pourraient proposer et incarner des transformations, ainsi que défier les mondes de la vie adultes, révélant leur sottise et leur manie de discipline appuyée par les petites pièces de théâtre, immobiles dans le temps et trompeuses. Dans mon imagination utopique il y a de la place pour un théâtre sans distinction de tranches d'âges. Pour ce faire, les adultes ont besoin de s'accroupir – arriver au niveau des enfants[31], une attitude de proximité – et ont besoin de comprendre la puissance du théâtre – vécu dans le corps, chargé de discursivité et musicalité, geste et parole – pour dire quelque chose à quelqu'un, en action.

Ce chemin demande de l'attention à l'Autre, le spectateur de ce moment, de cet événement. Aussi, s'il s'agit d'enfants qui sont en performance, il faut savoir écouter et percevoir quel territoire habite leur dramaturgie. Un théâtre tout public, fait par des enfants ! Un théâtre pour adultes, fait par des enfants…

Le théâtre pour enfants mis en scène par des adultes au Brésil est, traditionnellement, ancré dans une caricature, avec des personnages enfants joués par des adultes, toujours très coloré et plein de joie. Il a laissé de côté la tristesse, refreiné l'étrangeté et il s'est éloigné du sentiment d'être étranger, éprouvé par tout enfant avec plus ou moins d'intensité, à différents moments de leur vie. Je pense que nier la tristesse équivaut à ne pas prendre en considération la sacralité du rite du théâtre. Produire un théâtre juste joyeux, c'est minimiser la douleur et le plaisir d'être enfant, d'être nouveau venu dans le monde – un monde vieux, corrompu et désireux

[31] C'est la devise de mon site/blog que le lecteur pourra accéder sur : http://www.agachamento.com



de recettes de billetterie, de subventions et d'appels à projets : un monde où il y a peu de recherche et beaucoup de concessions pour faire plaisir aux programmateurs.

Le compositeur Vinícius de Moraes dit, dans son *Samba da Benção*, composé avec Baden Powell, que « faire de la samba ce n'est pas raconter des blagues » – « pour faire de la samba il faut une partie de tristesse »[32]. En le paraphrasant, pour faire du théâtre intelligent pour enfants, il faut avoir de la tristesse et de la mélancolie, élargir l'éventail des couleurs.

Le contrepoint au théâtre juste joyeux serait, dans cette imagination matérialisée en mots, un genre d'objet culturel plein de vides, d'intimité, de solitude, de silence et d'appartenance.

Il ne se produirait pas dans de grands théâtres, son action ne serait pas embellie par des machines à brouillard, ni par de la musique amplifiée ou par des costumes colorés.

Il se passerait dans une boîte à chaussures, ou de pizza.

Les enfants seraient invités à manier les objets – à l'utilisation créative des choses du monde. Deux ou trois adultes, sept ou neuf enfants autour… Des petits cercles d'adultes et enfants, plein de boîtes à chaussures, parents et enfants et oncles et cousins et tout genre de personnes réunis autour de petits cercles.

Le défi d'écouter ce qui n'est pas dit, de faire usage de l'imagination à partir d'éléments subtils… De l'eau, de la terre, du feu et de l'air, en faisant mention à « de onde vem o baião »[33]. *De la brésilité. Et des dialogues avec d'autres cultures. De la délicatesse, beaucoup de délicatesse, pour parler de naissance, de vie et de mort. De la liberté d'aller et venir (on a le droit de se lever du fauteuil en velours… ou en plastique !).*

[32] Note du traducteur : dans la version en portugais « fazer samba não é contar piada » et « pra fazer samba é preciso um bocado de tristeza ».
[33] N. T. : « De onde vem o baião » [D'où vient le *baião*] est le titre d'une chanson de Gilberto Gil. Dans la chanson, le compositeur dit que l'origine du style musical *baião* se trouve au fond de la terre, sous la boue du sol.



Ces mots constituent une esquisse, une ébauche encore timide, d'un « programme pour un théâtre pour tous les âges ». Nous ne parlerons pas de la polarité du théâtre prolétarien *versus* le théâtre bourgeois, mais plutôt, de celle du théâtre figé dans une enfance stéréotypée et atemporelle *versus* le théâtre en tant que vivre ensemble et acte performatif, dans le temps du ici-et-maintenant. Là, se trouve la clé à partir de laquelle j'enseigne la pratique et la théorie dans la licence de théâtre de l'université fédérale de Minas Gerais, depuis 2012. Cette clé, que j'ai découverte dans l'esthétique du groupe théâtral *Ventoforte* (pendant ma jeunesse, dans les années 1980), m'a enchantée, et j'ai écrit cinq livres à ce sujet entre 1994 et 2018. Aussi, je tiens un blog pour commenter et faire une réflexion sur l'art, la phénoménologie et l'enfance. Ma proposition est encore timide, car elle est dans une sorte de contrecourant de la lecture développementiste de l'enfance, ainsi que de l'art comme marchandise, des champs où les enfants ne trouvent que deux rôles : celui de travailleurs dans l'industrie culturelle dirigée à eux-mêmes et celui de consommateurs (de spectacles, d'habits, de chansons, de shampooings, de diadèmes, de chapeaux, d'aliments, de vitamines, d'adhésifs, de cahiers, de chaussettes, de chaussures, de jouets, de dispositifs électroniques et de leurs additifs).

L'idéal utopique esquissé ici, impliquerait dans le dépassement de certaines dualités : la fin des polarisations entre les modèles de l'enfance et un saut vers une véritable pluralité d'enfances, concentrée sur les modalités d'être des enfants et connectée à un important code d'éthique adulte.

Le rôle social et anti-structurel de créateur serait la troisième voie, un devenir : un temps où les portées artistiques et existentielles pourront être appropriées, incarnées et performées par tous, dans un espace potentiel ouvert à la liberté, au jeu, aux rapports, au rite et à la liminalité.

Je pense qu'aujourd'hui, le domaine de l'industrie culturelle traditionnelle dirigée vers l'enfance ne permettrait pas à cette proposition de se répandre, de gagner en force et en densité ; la proposition implique un genre, inexistant, de santé psychique des adultes et une autre organisation productive, éloignée de l'argent et proche de l'enfant, lui-même. « L'enfant lui-même » est, bien évidemment, une



construction sociale et historique, elle aussi, mais le droit d'être ce que l'on est pendant l'enfance impliquerait toujours une attitude adulte face à la précarité, à l'inattendu, à l'éphémère, au signal – dirait Benjamin – de ce que le geste de l'enfant annonce, face à l'adulte fragilisé (ou apeuré ?) par la possibilité de questionnement et de transformation.

Références :

ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BENJAMIN, W. Programa de um teatro infantil proletário. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

CARLSON, M. *Performance* / Uma introdução. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

DUBATTI, J. Teatro, convívio e tecnovívio. In: *Da cena contemporânea*. Orgs. BIÃO, A. J. de C.; CARREIRA, A. L. N., TORRES NETO, W. L. Porto Alegre: ABRACE, 2012.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. Orgs. *Cultura infantil / A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LĀCIS, A. *Signals from Another World: Proletarian Theater as a Site for Education*/ Texts by Asja Lācis and Walter Benjamin, with na introduction by Andris Brinkmanis, 2017.Disponível em: https://www.documenta14.de/en/artists/21976/anna-asja-Lācis Acesso em: 14 mar. 2019.

MACHADO, M. M. *A criança é performer*. Educação & Realidade. 35(2), 115-137. maio/ago 2010. Disponível em:https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444. Acesso em: 30 mar. 2019.

MACHADO, M. M. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. Cadernos Cedes. V.37, n.101, p.65-82, jan-abr. Campinas, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017168669. Acesso em: 30 mar. 2019.

MERLEAU-PONTY,M. *Psicologia e Pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006 .

STEINBERG, S. *Contextualizing Corporate Kids: Kinderculture as Cultural*



Pedagogy. Comunication & Social Change, 2(1), 31-57. doi: 10.4471/csc.2014.07. Disponível em: https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/csc/article/view/1281 Acesso em: 30 mar. 2019.

WINNICOTT, D. W. The capacity to be alone. In: *The maturational processes and the facilitating environment.* London: Karnac Books, 1990.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



DANÇARELANDO NA CENA INFANTIL: DESAFIOS DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA PARA A CRIANÇA PEQUENA

Fernanda de Souza Almeida
Ricardo Marinelli Martins (princesa)

DOI: 10.19179/2319-0868.784

ALMEIDA, Fernanda de Souza; MARTINS, Ricardo Marinelli (princesa). Dançarelando na cena infantil: Desafios da criação artística para a criança pequena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



DANÇARELANDO NA CENA INFANTIL: DESAFIOS DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA PARA A CRIANÇA PEQUENA

Fernanda de Souza Almeida[1]
Ricardo Marinelli Martins (princesa)[2]

Resumo: O texto pontua alguns desafios que envolvem o processo de criar em dança para crianças, tendo como referência o *Dançarelando em Cena* (UFG). No diálogo entre relatar a experiência (Zamboni, 1998) e autores da infância, experiência estética e processos criativos, levantamos as questões: como o corpo adulto pode construir uma presença cênica que se conecte de fato com a sensorialidade de crianças? Como não incorrer numa didatização exagerada e promover experiências estéticas que engajem as crianças de modo complexo? As experiências indicaram que enfrentar de tais desafios demanda tratar as crianças como seres completos (Corsaro, 1997) e específicos, não barateando nem na criação nem nas escolhas estéticas, o rigor e a excelência artística.

Palavras-chave: Processo de criação; Dança; Criança pequena

DANCING IN THE CHILDREN'S SCENE: CHALLENGES OF ARTISTIC CREATION FOR THE YOUNG CHILD

Abstract: The text points out some challenges that involve the process of creating in dance for children, having as reference the Dançarelando em Cena (UFG). In the dialogue between reporting the experience (Zamboni, 1998) and childhood authors, aesthetic experience and creative processes, we raise the questions: how can the adult body build a scenic presence that actually connects with the sensoriality of children? How not to incur an exaggerated didacticization and promote aesthetic experiences that engage children in a complex way? Experiences have indicated that facing such challenges demands treating children as complete beings (Corsaro, 1997) and specifics, making it less expensive in terms of creation or aesthetic choices, rigor and artistic excellence.

Keywords: Creative process; Dance; Small children

[1] Professora do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda no Programa de Educação da USP e mestre pelo Instituto de Artes da Unesp. Pesquisadora do grupo de estudos: Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas infantis, sob coordenação da Prof Patrícia Prado (FE/USP). Coordena o projeto de pesquisa Dançarelando: a praxis artístico-educativa em dança com crianças e o projeto de extensão Dançarelando que favorece vivências em dança para crianças e professoras nos Centros Municipais de Educação Infantil em Goiânia (GO).

[2] A princesa Ricardo (Marinelli) é artista, pesquisadora, professora e coordenadora de projetos de dança-arte contemporânea. Ela é licenciada em Educação Física e de um Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR Brasil). Atualmente desenvolve uma pesquisa de doutoramento em Performance Cultural na Universidade Federal de Goiás (UFG) em uma poética pessoal que articule o corpo, as intimidades e as experiências sexuais.

ALMEIDA, Fernanda de Souza; MARTINS, Ricardo Marinelli (princesa). Dançarelando na cena infantil: Desafios da criação artística para a criança pequena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



DANSER DANS LA SCÈNE ENFANTINE: DÉFIS DE LA CRÉATION ARTISTIQUE POUR LE JEUNE ENFANT

Résumé: Le texte souligne quelques défis qui impliquent le processus de création en danse pour les enfants, ayant comme référence le Dançarelando em Cena (UFG). Dans le dialogue entre le reportage de l'expérience (Zamboni, 1998) et les auteurs de l'enfance, l'expérience esthétique et les processus créatifs, nous posons les questions: comment le corps adulte peut-il construire une présence scénique qui se connecte réellement à la sensorialité des enfants? Comment ne pas encourir une didactisation exagérée et promouvoir des expériences esthétiques qui engagent les enfants de manière complexe? Les expériences ont montré que pour faire face à de tels défis, il faut traiter les enfants comme des êtres complets (Corsaro, 1997) et des spécificités, pas bon marché ni dans la création ni dans les choix esthétiques, la rigueur et l'excellence artistique.

Mots-clé: Processus de création; Danse; Petit enfant

Perguntas e mais perguntas. Quando chacoalhamos nosso pedestal adultocêntrico

O ponto de vista das crianças é um aspecto que há algum tempo tem despertado a atenção do Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GPDAEI), vinculado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG)[3]. Temos nos questionado a respeito do que concebemos/elaboramos/produzimos para a criançada, desde as vivências em dança que propomos nos ambientes educacionais formais e não formais, assim como espetáculos, passeios entre outros.

Será que conseguimos acessar/perceber os tempos, os reais interesses e as curiosidades da criançada? Estamos de fato interessados em oferecer uma escuta sensível aos seres entre 1 e 5 anos de idade, nas suas diversas expressões; nas

[3] O GPDAEI é liderado pela Prof. Fernanda de Souza Almeida e foi criado no final de 2015 a partir do projeto de pesquisa trienal intitulado Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças, que objetivava investigar caminhos de propor a dança no ambiente educacional formal e não formal da cidade de Goiânia, com crianças entre 2 e 10 anos de idade e verificar suas reverberações na prática docente. Para tal, organizou-se em alguns subprojetos envolvendo iniciações científicas, pesquisas de TCC, ações de extensão, entre outros. Dois relevantes eixos de atuação do grupo foram os projetos de extensão e cultura a) *Dançarelando* que atendeu crianças de 6 meses a 5 anos de idade em encontros dançantes, além da oferta de oficina aos educadores da escola; e b) *Dançarelando em Cena* que almejava pesquisar, criar e elaborar uma produção artística em dança destinada ao público infantil.



várias manifestações das suas múltiplas linguagens? Ou nos estabelecemos, adultos, como sujeitos *completos*, capazes de fixar critérios do que seja melhor para elas, portadores dos caminhos mais adequados de apresentar-lhes os conhecimentos? Será que, ao pensar em arte para crianças, partimos apenas das lembranças de nossa infância, bem como do que imaginamos sobre meninas e meninos para conceber ações destinadas à tal fase da vida? Além disso, como abordamos o brincar em nossos corpos apagados pela vida em sociedade, pela rotina de trabalho e demandas da vida adulta? Como ousamos oferecer tal aspecto para os verdadeiros mestres da brincadeira?

Impulsionadas/os por tais incômodos, no ano de 2018, o referido Grupo de Pesquisa, sentiu a necessidade de iniciar uma pesquisa acerca da produção artística em dança destinada aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; grupos etários que tem sido o foco de atendimento do nosso projeto de extensão nos diferentes Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Goiânia.

Com isso, motivadas/os a investigar os caminhos possíveis para a elaboração de um espetáculo de dança feito por adultos para as crianças, inauguramos o *Dançarelando em Cena*. Uma proposta embrionária, na qual sabíamos que os processos criativos e investigativos seriam o foco principal, sem a preocupação de formatar um produto final. Nosso principal resultado seria a própria pesquisa. Queríamos, a princípio, estudar o tema, conhecer a produção realizada até o momento, experimentar algumas ideias e embarcar num processo de criação em dança.

Mas quais as principais implicações de uma organização criativa coreográfica? Com o que ela se articula ou pode se articular? Onde termina e onde começa a criação? Coreografar, num sentido mais amplo das funções possíveis de uma obra de arte, é o que afinal? Na concepção de dança com a qual temos trabalhado, dar tratamento coreográfico a uma ou várias ideias envolve uma série de complexas relações. Não se trata unicamente de transpor pensamentos para os



corpos em movimento, mas sim, de organizar esses pensamentos em diferentes e inter-relacionadas esferas.

Entendemos que um projeto criativo em dança é, antes e acima de outras coisas, um projeto artístico. E como tal, é composto por diversos elementos, etapas e camadas que se articulam numa complexidade que vai além do momento da encenação. O projeto artístico transborda o que se entende por resultado e envolve princípios, projeções, estruturas, práticas e estudos próprios ao campo da arte como campo social, constituindo um fazer no qual se inserem e são construídas nossas escolhas, nosso engajamento, nossa forma de agir (na arte e no mundo).

Levando isso em conta, o processo criativo-ético-estético de um projeto coreográfico acontece em diversos territórios: no estúdio, em casa, na rua, na sala de aula, no restaurante, na internet e no que se escreve sobre ele. Ele se abre para agregar pessoas e imaginários, questões e ações, aproximando e interrogando as práticas e os modos de operação do campo da dança e da arte contemporânea, acreditando e perseguindo algo que vai além da representação cênica; uma obra complexa, cúmplice de seu contexto. De que instrumentos e estratégias temos nos valido para estabelecer e construir nossas obras? Quais tipos de atitudes, materiais, combinação entre ações, objetos e músicas, presença e ausência de corpos, imagens, fotografias, vídeos; de que elementos podemos nos servir para encontrar uma forma especifica de *tornar visível o invisível* (nas palavras de Paul Klee), e ainda assim, considerar essa produção como obra artística tendo a dança como principal linguagem? Isso importa?

Tratava-se do início do *Dançarelando em Cena*, do reconhecimento, tanto das possibilidades e potencias dos processos criação em dança para a formação de acadêmicas/os envolvidas/os com o projeto, como também da vitalidade da experiência estética para a trajetória de meninas e meninos. Criar é uma atitude diante da vida. Pensar criativamente é uma forma de perceber e construir mundos. E tal dimensão, que concebemos fundamental para um mundo de pessoas mais sensíveis e empáticas, precisa ser oferecida desde as primeiras infâncias. A experiência estética proposta para crianças pequenas é uma estratégia de contribuir



para que as mesmas se compreendam como criadoras, vislumbrando universos e experimentando sensações.

Desse modo, este artigo aborda a questão central do *Dançarelando em Cena*: quais são os desafios de criar em dança para a pequena infância?

Tal assunto se faz relevante pela recém iniciada trajetória da dança cênica para crianças no Brasil. Segundo Vilela (2014) foi no final dos anos 1990 que alguns bailarinos profissionais, em especial a Balangandança Cia. (SP), começaram a investir na pesquisa da dança contemporânea para a criançada, apresentando seus espetáculos em festivais e mostras de teatro infantil. Com o passar dos anos, o número de grupos, companhia e criadores de obras em dança para essa plateia vem se tornando expressivo; e

> não é de hoje que a arte se volta para produções dedicadas ao público infantil; no entanto, pode-se afirmar que nunca houve no Brasil tanta oferta bem como acesso facilitado a tais produções. Pode-se constatar esse fenômeno pela consulta aos inúmeros guias culturais, de órgãos públicos e privados, que ofertam espetáculos, shows, lançamentos de livros e exposições que têm a criança ou "a família toda" como público-alvo. (SANTOS, 2017, p.18).

Todavia, ainda é comum observar espetáculos que agradam mais aos acompanhantes do que as próprias crianças, já que despertam as memórias das infâncias passadas, com estruturas coreográficas concebidas a partir da lógica de pensamento adulto, por vezes cansativa e que desperta pouca curiosidade nas infâncias atuais.

Ademais, a produção acadêmica sobre o tema é escassa, particularmente no campo da Dança, principalmente se comparamos com o vertiginoso crescimento das pesquisas acerca da cena para a infância no teatro. Uma busca nas bases de dados da USP, UNICAMP, portal Scielo, Google Scholar e congressos da área, foi possível notar que, as investigações, "em sua grande maioria, versam sobre Arte/Educação ou, em poucos casos, a perspectiva das produções artísticas de crianças" .(SANTOS, 2017, p.17).



A esse respeito, Edmir Perrotti, já em 1984, afirmava que a carência de perspectivas teóricas mais aprofundadas a respeito da temática, pode ser atribuída à uma menor tradição de tais estudos na área; além do fato do reconhecimento, relativamente recente, da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96). A partir disso, os estudos sobre concepções atuais e direitos da criançada foram alavancados.

Nesse contexto, os apontamentos desse texto vêm de um entrelaçamento de ações: estudo do referencial bibliográfico, debates no grupo de pesquisa e vivências práticas de algumas ideias provenientes de *insights* do que vimos em nossos projetos com as crianças, trocas de experiências e reflexões. Dessa maneira, esse artigo pretende despertar um olhar mais aprofundado sobre alguns aspectos aos quais identificamos como relevantes para disparar um processo de criação em dança para crianças pequenas, a partir do desenrolar do *Dançarelando em Cena*.

Partindo-se do princípio de que a realização de um objeto artístico – seja ele efêmero ou não – envolve experienciar tempos, espaços, materiais, pensamentos e acontecimentos e, que os processos artísticos são únicos em cada experiência; é relevante viabilizar o registro e o estudo de tais processos. Com isso, em termos de metodologia de compartilhamento de investigação, apontamos o relato de experiência como uma escolha viável para pensar a arte como ambiente de pesquisa. Um relato de experiência pertence ao domínio do social, fazendo parte e articulando experiências humanas, e deve conter tanto impressões observadas quanto conjecturadas. Este tipo de estudo é importante para a descrição de uma vivência particular que pode suscitar novas indagações acerca de um fenômeno específico. Neste caso, o foco é a experiência e a reflexão sobre a experiência vivida (ZAMBONI, 1998).

Isto posto, consideramos que a experiência - nas concepções de Dewey (2010) e Larossa (2002) - da prática artística é passível de investigação em si e, pode, em seus processos, conter elementos e caminhos que possibilitem tomá-la como índice plausível de criação de metodologia de pesquisa.



Tendo em vista os pontos de partida anunciados, pretendemos contribuir com a ampliação de discussões e reflexões acerca do tema, reconhecendo que a experiência estética em Dança, pensada especificamente para e com crianças é campo fértil e importante a ser explorado.

Quem são as crianças? Como e por onde decidimos começar a criar.

Se assumirmos que existe uma especificidade nesse tipo de processo de criação em função do público, um dos primeiros e centrais aspectos a ser pensado é *Quem são as crianças?,* quais são suas características, interesses, necessidades? A esse respeito, nos alinhamos aos estudos sociais sobre esses sujeitos, em especial à sociologia da infância, que os destaca como seres de saberes, complexos, vinculados ao contexto social e profundamente enraizados em seu tempo, espaço e formas altamente particulares de cultura. E são as múltiplas linguagens os elos das crianças com o seu entorno e com os processos de interação da cultura (PERROTI,1984).

Mais do que isso, Larossa (2003) indica as crianças como verdadeiros enigmas que não podem (nem devem) ser capturados pelo adulto; apesar de acharmos que sabemos tudo sobre a seu respeito e, por isso, nos autorizamos a interferir *eficazmente* em seus processos. São “seres estranhos dos quais nada se sabe” (p.183). Mas, se dominamos tanto as teorias sobre as fases da infância e as metodologias de abordagem com esses seres, porque nos sentimos tão instáveis/desconfortáveis ao ofertar ações com/para elas?

Isso acontece, pois segundo Larossa (2003), essa gente caracteriza-se essencialmente por sua capacidade de alteridade e enorme diferença em relação a nós. Elas possuem outra maneira de construir o pensamento, de apreender/compreender o entorno e se relacionar, uma vez que transitam sensivelmente pelo campo das percepções, dos sentidos, do imaginário, da fecundidade onírica e das formas expressivas de ações e gestos corporais (VILELA, 2014), sempre tomadas pela perspectiva de outras temporalidades. Uma maneira



peculiar de significar, ordenar e produzir os conhecimentos; não melhor, nem pior, nem menos completa que o adulto; apenas diferente. E, é exatamente essa qualidade que nos faz sentir grande impotência, pois tais ordenamentos, quando tratados em sua especificidade, escapam à nossa lógica, nos surpreendem. Desse modo não temos que nos dedicar a *entender* as crianças, pois quando pensamos que já a apreendemos, elas mudam. Isso provoca uma infinidade de caminhos/possibilidades para abordar, oferecer, criar para a criançada.

A exemplo disso, em uma das reuniões do grupo de pesquisa, propusemos duas vivências: na primeira, solicitamos que se organizassem em trios e escolhessem um objeto corriqueiro, muito utilizado no cotidiano. As/os participantes selecionaram canetas, carregadores de celulares, escovas de cabelo, entre outros. Na sequência, pedimos que usassem esse objeto para outro fim, que não o de sua criação original; que dessem outra utilidade à ele de maneira criativa. As/os integrantes do grupo transformaram a caneta em prendedor de cabelo, o absorvente íntimo em algodão ou papel para limpar um machucado ou sujeira da pele. Enfim, mantiveram uma certa funcionalidade para o objeto, uma possibilidade de uso ainda objetiva e racionalizada. Na mesma vivência sugerida às crianças, o cabo de celular se transformou em corda para laçar o boi, a caneta uma flecha; ou seja, conectaram-se mais ao campo do devaneio. Esse momento foi marcante e revelador sobre como os adultos acessam, articularam e estruturam o raciocínio baseado em outros nexos.

Na segunda experiência, também submetemos as/os pesquisadoras/es a uma mesma vivência ofertada às crianças na escola: nela, em um dos momentos, contávamos uma história e mostrávamos imagens (Ilustração 1) de um livro desenhado por uma das bolsistas do projeto. Em uma delas, particularmente, havia a pintura abaixo:



[Ilustração 1: Marte. Fonte: Tavares, 2017]

Enquanto os adultos enxergaram um cabelo azul com flores enfeitando; as crianças, viram o céu cheio de borboletas, alegando que a moça era careca.

Nesse contexto, um dos desafios de criar para a infância é tentar se deslocar do adulto que tudo sabe sobre essa gente de pouca idade, se aproximar e se permitir a uma escuta sensível dos modos de pensar e agir das crianças de cada contexto; observar com um olhar menos viciado, atento e aprofundado como se movimentam, o que falam, como brincam e se relacionam; bem como se disponibilizar ao inusitado, às mudanças, lançando-se literalmente ao desconhecido, se despindo de concepções, padrões, estereótipos e normativas do que seja a infância e se entregar à deriva do imaginário, nesse formato de fantasia que meninas e meninos transitam tão brilhantemente.

Tal peculiaridade do comportamento infantil, não se dá apenas pelo aspecto lúdico da compreensão de mundo delas/es, mas, dentre tantos outros fatores, como interpretam e reelaboram a realidade, na *cultura de pares* (CORSARO, 1997). Partindo do pressuposto de que a produção midiática e capitalista se baseia nas culturas infantis, afetando-as e sendo influenciada por elas, a cultura de pares, é um processo de reprodução interpretativa, na qual meninas e meninos se apropriam de



forma criativa do que observam no convívio com os adultos, fazem suas negociações, compartilham e recriam à sua maneira, em interação com as demais crianças (DORNELLES;MICELI, 2016). Desse modo, elas participam, imitam e ampliam as culturas adultas, produzindo as culturas infantis.

Tais aspectos nos possibilitam refletir acerca do papel da família, da escola e da relação desses seres com os demais componentes da sua rotina, para a formação de tais culturas e seus modos de agir e pensar.

A esse respeito, podemos intuir que, para um processo de criação para elas, é interessante, um mergulho nessa outra lógica de pensamento e uma observação sensível as suas sutis formas de comunicações reveladas mais pelos corpos, do que pelas palavras; bem como o que trocam, como trocam e produzem em seus encontros, além das influências da mídia, da indústria cultural e dos adultos que permeias seus cotidianos. Estar com elas e aceitar o que elas têm a nos ensinar.

Nessa tríade criança-adulto-mídia, o elenco dos pontos de partida para nosso possível espetáculo emergiu da percepção, especialmente em um dos Centros Municipais de Educação Infantil na qual oferecíamos vivências em dança, do grande interesse das crianças pelo tema *Água* (seus diferentes estados e as relações com as percepções sensoriais, funções e associações com outros elementos da natureza).

A partir disso, passamos a propor experimentações, gestualidades, corporificações lúdicas, composições de sequências de movimentos, inspiradas na Água e suas sensações táteis, estímulos visuais e auditivos. Nesse processo, além de uma escuta sensível e séria aos comentários, questionamentos, considerações e movimentos da criançada, procurávamos chegar mais cedo e/ou ficar um pouco depois das vivências, observando como reelaboravam nossos encontros dançantes, na interação entre elas e com os adultos. Também buscávamos o ponto de vista das/os educadoras/es a respeito do tema, das oficinas, da relação com seus projetos, entre outras conversas que despontavam de maneira informal. Todos esses aspectos eram registrados em cadernos de campo, fotografia e filmagem;



além da troca de impressões e reflexões entre nós, trazendo à tona alguns *insights* para a criação.

Outro foco de pesquisa artística, foi a própria mídia. O que provinha desse universo e compunha/inspirava as brincadeiras e trocas entre as crianças: naquele momento, o filme Moana, da *Disney,* estava em voga. Com isso, o assistimos buscando os trechos nos quais a dança era evidenciada, identificando as principais qualidades de movimentos e corporalizando as gestualidades presentes nele. A partir disso, criamos células coreográficas, explorando as diferentes espacialidades.

Como elas interagem com a obra? Pensando a experiência estética em Dança para-com crianças

Analisando obras de arte concebidas para meninas e meninos pequenas/os, na dança e fora dela, pode-se perceber a recorrência de estratégias de comunicação exageradamente didáticas, que muitas vezes subestimam a capacidade de compreensão e elaboração dos seres completos e complexos que são as crianças. Parece que na maioria das obras, as ideias e experiências na cena precisam ser explicadas, comentadas, descritas para que a criançada *compreenda* o que *queremos dizer*. Na nossa leitura, este é mais um hábito, insegurança e desejo do adulto do que uma necessidade das crianças.

Pensamos que a experiência estética oferecida para a meninada precisa, ao contrário, estimular outras formas de pensar e vivenciar o mundo, menos engaioladas, categorizadas e explicadas racionalmente. Neste sentido, surge o desafio de, no processo de criação para crianças, adotar protocolos de improvisação e composição coreográfica que não se baseiem em um desdenho da potência imaginativa da criança, e sim, numa autêntica experiência estética.

A experiência estética na dança é o acontecimento de transcender a experiência prática, que separa o sujeito do objeto observado. Segundo Duarte-Junior (1995, p. 93), na experiência estética o sujeito funde-se com o objeto observado: "Nela os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são



dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um". Assim "é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação." (DUARTE-JUNIOR, 1995, p. 91).

Acreditamos que, diante da dança, as/os dançarinas/os (e também espectadoras/es) deixam seus sentimentos vibrarem em consonância com as harmonias e ritmos nela expostos. O público encontra, nas formas artísticas, elementos que concretizam — que tornam objetivos, perceptíveis — os seus sentimentos. Essa ideia se fundamenta no entendimento de que as obras de arte não têm a função de transmitir significados conceituais determinados. O sentido dela brota, existe, da maneira como as/os espectadoras/es a vivenciam.

> O conhecimento dos sentimentos e sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos. [...] Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos e, então, a arte; e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética .(DUARTE-JUNIOR, 1995, p. 93).

A experiência estética em dança é, desse modo, essa experiência de arrebatamento, de desterritorialização, de liberdade, de novidade, que a dança pode proporcionar. Mas, certamente, tal experiência só é possível sem que um ambiente desnecessariamente didático se estabeleça.

Outra recorrência que percebemos e que configurou para nossa pesquisa mais um desafio, é a noção de que a experiência estética em dança para esses sujeitos envolve necessariamente a interação das crianças-público de forma dançante. São inúmeras as criações no campo da chamada *dança interativa para crianças*.

Não há dúvidas de que existem inúmeras possibilidades criativas e estéticas quando se escolhe envolver os meninos e meninas na dança que está na cena. No entanto, queríamos, desde o princípio, pensar em promover experiências estéticas que engajem as crianças sem obrigatoriamente usar esta noção mais tradicional de



interação. Como promover uma experiência em dança para crianças enquanto espectadoras/es?

Mas, o que existe de específico nesta circunstância que estabelece uma comunicação sensível entre *performers* e público, que transforma e toca um e outro? Onde mora a especificidade dessa arte viva? Mora em quem pratica a ação? Mora no corpo físico e na ação delas/es num tempo-espaço? Mora num tipo de movimento? Ou num modo de agenciar tudo isso?

Arriscamos aqui chamar esse modo de articulação de poética, entendendo poética como estudo das competências que favorecem uma reação emotiva a um sistema de significação e expressão. A função poética carrega esta particularidade de modo imanente, a intervenção dupla de um ponto de vista artístico (sujeitos responsáveis pelo ato criador) em relação estreita com interlocutoras/es a quem eles esperas tocar em sua sensibilidade, no foco ou no cerne de suas reações estéticas. Todas as obras de arte são um diálogo e experiência estética é partilha (RANCIÈRE, 2009).

Nesse ponto, passamos a intuir a respeito da sensorialidade para potencializar essa comunicação artistas-crianças, investindo no uso de: 1) objetos cênicos, em especial, de tecidos, bexigas e bacias (materiais utilizados no projeto para abordar o tema água) pensando em usá-los com função cotidiana, mesclado com suas possibilidades extra cotidianas e extrapolando sua aplicabilidade para o campo do onírico; 2) incitamentos auditivos a partir de objetos sonoros, instrumentos musicais e corporais que transitavam pelos sons da chuva, de pingos, do rio, mar, entre outros estados/formas/possibilidades da água; 3) variação de estímulos diversos de maneira não linear, nos fazendo valer de imagens projetadas, de dançar nos aproximando da plateia, nos deslocando entre ela, variando o ritmo/dinâmica das cenas, a utilização do espaço, pingando gotinhas de água em nas mãos ou braços das crianças, entre outros. Além, é claro, de nos atentar ao ângulo de visão das meninas e meninos, a altura em que assistem e a que nós, artistas nos posicionamos. O que elas/es veem quando estão sentadas no chão e as/os dançarinas/os movimentando-se na maior parte do tempo em pé?



Tais percepções provieram das experimentações nas escolas, uma vez que passamos a nos atentar às vivências que mais despertavam o interesse, a curiosidade e a atenção das crianças.

Outro campo de desafios esteve na relação com a transformação da brincadeira em objeto estético. Como dito na introdução, as crianças são as verdadeiras mestras da brincadeira. É por meio e a partir delas que o brincar se mantem vivo na nossa trajetória enquanto espécie. Dessa maneira, quando é que a brincadeira vira objeto estético, material cênico? E como *conceber* essa transformação? Nos pareceu sempre um desafio pensar em qualidades de movimento que fossem ao mesmo tempo *do universo* infantil e *para serem vivenciadas* esteticamente por crianças. Somente brincar em cena não garante que a brincadeira desenvolvida esteja promovendo uma experiência estética, complexa para quem vê. Às vezes, a única coisa que se promove é a vontade de brincar. O desafio que se materializa nesta relação é o de pensar a brincadeira como fim e estratégia ao mesmo tempo.

Por fim, outro aspecto desafiador que queremos apresentar aqui (certamente o processo criativo nos apresentou ainda muitos outros), está relacionado com o entendimento da dança como linguagem e como área de conhecimento. Se por um lado estávamos preocupados com as especificidades das crianças, por outro sempre pareceu fundamental manter presentes as da dança, já que também identificamos, no campo das produções em artes cênicas, uma recorrente utilização de recursos discursivos relacionados à palavra. Mais uma vez, não queremos que pareça que consideramos a palavra uma ferramenta pouco potente, apenas estávamos interessadas/os e movidas/os pela questão: o que só a dança pode oferecer como experiência estética para as crianças?

Mas o que a dança tem de especial em relação a tantas outras formas de expressão existentes? Entendemos a dança como uma operação complexa, que relaciona-se com diversos campos de conhecimento, desde a filosofia às práticas pedagógicas. Nesse sentido, a dança é uma área de conhecimento e um campo de pesquisa.



Muitas têm sido as transformações — ocorridas tanto de dentro para fora quanto de fora para dentro — nessa manifestação que podemos chamar de dança. Dançar é um momento efêmero e expressivo da existência humana, que existe na condição de construir imagens, no espaço infinito. Dançar é deixar que se corporifiquem imagens plenas de significado e ato. Conceituar o ato de dançar e produzir dança, especialmente na escola, exige assumir uma série de elementos que constituem a complexa e diversa estrutura social e humana. O ato de dançar revela a essência dos medos, mistérios e riscos, transformando e representando o que não pode ser senão expressividade humana, dinâmica. Um conceito de dança que seja como poesia, uma poesia que ao invés de palavras se utiliza do corpo em movimento como suporte de linguagem.

Para Helena Katz, "a dança é apresentada como o pensamento do corpo, e esse corpo, a mídia básica, exemplar dos processos de comunicação da natureza" (KATZ, 2003, p. 262). Tal concepção é defendida pela autora se valendo das ciências cognitivas, sociais e da comunicação. Em outras palavras, dançar é também uma forma que o corpo encontra para pensar, para construir conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo (KATZ, 2003).

Dança é linguagem, é comunicação, é uma forma que o sujeito tem de se posicionar no mundo e construir sociabilidades. A dança não é mais importante nem mais especial que nenhuma outra linguagem, mas é única; e se aproxima bem da criançada na medida em que ambas são corpos, movimentos, imaginação e expressividades. Por isso, nossa escolha pela Dança como *carro-chefe* da cena.

E o corpo do adulto em cena? Apontamentos acerca do estado corporal cênico.

Ainda sobre as estratégias de comunicação artistas-crianças passamos a notar algumas possibilidades para meninas e meninos se conectares com o adulto em cena, uma vez que elas/es são um público extremamente sincero e exigente. Segundo Santos, ao se remeter aos estudos de Peter Brook, as crianças são os



melhores críticos de arte, pois não "tem ideias preconcebidas, interessam-se de imediato ou se aborrecem na hora e, quando não são envolvidas pelos atores ficam impacientes" (SANTOS, 2017, p. 41). Desse modo, a presença de um corpo cênico receptivo, brincalhão e expressivo, é fundamental para que a ligação artistas-crianças aconteça.

Nesse contexto, percebemos que o que é verdadeiro para os adultos, também o será para a criançada; o que fizer sentido para as/os artistas em cena, também fará para as crianças; por isso também a inutilidade da didatização da arte, como mencionado anteriormente.

Com isso, é interessante impregnar o processo de criação de afetos, memórias, imaginários e experiências vividas das/os dançarinas/os em sua própria infância, favorecendo que artistas, dança e crianças se encontrem numa experiência compartilhada e autêntica (SANTOS, 2017). Tais procedimentos e elementos - alimentos importantes para o processo de que criação - são reelaborados, reconstruídos e ressignificados de modo a não serem mais somente uma experiência nostálgica do adulto criador. Abraçar cada uma das infâncias envolvidas no processo de modo a encontrar, no cruzamento delas (e destas com as crianças-público) potências estéticas que não são mais particularidades. Memórias dos criadores como pretexto para encontrar potencias estéticas.

A esse respeito, sugerimos que cada integrante do grupo levasse uma foto sua, na idade entre 1 e 5 anos, em uma experiência com a água. Solicitamos também, que não pedissem nenhuma informação a ninguém sobre aquela imagem, sem justificar a solicitação. No coletivo, mostramos as fotos, compartilhamos as histórias, memórias e afetos daqueles momentos e, retomamos, ainda que verbalmente, as sensações que a água nos trazia quando crianças.

Para o encontro seguinte, pleiteamos a possibilidades de cada um indagar os membros da família, que presenciaram a situação da foto, acerca de suas lembranças sobre o dia registrado e suas percepções sobre como cada participante interagia com a água quando criança. Tal ação foi inspirada em Pereira e Souza (1998) quando alegam que nossas memórias de infância são permeadas pelas

memórias que os adultos têm da nossa infância, uma vez que eles contam e recontam os fatos da época.

Esse dia foi interessante, pois muitos revelaram ter começado a lembrar de outros sentidos a partir das conversas com os familiares, nos fazendo conectar ainda mais com as experiências infantis e o tema do processo de criação. Nossas verdades afloravam intensamente. Também notamos uma proximidade nos afetos e sensações dos participantes; haviam muitos pontos em comum nas diferentes vivências. E, o mais curioso era que as palavras que elencamos como eixos centrais da criação (cachoeira, chuva/poça/gota, rio, mar e piscina), foram as mesmas escolhidas pelas crianças na escola.



[Ilustração 2: Memórias e afetos da infância. Fonte: Almeida, 2018]

E, a partir delas, iniciamos algumas experimentações, em consonância com a visualização das filmagens das crianças na escola realizando as movimentações das ondas do mar, dançando a evaporação, saltando poças imaginárias, experimentando a gota d'agua escorrer pelo corpo, entre outras propostas provenientes do diálogo com as meninas e meninos de pouca idade.



[Ilustração 3: Experimentando a densidade da água na piscina. Fonte: Almeida, 2018]



[Ilustração 4: Integrantes do *Dançarelando em Cena* e as crianças vivenciando a dança e a projeção de gotas escorrendo. Fonte: Almeida, 2018]

Outro aspecto que sempre trazíamos à tona era uma dose de humor e comicidade em algumas cenas. Não que isso fosse obrigatório e essencial, uma vez que o universo infantil, assim como do adulto, também é permeado de medos,



angústias, tristezas e inseguranças. Contudo, fazia sentido tais características pelo que víamos na escola, pelas nossas memórias da infância e o papel da brincadeira já citado. Ademais, sabemos que a meninada gosta de externalizar a alegria e o riso. Dessa maneira, elaboramos para uma das cenas desse possível espetáculo um personagem de capa e guarda-chuva que sapateava nas poças, trazendo elementos da palhaçaria.

Qual foi o final dessa história, então?

O projeto de criação iniciado no *Dançarelando em Cena* não chegou a ser concluído por diversos fatores. Finalizamos três trechos, somados a partes menores sem acabamento. Nossa intenção era apresentar esses três fragmentos a um grupo de teatro infantil que também passava por um processo de criação para bebês, almejando a troca de olhares e experiências; na sequência levaríamos esse piloto a uma das escolas onde estávamos trabalhando com as crianças e notaríamos suas percepções para, com isso, completar o processo e poder circular por alguns Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia. Um projeto que merece ser retomado e que, apesar da in-conclusão, reverberou, especialmente em um dos pesquisadores, que almeja realizar sua iniciação científica e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), refletindo sobre tal iniciativa.

Nesse contexto, por meio do processo do *Dançarelando em Cena* notamos que ainda há muitos desafios para pensar/conceber uma criação em dança para as crianças pequenas. Identificamos uma forte necessidade de mergulhar, despidas/os de padrões e concepções prévias, aos modos de pensar, agir e viver das meninas e meninos de pouca idade, por meio de uma escuta/observação/participação sensível aos seus movimentos, comentários, questionamentos, brincadeiras e reelaborações com pessoas do cotidiano.

O acesso ao devaneio onírico, à outras temporalidades e maneiras não lineares de apreensão da sociedade e expressão das múltiplas linguagens, também é um aspecto que merece atenção ao longo da produção de uma obra artística para



o espectador infantil. Um público que, em nenhum momento, é/está inerte; ao contrário, que deve ser respeitado em seus saberes, inteligências criativas e necessidades.

Com isso, apontamos o compromisso artístico da manutenção da qualidade, do preciosismo e o bom *acabamento* dos espetáculos, com a devida qualidade técnica das produções oferecidas aos adultos. Defendemos a seriedade dos processos e produtos para meninas/os, evitando o lugar-comum de que:

> qualquer coisa pode ser usada/feita para crianças porque, afinal, são crianças e não entendem muitas coisas. Com isso podemos trabalhar com qualquer coisa e de qualquer jeito; ou então, levamos diversos de materiais, usamos um pouquinho de tudo, sem aprofundamento, só para ensinar sobre algo, sobre determinado assunto (Excerto de Diário de campo de participante do projeto comentando o que ela geralmente escuta do senso comum, 18/11/2018).

Nesse sentido, deixar de lado nossas expectativas sobre o que consideramos melhor ou o mais adequado à elas, na nossa visão adultocêntrica, é fundamental; nos afastando da ótica alienante das obras colocadas à disposição da meninada no qual elas, no papel de consumidoras passivas, se tornam um depositário de uma sociedade criada pelo adulto.

Nossas experiências e leituras nos possibilitaram identificar alguns dos nós que envolvem tais processos, mas certamente urge uma conexão mais sensível e aprofundada ao que faz sentido as crianças e à nós, ao mesmo tempo.

Esperamos, com esse texto, contribuir com a ampliação de discussões e reflexões acerca do tema, reconhecendo que a experiência estética em dança, pensada especificamente para e com crianças é campo fértil e importante a ser explorado.



Referências:

AQUINO, D. Dança - artefato do corpo natural e cultural. In: GOMES, S. (org) *Dança e educação em movimento.* São Paulo, Cortez, 2003.

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

DEWEY, J. *Arte como experiência.* Tradução Vera Ribeiro, São Paulo, Martins Fontes, 2010.

DUARTE-JÚNIOR, J. F. *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Papirus, 1995.

GOMES, S. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: GOMES, S. (org) *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

KATZ, H. A dança, o pensamento do corpo. In: NOVAES, A. (org.) *O homem-máquina*: a ciência manipula o corpo. São Paul, Companhia das Letras, 2003.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Trad. João Wanderley Geraldi, Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf Acessado em 01 abr 2019.

LARROSA, J. *O enigma da infância*. In: LARROSA, J. *Pedagogia profana:* danças piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto, 4ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S, J. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. F. P. Infância e produção cultural, Campinas, Papirus, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha o sensível*: estética e política. Tradução de Monica Costa Neto, 2. Edição, São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTOS, J. A. H. *Quando a dança encontra a criança*: um estudo acerca da criação em dança contemporânea para crianças. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte), Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-04092017-114723/pt-br.php. Acesso em 01 abr 2019.



VILELA, L. *A Dança e as crianças*. In: GREINER, C; SANTO, C. E.; SOBRAL, S. *Cartografia Rumos Itaú Cultural dança*: formação e criação. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/rumosdanca_final_issuu. Acesso em: 01 abr 2019.

ZAMBONI, S. A. *Pesquisa em arte*: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, Autores associados, 1998.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



TEXTO E IMAGEM EM DIÁLOGO: MODOS DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA POR UMA JOVEM COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Lucia Helena Reily
Adriana Lia Friszman de Laplan
Débora Dainez

DOI: 10.19179/2319-0868.786

REILY, Lucia Helena; LAPLAN, Adriana Lia Friszman de; DAINEZ, Débora. Texto e imagem em diálogo: modos de apropriação da cultura por uma jovem com transtorno do espectro do autismo *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-32, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



TEXTO E IMAGEM EM DIÁLOGO: MODOS DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA POR UMA JOVEM COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Lucia Helena Reily[1]
Adriana Lia Friszman de Laplan[2]
Débora Dainez[3]

Resumo: A linguagem torna o ser humano capaz de um desenvolvimento de caráter cultural, responsável pela criação de processos simbólicos e de diferentes tipos de produtos, como textos e imagens que circulam socialmente. As particularidades dos modos de apropriação desses processos podem informar a compreensão sobre a interação dos sujeitos com os objetos de cultura e sobre as formas em que estes afetam o processo de desenvolvimento. O presente trabalho reflete sobre um corpus de registros de atividades de leitura, escrita e desenho, realizadas no contexto de aulas de arte, das quais participou uma adolescente com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. O estudo analisa os modos de apropriação da escrita e da imagem e indaga sobre as possibilidades que cada suporte oferece no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem, a fruição, a criatividade e a participação na cultura.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Desenvolvimento Cultural; Transtorno do Espectro Autista.

TEXT AND IMAGES IN DIALOGUE: MODES OF APPROPRIATING CULTURE BY A YOUNG PERSON WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract: Language enables human beings to develop culturally. The cultural nature of development is responsible for the creation of symbolic processes and different kinds of products, such as texts and images that circulate socially. The specific features of the modes of appropriation of these processes can inform understanding about how people interact with cultural objects and about the ways these in turn affect developmental processes. This article reflects on a corpus of material collected during reading, writing and artmaking activities that were carried out with a teenage girl diagnosed with Autism Spectrum Disorder within the context of weekly art classes. The study analyses modes of appropriation of writing and image making and inquires upon the possibilities that each semiotic system offers towards promoting development and learning, fruition, creativity and cultural participation.

[1] É arte-educadora, professora na Universidade Estadual de Campinas. Graduada com Bacharel em Artes pela Universidade de Indiana, EUA, com revalidação em Educação Artística pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fez mestrado e doutorado em Psicologia Escolar na Universidade de São Paulo e livre docência em Linguagem na Universidade Estadual de Campinas. Realiza pesquisas na área de ensino de Artes Visuais e Estudos da Deficiência.
[2] Pedagoga, mestre e doutora em Educação e livre docente em Desenvolvimento Humano pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, estuda e pesquisa temas relacionados ao Desenvolvimento Humano, Educação Inclusiva, aquisição da linguagem oral e escrita e a políticas e práticas de educação.
[3] Fonoaudióloga, mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, estuda e pesquisa temas relacionados ao Desenvolvimento Humano, Linguagem, Educação Especial e Inclusiva, Perspectiva Histórico-Cultural. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba.

REILY, Lucia Helena; LAPLAN, Adriana Lia Friszman de; DAINEZ, Débora. Texto e imagem em diálogo: modos de apropriação da cultura por uma jovem com transtorno do espectro do autismo *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-32, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Keywords: Visual Arts Teaching; Cultural Development; Autism Spectrum Disorder.

TEXTE ET IMAGE DANS LE DIALOGUE: MODES D'APPROPRIATION DE LA CULTURE PAR UNE JEUNE FILLE ATTEINT DE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Résumé: Le langage rend l'être humain capable d'un développement à caractère culturel, responsable de la création de processus symboliques et de différents types de produits, tels que des textes et des images qui circulent socialement. Les particularités des modes d'appropriation de ces processus peuvent éclairer la compréhension de l'interaction des sujets avec les objets de la culture et de la manière dont ils affectent le processus de développement. Le présent travail se penche sur un corpus de registres d'activités de lecture, d'écriture et de dessin, réalisées dans des cours d'art, auxquelles a participé un adolescent atteint de trouble du spectre de l'autisme. L'étude analyse les moyens de s'approprier l'écriture et l'image et examine les possibilités offertes par chaque soutien afin de promouvoir le développement et l'apprentissage, le plaisir, la créativité et la participation à la culture.

Mots-clés: Enseignement des Arts Visuels; Développement Culturel; Trouble du Spectre de l'Autisme.

Introdução

O presente estudo se debruça sobre os modos de apropriação e as possibilidades de criação de textos e imagens de uma adolescente com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de aulas de Arte. Buscamos perscrutar como o trabalho educacional mediado constitui o funcionamento e a organização das funções psíquicas, sustentando a emergência da atividade simbólica, criadora e conceitual. Para tanto, analisamos o papel da criação imaginária nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e a sua potência para promover a inserção e a participação do sujeito na cultura.

O *corpus* aqui considerado é composto pelos registros das aulas, durante as quais foram realizadas atividades que envolviam a leitura e produção de textos e imagens. A análise enfoca a singularidade do processo de desenvolvimento humano e de construção de sentidos. A perspectiva que adotamos em relação a esse complexo problema se nutre das muitas reflexões no campo das Ciências Humanas, que nos alertam sobre o caráter social da linguagem, o estatuto do sujeito e da experiência vivida, os modos de apropriação de processos e objetos de cultura.

A compreensão do desenvolvimento humano como eminentemente simbólico e cultural atravessa as visões da filosofia e da psicologia do século XX. É possível



encontrar no pensamento do filósofo Ernst Cassirer a intrínseca articulação vida-cultura-sistema simbólico-constituição do sujeito:

> Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo progresso humano em pensamento e experiência é refinado por essa rede, e a fortalece. O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente. A realidade física parece recuar em proporção ao avanço da atividade simbólica do homem. Em vez de lidar com as próprias coisas o homem está, de certo modo, conversando constantemente consigo mesmo. Envolveu-se de tal modo em formas linguísticas, imagens artísticas, símbolos místicos ou ritos religiosos que não consegue ver ou conhecer coisa alguma a não ser pela interposição desse meio artificial. Sua situação é a mesma tanto na esfera teórica como na prática. Mesmo nesta, o homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos. (CASSIRER, 1994, p. 2).

Anuncia-se nessa reflexão a complexidade do funcionamento simbólico impregnando o processo de humanização. Isso nos leva a abordar a infusão das dimensões cognitiva, linguística, afetiva-volitiva, artística e ética-estética na vida materializada no processo simbólico.

De modo a estender tais ideias refletindo sobre o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente, encontramos na perspectiva histórico-cultural um território fértil para o aprofundamento das condições e possibilidades de humanização. L. S. Vigotski, referência maior da mencionada perspectiva, teoriza sobre o desenvolvimento cultural, fenômeno esse conduzido na atividade social compartilhada, que viabiliza a produção e a apropriação de artefatos, técnicas, símbolos, signos e sentidos contingenciados na história de relações e produções humanas.

Como pontua Angel Pino,

> É próprio do funcionamento do simbólico, criado pelo próprio homem, permitir que realidades de ordens diferentes possam articular-se numa unidade dialética em que cada uma possa ser também a outra: a matéria adquirindo uma forma simbólica de existência, sem perder sua condição primeira, e o simbólico objetivando-se numa matéria. (2006, p.65).



A condição primária de materialidade biológica que caracteriza a natureza humana é permanentemente agregada à condição simbólica, que possibilita atribuir sentido às coisas. No plano ontogenético, a imersão na cultura e a apropriação, pela criança, dos símbolos e dos signos de várias naturezas e dos seus sentidos sociais constitui, desse ponto de vista, o próprio processo de desenvolvimento das funções psíquicas de caráter mediado.

Vigotski, interessado na cultura como lócus de humanização, considerou nas suas formulações teóricas, as variantes dos processos psíquicos decorrentes de diferenças orgânicas, sensoriais, cognitivas e afetivas, para tecer as leis gerais de desenvolvimento humano, ressaltando o movimento de (trans)formação, a dinamicidade e a singularidade dos modos de constituição da pessoa. Dedicou parte dos seus estudos às pessoas com deficiência, mostrando, em cada caso, a importância de tornar disponíveis os meios culturais necessários para favorecer a aprendizagem e a participação social. O Braille, os materiais sonoros e táteis para a cegueira, a língua de sinais e os materiais visuais para os surdos, a linguagem tátil para os surdocegos e as estratégias de mediação para favorecer as condições de atenção, percepção, memória e elaboração de conceitos dos sujeitos com deficiência intelectual destacam-se entre as propostas para a promoção do desenvolvimento e da educação escolar dessa população.

Essas propostas, entretanto, longe de centrarem-se nas técnicas, métodos e recursos, enfatizam a função destes como formas de acesso aos processos simbólicos, como meios de apropriação e criação, considerando a importância do outro que interage, compartilha, estabelece relações de afeto e de troca. São esses os processos responsáveis pela inserção e participação do sujeito na cultura e, portanto, pelo seu desenvolvimento.

Ao chamar a atenção para as diversas vias de desenvolvimento psíquico que podem ser forjadas e mediadas nas relações sociais, Vigotski (1997) realça a atividade criadora como uma nova formação mediatizante de desenvolvimento cultural da criança com deficiência. A cultura, como aspecto fundacional da condição



criativa do humano, permite reinventar novas formas de viver e de associar-se a outras pessoas. A vida coletiva alimenta, incessantemente, a vida singular, na medida em que permite projetar novas condições de organização social e de interação humana (MAHEIRIE, ZANELLA, 2017).

A concepção de uma relação constitutiva, perpassada pela experiência social e pela rede simbólica, de modo tal que a realidade física, ou melhor, a sua percepção, é profundamente afetada pelos processos de significação, nos leva a destacar a apropriação de *imagens*, *sentidos*, *afetos*, *textos* e *ações* como impulsionadora da atividade criadora, a qual repercute tanto no desenvolvimento cultural do pensamento do sujeito quanto na transformação da realidade.

A capacidade criadora, adquirida historicamente na relação de trabalho social, configura-se, assim, como um dos principais pilares de humanização (PINO, 2006). Os seres humanos agem sobre a natureza e produzem uma nova condição de existência material-simbólica, em função de objetivos coletivamente delineados. O mesmo ato, origina, ancora e sustenta o processo de autotransformação.

A atividade criadora humaniza a natureza e o próprio homem. Desdobra-se em processos de autodeterminação, liberdade e consciência, os quais permitem assumir o rumo da própria evolução, tornar-se artífice do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da sociedade (PINO, 2000; PINO, 2006; SHUARE, 2017). Essa esfera de produção constitui-se, portanto, enquanto requisito de toda produção material e simbólica, definindo a condição humana (PINO, 2006).

Um dos objetivos mais importantes da imaginação é a possibilidade de antecipar o resultado da atividade humana antes mesmo de iniciada, ou seja, de representar não só o produto final, mas os processos intermediários de produção. Em virtude disso, a imaginação regula toda a atividade material e simbólica (PETROVSKY, 2017).

Vigotski (2009) aborda a relação entre imaginação e realidade e afirma que a criação está atrelada à vivência significativa do sujeito no meio social, assim como ao contato com a experiência alheia. Toda criação imaginária constrói-se a partir da vivência do sujeito, por meio da qual, fatos são pinçados, recombinados,



reelaborados. Esse processo também pode tomar por base a narrativa de outra pessoa, que serve como suporte para o sujeito imaginar algo novo. Haveria, assim, uma dependência mútua entre imaginação e vivência, quer dizer a imaginação criativa tanto toma da realidade a matéria sobre a qual opera, quanto produz novas realidades (CRUZ, 2015). Sobressai nessa dinâmica a participação do outro e a função da linguagem que permite o trânsito entre o sujeito e o meio social e amplia formas de vivenciar a realidade (VIGOTSKI, 1995).

Ao enfocar as novas formações psíquicas que emergem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento ao longo da vida, Vigotski (1996) analisa como o exercício da *imaginação* está atrelado à *linguagem* e à *vivencia à qual foi atribuído sentido*. No que se refere ao período da adolescência, modifica-se a relação do sujeito com o meio social, novas vivências se estabelecem, novas necessidades e possibilidades se apresentam, o que repercute nos modos de significar, de aprender, de pensar, de agir, de participar da cultura.

Nesse período, o processo de pensamento visual, envolto nos afetos, se entretece de forma mais íntima com a designação semântica dos objetos, ou seja, a percepção impregnada de sentidos se generaliza em imagens conceituais, em representações imaginativas. A imaginação começa a se apoiar em conceitos, sendo esses constituídos pela/na linguagem em funcionamento nas práticas sociais. A percepção se converte em representação, imagens eidéticas tornam-se imagens conceituais, conceito verbal.

É necessário explicitar que as imagens eidéticas – as quais estabelecem as bases da atividade imaginária da criança pequena –, não se manifestam como reprodução exata/pura da realidade, mas já trazem implicadas a seleção e uma nova combinação de elementos dessa, gerando um processo peculiar de imitação, memorização e síntese.

Ao explorarmos a relação imaginação-linguagem-cognição-afeto, podemos compreender que, se o desenvolvimento da função imaginativa se ancora na elaboração conceitual, a formação de conceitos traz implicado o trabalho imaginativo, capaz de transformar os elementos que integram a realidade. A



linguagem orienta o processo de percepção desta, possibilitando a generalização de imagens. Por sua vez, a imaginação coroa todas as funções psíquicas constitutivas da personalidade. Com efeito, o funcionamento psíquico se complexifica à medida que o desenvolvimento do pensamento conceitual se entrelaça à atividade criadora que carrega uma tonalidade emocional, desempenhando uma nova função na estrutura da personalidade.

Nessa concepção, a imaginação se apresenta como sistema psíquico de relações interfuncionais (VIGOTSKI, 1991, 1993), desdobrado da intensidade da vivência contraditória permeada de sentidos e afetos. Nas palavras de Petrovsky (2017, p. 186), a imaginação "é o reflexo da realidade em novas, inesperadas e não acostumadas combinações e conexões". Também encontramos em Tateo (2016) a definição de imaginação como um complexo semiótico em que se articula fantasia, memória, tomada de perspectiva, percepção, intersubjetividade e categorização. Já a criação consiste na objetivação da imaginação, ou seja, configura-se enquanto esfera de atividade humana, que possibilita a realidade ser narrada e transfigurada.

A *criação do novo* requer trabalho com *imagens* e *sentidos*, em que as imagens são apoiadas em palavras, em afetos, reunindo toda a profusão dos detalhes da concretude da vivência social e simbólica. Em outros termos, a atividade criadora depende *das propriedades da situação concreta, das formas de mediação, dos processos simbólicos, intencionais, volitivos* conquistados no processo de subjetivação, os quais libertam o sujeito das amarras do imediatismo, invocando espaços de ressignificação e objetivação de elementos culturais.

Coloca-se em pauta nessa discussão o problema da *vontade,* cuja orientação é coletivamente construída, configurando-se como função psíquica que executa e potencializa as demais. Nesse sentido, Vigotski (1991, 1993, 1997) afirma que a atividade voluntária é mais importante do que um intelecto altamente desenvolvido. O seu papel no processo criativo deve ser compreendido no espaço-tempo de relações em que o sujeito se insere, considerando as motivações, interesses e necessidades, as condições subjetivas e objetivas do contexto (MOLON, 2007).



Dessa forma, o processo de apropriação carrega em si a *atividade volitiva-criativa*, que dilata as vias de desenvolvimento cultural da pessoa. A criança, o adolescente ao se apropriarem dos artefatos técnico-simbólicos, para além de receberem e absorverem informações do ambiente, participam como autores da própria atividade, como sujeitos ativos, sensíveis e criativos, que significam e colaboram com a produção de cultura na relação mediada com o outro e com o objeto de fruição.

Sawyer (2012) discorre sobre os domínios criativos – sistemas simbólicos complexos que representam a história de produção humana – salientando a problemática acerca da separação dos processos de internalização e criação que têm atravessado os estudos contemporâneos. Contesta tendências que abordam a infância como momento de internalização e acumulação de elementos para a construção de uma base que gere *a posteriori* uma nova combinação criativa. A transformação é uma parte resultante da percepção, uma vez que essa envolve apreensão e combinações singulares de componentes do meio social.

Essa preocupação também é encontrada nos estudos de Rogoff (1997, 1998), para quem a criança e o meio social estão intrinsecamente ligados. A ocorrência do ato criativo só é possível dentro de um contexto social mediatizado e mediatizante, de tal modo que o processo é contínuo, fluido e as informações e os conhecimentos não atravessam uma fronteira concreta que separa o ambiente da criança.

Dessa maneira, a apropriação implica a construção criativa, em que a criança e o adolescente, enredados nas relações e modos de produção social transitam no plano da intersubjetividade. A imaginação criativa se mostra, assim, como uma das condições mais importantes para a apropriação da experiencia social do sujeito.

Alguns elementos da História de Cristina

A produção de imagens e textos, foco das análises do presente artigo, foi realizada semanalmente durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018 no contexto de aulas de Artes Visuais das quais participava uma professora



de Artes e uma adolescente com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em um centro de reabilitação vinculado a uma universidade do interior do estado de São Paulo.

A jovem, que chamaremos de Cristina, (14 anos), vinha participando desde os 5 anos de idade de atendimentos terapêuticos naquele centro, em razão de demandas relacionadas ao desenvolvimento, à linguagem e a aprendizagem.

Desde cedo, a menina evidenciou grande interesse pelo desenho, em particular pela temática de animais. Sua facilidade no desenho chamou a atenção nos atendimentos, não somente pela discrepância com outros aspectos do seu desenvolvimento, mas também porque o estilo de representação não era típico em comparação às produções de outras crianças da mesma idade. Ela desenhava animais em movimento, produzia sequências narrativas em imagem, em claro diálogo com a imagética presente nos filmes de animação, por exemplo.

Como outras crianças cujas características são discutidas na literatura sobre o desenvolvimento do desenho na infância[4], Cristina parecia deter na memória um amplo repertório figurativo e dominar códigos de representação espacial e figurativa incomuns para sua idade. Existe farta literatura sobre o desenho chamado de "extraordinário" de crianças "talentosas" e crianças com diagnóstico de TEA. Parte dessa literatura discute histórias individuais devido à singularidade de cada situação, enquanto outros estudos buscam investigar empiricamente as soluções para representação de figuras no espaço a partir de exercícios variados (REILY, 2001). No presente artigo centraremos a análise nos textos e desenhos produzidos por Cristina e sua professora a partir de uma proposta desenvolvida ao longo de vários encontros, com o objetivo de dar visibilidade à criação, ao desenvolvimento da imaginação e aos modos de apropriação do conhecimento e da cultura na perspectiva que destaca o papel do outro, da linguagem e do diálogo nesses processos.

Muitos relatos tendem a sugerir que os talentos artísticos de crianças com autismo brotam espontaneamente, sem estímulo ou suporte, como uma

[4] Ver Freeman; Cox (1985), Goodnow (1979); Golomb (1992).



necessidade vital que demanda expressão, e que prescinde de ensino. No estudo de Reily (2001), porém, foi identificada uma interessante relação entre os desenhos e pinturas do participante de seu estudo e referências visuais da mídia, as quais se tornaram significativas e por isso foram colecionadas por ele. Assim também, constata-se que Cristina, filha de mãe e pai que atuam profissionalmente no campo de Artes Cênicas, teve e tem amplo acesso a variados tipos de bens culturais produzidos para crianças e adolescentes, como livros de histórias, gibis, programas de televisão, filmes e brinquedos e jogos. Nos relatórios do seu prontuário constam as propostas de atividades em que imagens eram utilizadas para incentivar a contação de histórias, o jogo simbólico e a escrita. Os registros dessas atividades estão repletos de evidências de manuseio de imagens e apropriação de segmentos de filmes pensados para o público infantil.

As aulas de Artes Visuais com Cristina começaram em março de 2014; às vezes, quando era possível formar um grupo ou dupla, o atendimento ocorria com outras crianças. Nosso objetivo era promover maior domínio da linguagem plástica, por meio de ampliação do repertório temático e interpretação de imagens. No início, seu repertório gráfico já era amplo, ainda que alguns animais, como os dinossauros, as hienas e os tigres fossem presenças especialmente constantes nos seus desenhos. O trabalho foi mudando quando Cristina entrou na adolescência: as propostas passaram a envolver trabalhos tridimensionais, animações, trabalhos com artes gráficas e com xilogravura. As técnicas oferecidas eram mais complexas e diversificadas.

Cristina frequenta atualmente uma escola estadual de ensino médio. À medida que as discrepâncias de desempenho entre Cristina e seus colegas na escola regular foram aumentando, seus pais procuraram um colégio em que as suas necessidades e potencialidades singulares fossem acolhidas. Em curto espaço de tempo, foram várias trocas de escola, na tentativa de achar um espaço inclusivo que promovesse sua aprendizagem e participação social. No contexto terapêutico, Cristina não aceitava falar de suas dificuldades na escola, mas sua conduta sugeria que as pressões acadêmicas lhe causavam sofrimento, tanto que qualquer atividade



com teor escolar resultava em resistência e recusa. O trabalho com histórias desenhadas e escritas dialogadas, ao se distanciar do modelo escolar, promoveu a elaboração escrita numa situação altamente motivadora para a jovem.

Os trabalhos aqui analisados envolvem o *origami*[5]. A técnica requer que se siga uma sequência de passos delineados nas instruções para que o resultado se assemelhe a um modelo. Um dos objetivos das atividades era que Cristina aprendesse a interpretar as instruções visuais, para que ela pudesse realizar a dobradura em casa com maior autonomia. Conhecendo alguns esquemas de dobras, seria possível avançar para outras invencionices com papéis coloridos, sem restrição a modelos fixos. Obtivemos como doação um livro/manual primoroso de *origami*[6] com dezenas de figuras de animais, contendo também muitas folhas de imagens texturadas instigantes, com padrões coloridos variados. Este livro apresentava nas primeiras páginas um "modo de fazer", ou seja, um glossário imagético de dobras com seus respectivos códigos explicativos – algo que pretendia auxiliar o leitor a seguir a sequência de instruções visuais para confeccionar a figura escolhida. Cristina imediatamente se interessou pelo material e começamos a tentar interpretar as sequências de passos para realizar as dobras.

A construção das histórias

O primeiro momento era definido pela escolha de Cristina de qual animal ela queria aprender a fazer em *origami*. Cada participante escolhia uma folha colorida do livro, e em seguida era feita a dobradura, seguindo os desenhos instrucionais. Cristina pedia ajuda para as dobras difíceis e a professora também expressava sua frustração quando não conseguia entender como realizar as dobras indicadas nas instruções.

Cristina então realizava a colagem dos dois personagens numa folha colorida tamanho A3 de papel colorset de 120 gramas. Nesta etapa, o posicionamento dos

[5] *Origami*: técnica de dobradura em papel de origem japonês.
[6] O principal recurso utilizado foi o livro *Origami World* de Didier Boursin (2009), mas recorremos também a outros manuais.



animais (frente a frente, lado a lado, um atrás do outro, por exemplo), de certa forma, já sugeria as possíveis relações entre os personagens, mas às vezes as definições apareciam na etapa de nomeação.

As relações entre os personagens eram definidas por Cristina antes da colagem das dobraduras; primeiramente a jovem e em seguida a professora escolhiam os nomes dos seus personagens. A professora escolhia nomes relacionados ora à textura do papel da dobradura, ora à sonoridade do nome que Cristina definira para batizar seu personagem.

O diálogo em texto se iniciava com as participantes alternando turnos. Durante o processo, a jovem olhava com expectativa para a professora, aguardando a reação quando suas linhas eram lidas em voz alta. Por sua vez, encorajava a professora, "Vai!" se ela demorasse um pouco enquanto pensava na continuidade da escrita. A colagem era complementada com canetinha hidrográfica ou lápis de cor, acrescentando outros elementos ou um desenho novo era produzido para ilustrar a história. Ao comentar esta nova representação, às vezes ocorria um equívoco de interpretação, levando Cristina a dar risada com o erro, que ela então nomeava corretamente.

A história dos dinossauros Tino e Roxana

Os dinossauros Tino (Cristina) e Roxana (a professora) são um casal de pais de quatro ovos; enquanto aguardam os filhotes saírem dos ovos, imaginam a cor e o sexo de cada um e planejam o que vão dar para eles de presente. As meninas vão ganhar biquíni e o presente dos meninos serão aviões de guerra e uma visita da família ao parque de diversões, onde os filhotes poderão ganhar brinquedos de pelúcia.

O encadeamento narrativo leva Cristina a desenhar a cena do nascimento dos filhotes de dinossauro, conforme o diálogo escrito. Tino (Cristina) e Roxana (a professora) levam na mão/pata os presentes que prometeram dar aos filhos, e os filhos são da cor que Tino propôs, sendo um míope como a professora:

TINO*. Roxana esses ovos são bebês amor!*

ROXANA. *Mas Tino, eles parecem ovo de galinha.*

T. *E amor ovos so dinossauros ou comso amimais vivem aves.*

R. *Então vamos ganhar 4 filhotes?*

T. *Esta bem amor.*

R. *Você acha que eles vão ser azuis como você, vermelhos como eu, ou uma mistura de nós dois?*

T*. Meu amor filhotes poder os cores azuis, rosa, verde, e laranja só meninos e meninas.*

R. *Oba! Duas meninas. Vou comprar um biquíni de bolinhas para elas irem na piscina*.

T. *Bem! Dois meninos vou comprar brinquendo aviãos de guerra para eles e eles gosto dos parque dediversão*

R. *Amor, acho que eles vão gostar mais do pai do que da mãe porque parque de diversão é tudo de Bom!*

T. *Sim acho eles vai gostar do parque e tem jogos para ganhar brinquedo de pelúcia.*

R. *Quero ir junto! Que dia eles vão nascer? Tomara que seja amanhã.*

T*. Amor eu acho eles nascer a amanhã, e dez minutos!*

R. *Nasceram! Que lindos! Um azul, um verde, um rosa e um laranja de óculos! Parabéns Papai!!*



Ilustração 1: Tino e Roxana e seus quatro filhotes. Desenho de Cristina. (Fonte: Foto de Arq. LHR)



Destacamos o processo de construção conjunta da narrativa. A jovem inicia o diálogo, comentando sobre os ovos, dos quais viriam os bebês dinossauros. Na dinâmica narrativa, assume o lugar de autora e de personagem, participa da criação do enredo e encena a história. Acolhe e incorpora elementos enunciados pelo interlocutor e introduz novos elementos.

A professora intervém no diálogo de forma a subsidiar a emergência de novas associações na composição da trama. Diante da provocação em relação à aparência dos ovos (que parecem de galinha), Cristina explica que os dinossauros são como as aves, botam ovos. O conhecimento prévio que a jovem detém sobre a classe dos animais ovíparos é mobilizado e incorporado no fluxo da construção narrativa, possibilitando a réplica ao interlocutor. A professora indaga sobre a cor e a aparência dos filhotes, o que leva Cristina a associar as cores dos bebês ao gênero (dois filhotes dinossauros do gênero masculino nas cores azul e verde, e duas filhotes dinossauros do gênero feminino nas cores rosa e laranja). A professora introduz no texto um novo elemento, a filhote dinossauro laranja usa óculos, assim como ela própria e também Cristina. No desenho complementar à colagem, Cristina insere este detalhe que aparece na última linha da história e revela sua atenção a tudo que compõe a narrativa.

A interação, entretanto, é complexa: algumas das iniciativas da professora não provocam a continuidade do diálogo e Cristina rapidamente conclui o tópico (quando a professora pergunta sobre o número de filhotes, Cristina responde apenas: *"está bem, amor"*).

O texto narrativo produzido pela jovem no contexto de criação/encenação da história, assim como a representação do desenho são permeados pelas percepções sociais e conhecimentos sobre a configuração e as relações familiares – os papéis assumidos pelo pai e pela mãe –, o evento do nascimento, os atributos dos gêneros.

No que se refere à confecção da dobradura, o posicionamento, a direção e a forma de destacar as asas, olhos, rabo, pé, focinho, etc. mostram a compreensão da representação típica da técnica de dobradura japonesa e da sua particular estilização. Cristina é competente na identificação dessas formas estilizadas, que



implicam um alto grau de abstração, com os animais representados. Também evidencia o seu conhecimento do ambiente onde viviam os dinossauros. Depois de colar os dois dinossauros em *origami* frente a frente na região central de folha, ela criou um espaço a lápis com lago no primeiro plano, onde um peixe dá um salto, com coqueiros e arbustos ao fundo, atrás dos dinossauros. Entre os dois animais, e sob seu olhar conjunto há um ninho com quatro ovos, detalhe que provoca todo o encadeamento narrativo.

No seu desenho complementar posterior à escrita partilhada, Cristina revela seu domínio representacional. Ela inclui na cena os presentes prometidos: Roxana leva uma sacola que contém os biquínis e Tino segura um avião de guerra. Tino, à esquerda na folha, sangra a borda, ou seja, apenas a parte frontal do corpo aparece, enquanto Roxana está representada integralmente. Os filhotes são mostrados dentro do ninho em semicírculo, virados para fora: os dois machos (Blex e Vetro) em perfil à esquerda, a fêmea rosa (Risinha) frontalmente e a sua irmã laranja (Lenitra) em posição três quartos, virada para a mãe. As patas dos quatro filhotes acompanham respectivamente a posição de cada um, algo que demanda domínio de desenho em escorço. Cabe ainda salientar que o olhar dos dinossauros, definido pelas pupilas ressalta o foco conjunto de Tino e Roxana para os filhotes, enquanto Vetro volta seu olhar acima para o pai. Todas as fêmeas têm cílios, mas os machos não. Como é frequente em ilustrações de produção cultural para crianças, Blex tem na cabeça, como um capacete, a sobra da casca do seu ovo. Mesmo com dentes afiados, garras e escamas dorsais, a expressão facial sorridente e antropomórfica dos dinossauros não sugere perigo.

O movimento de imagens e sentidos é, assim, ancorado no plano da vivência social do sujeito. O processo de imaginação criativa se torna possível, a partir do trabalho com os elementos afetivos, cognitivos, interativos presentes no meio em que a jovem se insere e participa.



A história dos pintinhos Raiana e Arenoso

Os pintinhos Raiana (Cristina) e Arenoso (a professora) eram irmãos. O diálogo acontece no seu primeiro dia de vida. Arenoso machucou o bico ao sair da casca e Raiana propõe colocar um *bandaid*. A mãe vem e pergunta o que querem comer. Enquanto ela providencia a comida, os pintinhos planejam os desenhos que querem assistir na televisão com seus amigos. A mãe faz pipoca e o pai chega trazendo os amigos, que são outros animais da fazenda.

RAIANA. *Que dia legal, né Arenoso.*

ARENOSO. *Sim! É o primeiro dia das nossas vidas. Meu bico ainda está doendo. E o seu?* (Arenoso indica com essa fala que para sair do ovo foi preciso bicar a casca).

R. *Não, o seu bico tá doendo, eu vou buscar uma coisa tá.*

A. *Qual é a coisa que você vai buscar? Estou curioso!*

R. *Caixa do médico eu vou buscar tá já volto.*

A. *Você vai pôr uma pomada ou um bandaid?*

R. *Bandaid.*

A. *Xi! Mas daí meu bico vai ficar grudado. Como faço para comer as minhocas no almoço?*

R. *Você pode comer a sopa de minhocas. Eu vou fala minha mãe ela vai fazer a sopa, certo.*

A. *Ótima ideia. Vamos chamar a mamãe! Mamããããe!*

Ela nem viu que nós nascemos!

MAMÃE. *Vi sim filho que você quer? Quer uma coisa pra comer?*

A. *Mamãe, a Raiana e eu queremos 3 coisas: Sopa de minhoca, suco de milho e...*

R. *Salada de tomate.*

(Enquanto a mãe vai providenciar a comida os pintinhos resolvem assistir filmes.)

A. *Raiana, vamos assistir televisão enquanto a mamãe não chega?*

R. *Sim Arenoso ela volta é o sol vai embora chega pra minha casa, claro vamos assistir televisão é qual você quer asstir?*

A. *Vamos assistir desenho do Pato Donald? Você gosta de qual filme? "A fuga das galinhas" ou qual?*

R. *Sim, eu gosto "A fuga das Galinhas" e Pato Donald, bem vou o filme é "Os Segredos dos Animais" você gosto?*

A. *Raiana, eu não conheço "Os Segredos dos Animais." Sobre o que é o desenho?*

R. *O "Segredo dos Animais" são a fazenda só desenho a vaca cuida todos a fazenda. O segredo é: casa da fazenda a noite pra festa.*

A. *Vamos fazer pipoca pra comer enquanto a gente vê o filme? Como a mamãe vai trazer milho, podemos fazer pipoca. Você sabe fazer?*

R. *Ah, sim.*

M. *Crianças cheguei, trouxe as minhocas vou guardado amario da cozinha e tomate vou guarda na geladeira, ah eu trouxe os milhos vou fazer a pipoca e o suco de milho.*

A. *Eba!*

R. *Oba!*

(Os pintinhos convidam os amigos para assistir o filme e comer pipoca).

A. Raiana, que amigos temos aqui?

R. *Eu vou convidar meus amigos e a minha amiga: ganso, porquinho, ratinho e minha amiga e esquila.*

A. *Meus amigos e minha amiga são: patinho, cisne, gatinho e a ovelha.*

PAI. *Oi crianças eu trouxe seus amigos e suas amigas vamos pra assistir os desenhos.*

A. *EBA!*

R. *É!*



Ilustração 2. Colagem dos pintinhos Arenoso e Raiana com amigos desenhados a lápis preto. Desenho de Cristina. (Fonte: Foto de Arq. LHR)



Neste processo narrativo, Cristina retoma a colagem dos pintinhos em *origami* para adicionar os amigos de Arenoso e Raiana. Ela havia situado os pintinhos no primeiro plano, diante de uma cerca de madeira que sangra a folha do lado esquerdo, enquanto ao lado direito consta o galinheiro com rampa de madeira com ripas para facilitar a subida das aves. A casinha também sangra a borda da folha, e este recurso gera a ideia de continuidade do espaço e da narrativa. Em poucos minutos ela desenhou todos os bichos a lápis sem necessidade de recorrer a nenhuma referência imagética. Os galináceos mãe e pai foram desenhados próximos à sua casinha; a galinha está na frente do galo e ambos viram as cabeças em direção um ao outro. Os animais amigos foram todos desenhados atrás de Arenoso, emoldurados pela cerca. Cristina localizou os animais de acordo com a sua compreensão sobre a capacidade que cada um tem para escalar a cerca. Esquila, gato, pato, cisne e ganso estão no sarrafo superior, enquanto a ovelha, o porco e o ratinho estão abaixo. A cerca de madeira é chapada, sem sugestão de perspectiva, mas Cristina demonstra seu domínio de oclusão de figuras atrás de outros elementos, com o rato e a ovelha atrás da cerca, e o ganso atrás do pato. Quando a professora perguntou sobre a televisão onde todos assistiriam ao filme, Cristina explicou que a tevê ficava dentro da casa.

No texto, Cristina toma a inicia o diálogo narrativo, desenvolve possibilidades de desfecho das situações e encadeia soluções coerentes relacionadas ao enunciado do interlocutor, muitas vezes, partindo para novos caminhos de continuidade da história. Também demonstra o domínio de fechar as narrativas com coesão, retomando o tópico anterior (por exemplo, no turno em que a mãe retorna das compras e avisa que trouxe os ingredientes para preparar a comida para os filhotes).

O seu dizer é sempre endereçado ao interlocutor. Observa-se a participação situada da menina na conversação; ela considera e retoma o discurso do outro na forma de “resposta” ao diálogo. Ou melhor, atua de maneira ativa e responsiva no espaço de criação conjunta (BAKHTIN, 2006).



Os personagens assumidos pela jovem se mostram sempre muito disponíveis e positivos, preocupados com o outro e solícitos, dispostos a ajudar e a cuidar. De forma a lidar com a dor no bico de Arenoso, Raiana se prontifica a buscar a caixa do médico e escolhe usar um *bandaid.* Frente à dificuldade de Arenoso em comer as minhocas no almoço, Raiana pede que a mãe prepare uma sopa de minhocas. Quando Arenoso comenta sobre a desatenção e o desapego da mãe em relação nascimento – *"Ela (a mãe) nem viu que nós nascemos!"* –, Cristina reage e assume o papel de mãe, que contesta a percepção do filho e demonstra carinho, preocupação e cuidado (a mãe pergunta o que querem comer, sai em busca dos alimentos, retorna trazendo todos os ingredientes que lhe foram pedidos e prepara a refeição). Ao planejar uma situação de diversão, a garota assume o papel de pai, que vai buscar os amigos e amigas.

A sua narrativa expressa empatia social, cuidado com o outro, compreensão de como se estabelecem as relações interpessoais, familiares e de amizade, percepção dos papéis desempenhados pela mãe, pelo pai, pelos irmãos, pelos amigos. Apesar de que na vida cotidiana, Cristina encontra dificuldades em fazer amigos, os personagens que ela assume e os que ela representa, tanto no texto quanto no desenho, demonstram afeto e participam de práticas de socialização corriqueiras.

Cristina detém conhecimentos sobre filmes e desenhos para crianças relacionados à temática "animais da fazenda" e apresenta familiaridade com recursos utilizados no cinema. Trata-se de produções infantis pautadas em situações desafiadoras e busca de resolução de problemas de forma cooperativa. No filme "O segredo dos animais", referido por ela, aparecem elementos como: a vaca que cuida de todos na fazenda, a organização de uma festa pela noite. No processo de criação/encenação, Cristina incorpora esses elementos no manejo da narrativa.

Ao participar da criação de cenas imaginárias, Cristina entra no jogo de faz de conta e se faz protagonista, usa recursos textuais e imagéticos, mobiliza conhecimentos prévios, assume diferentes papéis. A fusão entre realidade e



fantasia, com base nos filmes/desenhos infantis e nos artefatos presentes no meio em que vive, reflete o lugar da vivência social como condição para a criação imaginária.

A história das corujas Osnlena e Suelen

As corujas Osnlena (Cristina) e Suelen (a professora) eram duas amigas que vão caçar ratos à noite para fazer um caldo. Depois de uma discussão sobre a melhor maneira de caçar os ratos, Suelen avisa que não enxerga muito bem e propõe o uso de uma lanterna – ideia que Osnlena contesta por não ser possível para as corujas. Suelen então propõe pedir um colírio para o médico; assim se resolve o problema e podem então preparar a sopa de ratos.

> SUELEN. *Boa noite, Osnlena. Durma bem.*
> OSNLENA. *Boa noite, Suelen*
> (Percebendo que Cristina não pegou a pista sobre o fato que corujas caçam à noite, a professora esclareceu:)
> S. *Eu estava só brincando. Porque coruja não dorme de noite.*
> O. *Suelen coruja tabalho noite e durma no dia.*
> S. *Isso mesmo. O meu trabalho é caçar. E você?*
> O. *E também trabalho caçar com ratos.*
> S. *Você caça os ratos com ratoeira ou com espingarda, Osnlena?*
> O. *Corujas não pega ratoeira isso saber dor os ratos la vivem a casa e na floresta.*
> S. *Entendi. Então você caça com as asas?*
> O. *Sim Suelen minhas asas pode voar? E você também pode voar coruja pra comida dos ratos em!*
> S. *Osnlena, de noite eu não enxergo muito bem, para caçar. Você tem uma lanterna para eu usar?*
> O. *Não Suelen lanternas não usar no noite, eu enxergo meus olhos para ver tem, ratos coruja vai fazer!*
> S. *Entendi. Então vou no médico para pegar um colírio para enxergar os ratos. Já estou com fome. Vamos fazer uma sopa de ratos?*
> O. *Bem! Vamos fazer!*



Ilustração 3. Desenho a lápis preto e lápis de cor das corujas Suelen e Osnlena caçando ratos. Desenho de Cristina. (Fonte: Foto Arq. LHR)

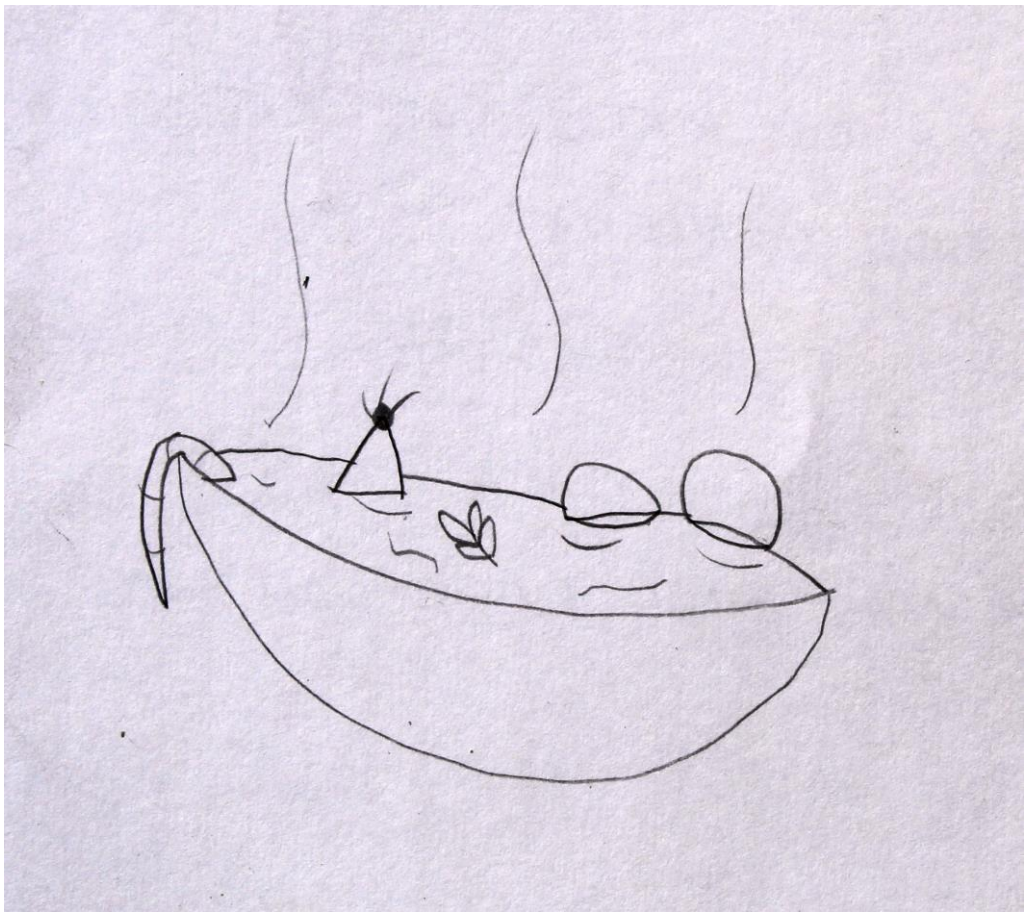


Ilustração 4. Desenho a lápis preto da sopa de ratos. Desenho de Cristina (Fonte: Foto Arq. LHR)

Na dobradura, Cristina posicionou ambas as corujas sobre um grosso galho horizontal à esquerda na folha, usando como suporte um fundo roxo[7], que, juntamente com uma lua minguante no canto superior direito, designam a noite. Desenhou o fundo com lápis de cor branca. Nesse trabalho evidenciou seu domínio de composição, pois a árvore das corujas sangra a borda esquerda, mas ela buscou (intuitivamente) equilíbrio com os detalhes à direita. Escondidos atrás de uma pedra, num buraco numa árvore ao fundo e no galho de uma árvore vislumbram-se os ratinhos que antecipam o que vai acontecer na história.

Terminado o texto conjunto, Cristina produziu um desenho em lápis de cor, da caça, com as corujas em voo. Suelen é representada com as garras à mostra no

[7] Devido à leveza do traço, optamos por não reproduzir esta imagem.



instante anterior ao de alcançar o ratinho que tenta inutilmente escapar. Osnlena voa atrás, segurando o seu ratinho desconsolado firmemente nas patas. Seguindo a sugestão da professora, na base da página de texto, Cristina desenhou a sopa de ratos, sem esboçar um sorriso, mas provocando muita diversão para a professora. Na tigela fumegante de sopa notam-se um rabo, orelhas e um focinho, bem como um ramo de ervas que serve de tempero.

No texto, a linguagem organiza o pensamento, mesmo quando não há um domínio completo da sintaxe convencional. O diálogo é iniciado pela professora. Ela faz uma provocação inusitada que Cristina parece não entender. A professora esclarece que as corujas têm hábitos noturnos é Cristina, então, incorpora os elementos: “corujas”, “caçar”, “ratos” e “noite”, acrescentando ainda o elemento “trabalho”, que é retomado nos turnos seguintes por ambas as participantes. Interessa destacar, aqui, a referência à dor que os ratos poderiam sentir se fossem caçados com ratoeiras. Esse argumento define a opção por “caçar com as asas”. O tratamento da questão indica a elaboração da empatia e da compaixão em relação a outros seres vivos.

Cristina utiliza estratégias típicas de uma conversação: ela inicia ou conclui o diálogo, se apropria de fragmentos da fala da professora para transformá-los e fazer com que a narrativa evolua, contribuindo, ainda, com elementos próprios e usa fórmulas e formatos presentes em histórias infantis e, principalmente, nos filmes, que ela assiste frequentemente.

A história dos gatos Icela e Brasa

Um dos primeiros diálogos aconteceu entre os gatos Icela (Cristina) e Brasa (a professora), que eram amigos. Brasa queria se refrescar com um abraço de Icela, mas se isso acontecesse, ela derreteria. Resolveram o problema com a água do aquário do peixe Félix, colocando o Félix temporariamente num copo d’água.

> BRASA. *Oi Icela. Você está com frio hoje?*
>
> ICELA. *Sim Brasa hoje com frio das neves, e você está com quente e hoje também?*



B. *Icela, eu sempre sinto calor, não sei por que!*

I. *Por que, calor ta quente e fogos, sei bom sabe são gelos por que tã com frios mas se sabe são fogos porque tá com calor bem, quente sempre.*

B. *Icela, se você me der um abraço você pode me refrescar. Pode ser?*

I. *Verdade, se eu abraçar você mas. Pode ficar juntas, gelo vai derreter por que fogo, pode derreter dos gelos certo Brasa?*

B. *Certíssimo. Não quero que você vire uma poça d'água. Então tive uma ideia: jogue a água do aquário em mim para me refrescar.*

I. *Boa ideia Brasa você vai pegar aquário, mas por que uma água pode jogar mim, então eu vou refrescar pode abraça com você ta bem Brasa.*

B. *Só que tem um detalhe, Icela. Onde vamos colocar o Peixe Felix?*

I. *A e então vou pegar o copo, você pega o Peixe Felix e so que peixes entra no copo da água entendeu.*

B. *Entendi sim, Icela. Mas cuidado para não tomar água no copo e beber o Félix sem querer.*

I. *Tá bem Brasa não vou beber nenhum, pega o copo mas cuidado se você vai pega o aquário poder água quente o peixe Felix calor a Brasa colocar luvas não ter quente no aquário ta bem.*

B. *Ótima ideia. Pronto, coloquei luvas. Guardei o Félix no copo. Joga a água do aquário em mim e estou pronto para o nosso abraço.*

I. *EEE. Eu estão refrescar, pode abraços fogo e gelo nosso junto sempre.*



Ilustração 5. Desenho a lápis preto de Icela e Brasa. Desenho de Cristina. (Fonte: Foto Arq. LHR)

As imagens nas folhas escolhidas para fazer o origami dos gatos tiveram impacto direto na narrativa, já que Icela foi confeccionada com uma folha que trazia a imagem de placas de gelo de um lago congelado, enquanto a folha de Brasa era uma abstração texturada em vermelho e laranja com traços amarelados, lembrando fogo. Cristina colou as duas figuras em *origami* num suporte azul e desenhou com lápis branco o interior de uma casa, com os potes de comida e água, uma bola, um ratinho sobre a linha de base. À esquerda, sangrando a borda, colocou uma mesinha com um aquário, diante de uma janela. A materialidade das folhas de gelo e fogo instigou as primeiras linhas narrativas, mas foi o detalhe do aquário na borda da folha que funcionou como solução do problema entre os personagens que queriam se abraçar. No desenho final à lápis sobre papel pardo, Cristina colocou frente a frente em posição quase três quartos os amigos Icela, com cílios, e Brasa.



Aqui também as pupilas indicam o encontro do olhar dos dois. Destacam-se os seguintes detalhes que vieram do texto: Brasa usa luvas de cozinha para não aquecer o aquário onde está Felix. Icela traz o copo d'água. Cristina representou o momento anterior à transferência de Felix para o copo para que o abraço pudesse acontecer.

Na elaboração do diálogo textual, a criatividade emerge na reelaboração das relações entre Brasa e Icela. Cristina antecipa o perigo que o abraço encerra para a sua personagem de gelo e aceita a solução do conflito colocado pela incompatibilidade entre gelo e fogo, que a professora sugere. Ela assume também, uma postura atenta e cuidadosa em relação ao peixe Felix.

Texto, imagem, *origami*, criatividade e imaginação

Os textos foram todos escritos em letra bastão, por opção de Cristina. Eles trazem fortes marcas da oralidade, coerentes com o gênero "diálogo". Há, evidentemente, muitos erros de ortografia, como omissões, acréscimos ou inversões, mesmo em palavras conhecidas, como: ÁGUA (AUGA) e PEIXE (PEXIE). Alguns destes erros foram evidenciados durante as atividades e ela os corrigiu nos textos. Outros foram corrigidos quando Cristina digitou os textos no *notebook* em ocasião posterior. Quando ela tinha dúvidas sobre uma palavra, a professora soletrava ou escrevia e ela mesma buscava essa referência cada vez que a palavra reaparecia no texto.

Quanto à gramática, os textos também apresentam ausência de preposições ou uso de preposição incorreta. Algumas frases são bastante telegráficas, mas passíveis de compreensão na maior parte dos casos. Cristina faz uso eventual de pontuação, como ponto final, vírgula, ponto de exclamação e interrogação.

O conjunto de desenhos e colagens coloca em evidência a diferença entre o estilo de desenho que Cristina desenvolveu ao longo de sua infância e a estética japonesa das dobraduras. O processo de confecção do *origami* implica precisão, sequência e respeito às regras. Essas propriedades contrastam com a fluidez linear



dos desenhos orgânicos de Cristina, que revelam forte influência da linguagem dos quadrinhos e filmes de animação produzidos pela mídia dirigida a crianças. Entretanto, o trabalho com *origami* foi uma experiência rica, para além de envolver a interpretação de instruções visuais em sequência. Na construção de cada dobradura, a figura que resulta das dobras demanda também um processo de interpretação de formas e configurações que diferenciam animais distintos. Quem cria o original usa seus processos criativos tanto quanto quem interpreta a figura imagina e abstrai para atribuir sentidos a ela.

Ainda, a leitura atenta dos escritos e a sua confrontação com os desenhos de Cristina autorizam algumas observações. A imaginação e a criatividade permitem à jovem elaborar e reelaborar o discurso. Ela recombina os elementos oriundos das diferentes linguagens e dos gêneros escritos e orais, assim como aqueles cuja origem pode ser identificada em filmes e no seu conhecimento sobre o mundo, de modo a sustentar a narrativa, agregando elementos novos. A situação imaginada é elemento indispensável da produção do desenho e do texto – é uma transformação das representações acumuladas, não limitadas pelas regras da lógica e pelas exigências do que deve parecer real (PETROVSKY, 2017).

As funções psíquicas como a atenção, a percepção, a memória e o pensamento se mostram articuladas com a lógica, quando Cristina traça os planos de ação dos personagens e prevê as consequências dessas ações. A função planejadora da linguagem se apresenta, nesses diálogos, de forma plena, apesar de que a escrita é ainda pouco convencional do ponto de vista da gramática e da sintaxe.

Chama à atenção a fluidez do diálogo, que contrasta com as características atribuídas às pessoas com TEA: dificuldade para estabelecer relações sociais, inadequação social, isolamento, dificuldade de perceber a intenção e o sentimento do outro... Os fragmentos aqui analisados, mesmo sendo pequenos excertos e trechos de textos maiores, permitem identificar um forte vínculo afetivo entre Cristina e a professora. Este se manifesta na construção conjunta dos diálogos, na troca de lugares e papéis, nas diferentes formas de participação da professora e da aluna, na



elaboração cada vez maior dos temas e no processo interlocutivo que se estabelece e se torna mais complexo.

Ao confrontamos a produção textual e imagética, a escrita e o desenho, notamos que os elementos que Cristina incluiu nas colagens sugeriram ideias para o diálogo textual, e por sua vez, o texto indicou elementos que seriam adicionados nos desenhos posteriores. Às vezes a professora puxava dos desenhos e colagens um detalhe que, então, passava a figurar como elemento da história. O diálogo entre as linguagens e a intensa circulação de sentidos, que envolve e integra as dimensões: afetiva, estética, cognitiva e social, descortina, assim, o processo de desenvolvimento e de apropriação cultural.

Reflexões finais

Em se assumindo a arte como o social em nós (VIGOTSKI, 1999), como atividade que aglutina sínteses psíquicas criadoras, sobressai a importância de perspectivar situações de desenvolvimento em que a criança, o adolescente, atuem em espaços intersubjetivos de criação do novo, produzindo narrativas a partir das realidades vividas e também de ficções imaginadas.

Quando analisamos o trabalho realizado com a adolescente em questão salta aos olhos o processo de construção de um espaço em que a imaginação e a criatividade podem emergir e mesmo conduzir o processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimento. A pergunta que se coloca é: por que o sistema educativo ainda enfrenta tantas dificuldades para incluir pessoas como Cristina? A pergunta é retórica: sabemos a resposta! A nossa escola integra um sistema rígido, normativo e pouco sensível às necessidades, possibilidades e desejos de pessoas e grupos sociais. Mas, a experiência é contundente! Cristina frequentou durante vários anos as aulas de arte, sempre disposta a se relacionar com os outros participantes e a colaborar nas diversas atividades propostas.

É claro que as formas de organização da educação formal são muito diferentes daquelas em que foram conduzidas as aulas de Arte a que nos referimos.



Só nos resta refletir sobre o potencial da vivência ética-estética para balizar os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cultural da personalidade. Esses processos poderiam ser pensados como formas de promover a conexão entre as atividades artística (dimensão do sensível) e cognitiva (dimensão da razão), ampliando a visão de mundo. Trata-se, portanto, de introduzir a educação à vida, oferecendo mediações que possibilitem a elaboração criadora da realidade por meio do trabalho com a arte e com o conhecimento.

Referências:

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURSIN, D. *Origami world: 40 fun paper-folding projects.* Cincinatti: North Light Books, 2009.

CASSIRER, E. *Ensaio Sobre o Homem.* Uma introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CRUZ, M.N. Imaginário, Imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Caderno Cedes*, v.35, 2015. p. 361-374.

FREEMAN, N.H.; COX, M. *Visual order*: the nature of development of pictorial representation. Londres: Cambridge University Press, 1985.

GOODNOW, J.J. *Desenho de crianças*. Lisboa: Moraes Editores,1979.

GOLOMB, C. *The child's creation of a pictorial world.* Berkeley: The University of California Press, 1992.

MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V. Imagination and creative activity: ontological and epistemological principles of Vygotsky's contributions, In: RATNER, C.; SILVA, D.N.H. (Orgs.). *Vygotsky and Marx*: Toward a Marxist Psychology. London and New York: Routledge, 2017. p. 161-172.

MOLON, S. I. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky, In: ZANELLA, A.V. et al. (Orgs.). *Educação estética e constituição do sujeito*: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p.121-130.

PETROVSKY, A.V. A imaginação. In. LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs.), *Ensino Desenvolvimental*: Antologia, Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 181-188.



PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski, *Educação & Sociedade.* 21, (71), 2000. p.45-78.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana, *Pro-Posições.* 17, (2), 2006. p.47-69.

REILY, L. *Armazém de imagens:* ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência. Campinas: Papirus, 2001.

ROGOFF, B. Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. In.: WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. (Eds.). *La mente sociocultural*: Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p.111-128.

ROGOFF, B. Cognition as a collaborative process, In.: KUHN, D.; SIEGLER, R. S. (Eds.). *Handbook of child psychology:* Cognition, perception, and language. New York: Wiley, 1998. p. 679-744.

SAWYER, R.K. Emergence in creativity and development. In.: SAWYER, R.K. et al. (Eds.). *Creativity and Development*. Oxford Scholarship online, 2012. p. 1-60. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195149005.003.0002.

SHUARE, M. *A psicologia soviética*: meu olhar. São Paulo: Terracota, 2017.

TATEO, L. What imagination can teach us about higher mental functions. In.: VALSINER, J. (Eds.). *Psychology as the science of human being*. Switzerland: Springer Internacional Publishing, 2016. p.149-164. DOI:10.1007/978-3-319-21094-0_9.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* v. I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* v. II. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* v. III. Trad. Lydia Kuper, Madrid: Visor Distribuciones, 1995.



VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* v. IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas* v.V. Trad. Júlio Guillermo Blank. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



MEDIAÇÃO, LEITURA E LITERATURA

Juan Mata Anaya

DOI: 10.19179/2319-0868.787

ANAYA, Juan Mata. Mediação, leitura e literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



MEDIAÇÃO, LEITURA E LITERATURA

Juan Mata Anaya[1]

Resumo: O presente artigo busca discutir os processos de mediação de leitura e ampliar a noção da mediação com a literatura. A leitura em voz alta na primeira infância tem o papel de servir de introdução à literatura, principalmente às narrações e à poesia e, além disso, influi decisivamente no desenvolvimento da aprendizagem da leitura (BRYANT y BRADLEY, 1998; CABREJO-PARRA, 2001; WELLS, 1998; WOLF, 2008), por isso essa mediação vai além do mero entretenimento. Por meio de relatos e experiências da Asociación Entrelibros, defendemos a leitura em voz alta de textos literários como um dos mais relevantes modos de mediação, não apenas nos primeiros anos de vida, nos quais logicamente essa mediação é primordial, mas em qualquer etapa e circunstância da vida, pois a voz do outro é um dos mais efetivos meios de aproximação aos textos literários. A mediação literária põe o foco não no patrimônio literário em si, mas nas pessoas e em suas circunstâncias de vida, permite a comunicação e a participação na sociedade letrada, e à palavra poética em particular, que amplia as capacidades individuais de simbolização.

Palavra-chave: Mediação de leitura; Leitura em voz alta; Literatura.

MEDIATIONS, READING AND LITERATURE

Abstract: This article seeks to discuss the processes of mediation of reading and expand the notion of mediation with literature. Reading aloud in early childhood has the role of serving as an introduction to literature, mainly to narrations and poetry and, moreover, it has a decisive influence on the development of learning to read (BRYANT & BRADLEY, 1998; CABREJO-PARRA, 2001; WELLS, 1998; WOLF, 2008), so this mediation goes beyond mere entertainment. Through reports and experiences of Asociación Entrelibros, we defend reading aloud literary texts as one of the most relevant modes of mediation, not only in the first years of life, in which logically this mediation is paramount, but in any stage and circumstance of life, because the voice of the other is one of the most effective means of approaching literary texts. Literary mediation focuses not on the literary heritage itself, but on people and their circumstances of life, allows communication and participation in literate society, and the poetic word in particular, which expands the individual capacities of symbolization.

Keywords: Reading mediation; Read aloud; Literature.

MÉDIATION, LECTURE ET LITTÉRATURE

[1] Professor aposentado da Facultade de Ciências da Educação da Universidade de Granada (Espanha). Doutor em Didática das Línguas e da Literatura. Publicou diversos livros sobre a mediação literária, tais como “Como mirar a la luna”, “Confesiones a una maestra sobre la formación del lector”, “El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura”. É coordenador da Asociación ENTRELIBROS.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



Resumé: Cet article cherche à discuter des processus de médiation de la lecture et à élargir la notion de médiation à la littérature. La lecture à haute voix dans la petite enfance a pour rôle de servir d´introduction à la littérature, principalement aux récits et à la poésie et, en outre, elle a une influence décisive sur le développement de l´apprentissage de la lecture (BRYANT & BRADLEY, 1998; CABREJO-PARRA, 2001; WELLS, 1998; WOLF, 2008), cette médiation va donc au-delà du simple divertissement. À travers les rapports et les expériences de l´Asociación Entrelibros, nous défendons la lecture des textes littéraires à haute voix comme l´un des modes de médiation les plus pertinents, non seulement dans les premières années de la vie, dans lesquelles cette médiation est logiquement primordiale, mais à n´importe quel stade et circonstance de la vie, car la voix de l´autre est l´un des moyens les plus efficaces d´approcher les textes littéraires. La médiation littéraire ne se concentre pas sur le patrimoine littéraire lui-même, mais sur les personnes et leurs circonstances de vie, permet la communication et la participation à la société alphabétisée, et le mot poétique en particulier, qui élargit les capacités individuelles de symbolisation.

Mots-Clés: Médiation de lecture; Lecture à voix haute; Littérature.

A mediação, em seu sentido mais comum, tem uma longa história. É uma atividade inerente à condição humana e ao desenvolvimento social. Formalizada ou não, a mediação foi e tem sido um dos modos habituais de intervenção quando diferentes interesses entram em conflito e as discrepâncias entram em embate. A mediação sempre tende a evitar que os desacordos se resolvam pelo uso da força, abuso ou agressão física ou moral. Nesses casos, a mediação é sinônimo de negociação, arbitragem ou conciliação. Bonafé-Schmitt (1992) a definiu como a ´justiça doce´ e Six (1997) como um "não-poder". A mediação profissional se manifesta em campos tão diversos como o judicial, comercial, laboral, pedagógico, psicanalítico ou cultural.

Não há uma definição unânime acerca do termo mediação. Segue-se usando com diferentes significados e, por conta disso, têm usos muito distintos, às vezes, até divergentes. As definições mais habituais de mediação (GROVER DUFFY, GROSCH; OLCZAK, 1996; MUNNÉ; MAC-CRAGH, 2006; MARQUES CEBOLA, 2013; BLANCO GARCÍA, 2017) ressaltam, por sua vez, a existência prévia de conflitos cuja resolução seja necessária. Vinyamata Camp (2003) a conceitua assim:

> Mediação é o processo de comunicação entre as partes em conflito com a ajuda de um mediador imparcial, que procurará que as pessoas envolvidas



> em uma disputa possam estabelecer, por elas mesmas, um acordo que permita restaurar a boa relação e dar por acabado, ou ao menos atenuado, o conflito, que atua preventivamente tendo em vista melhorar as relações com as pessoas. (p. 17)(tradução nossa)

Às vezes não é necessário detectar um conflito para dar início a um processo de mediação, basta pressentir ou prever. A prevenção é um incentivo para mediação. As sociedades contemporâneas, caracterizadas pela diversidade de interesses, pensamentos, costumes, práticas, valores e crenças que convivem, se misturam ou simplesmente compartilham espaços, exigem um esforço contínuo de atenção, organização e harmonização que evite os possíveis conflitos derivados dessa heterogeneidade cultural.

Mediar é também antecipar, promover encontros, criar vínculos. Conforme aumentam os processos migratórios, o conceito de mediação intercultural tem o seu papel acentuado. A mediação intercultural busca estabelecer relações entre tradições e comportamentos muito distintos, facilitar a convivência e a compreensão mútua. Não podemos entendê-la separada de outras mediações sociais, afinal de contas as culturas são construções sociais e, portanto, podem ser objetos de enfrentamento, disputas ou rejeição. A mediação teria neste caso a função de aproximar, unificar, compreender, evitar, aceitar...

Neste sentido, tem-se falado da mediação linguística relacionada ao campo da tradução, que a considera como uma mediação entre línguas (VIAGGIO,2004), assim como uma mediação entre culturas. Os tradutores, mais que 'dicionários ambulantes' seriam na realidade mediadores culturais pois não se limitariam a transpor palavras de uma língua a outra, uma ação que em si mesma faz verter traços culturais ao escolher uma palavra ou outra, já que a linguagem é parte inerente de uma cultura. Atuam com frequência como verdadeiros mediadores interculturais já que intermediam em diversos âmbitos sociais a população local e os recém-chegados.

Nem todas as práticas de mediação se produzem em situações de conflito ou potencialmente conflituosas. A mediação estendeu seu papel para circunstâncias e



lugares em que não ocorrem enfrentamentos ou conflitos de interesses, mas desconhecimento ou falta de acesso. A mediação seria nesses casos uma forma de descobrir, de criar pontes entre realidades distintas, de tornar interessante e desejável o ignorado. A mediação, neste caso, não buscaria restaurar uma relação deteriorada, mas criar vínculos e afetos.

O aumento da infraestrutura nas áreas culturais, artísticas e científicas na segunda metade do século passado em muitos países ocidentais, consequência do desenvolvimento econômico e social, impulsionou estratégias e práticas que tornaram possível a utilização massiva dos novos espaços culturais. Assim, não bastava construir instalações ou organizar atividades, era necessário torná-las atrativas, convidativas, desejáveis e inteligíveis. Os cidadãos deveriam se apropriar desses espaços, entendê-los como seus. Conceitos como difusão, animação ou mediação adquiriram uma especial relevância. Era preciso divulgar os novos serviços e, ao mesmo tempo, estimular, tornar interessante e abrir canais de comunicação. Assim, iniciou-se uma reflexão sobre protagonismo e os procedimentos do trabalho de animação, acompanhamento e mediação, com o intuito de favorecer a participação dos cidadãos na vida cultural, sobretudo dos excluídos e desfavorecidos. A democratização do saber e o acesso ao patrimônio cultural exigia que se expandisse a base social dos usuários e, por sua vez, dar oportunidade para que esses novos usuários fossem também criadores.

Neste contexto surgiu o conceito de mediação cultural, concebida como um conjunto de práticas com o intuito de facilitar de modo mais efetivo o acesso da população aos serviços e espaços culturais. Essas ações de educação e inclusão social partiam da constatação de que a maioria dos cidadãos dificilmente tinham acesso, hábito e, com frequência, condições para conhecer e desfrutar as obras artísticas, literárias ou científicas de modo que o objetivo prioritário deveria ser garantir o acesso a museus, salas de concerto, teatros e bibliotecas. Para muitas pessoas, os obstáculos econômicos, psicológicos ou geográficos eram - e ainda são



- insuperáveis, de modo que era preciso estabelecer estratégias e práticas que eliminassem essas barreiras. Esse foi o sentido primeiro da mediação cultural.

Mediações e voz

A mediação no campo da literatura ocorre desde tempos remotos, em todas as culturas, letradas ou não, e entre os mais diversos grupos sociais. A alfabetização universal é uma conquista recente e ainda inacabada, de modo que, durante milhares de anos, o 'normal' era ser ouvinte e não leitor, condição esta minoritária. Quando a literatura era basicamente pela oralidade, os jograis, trovadores, recitadores, cantores, leitores públicos... atuavam no sentido estrito como mediadores literários. Eles se encarregaram de levar, através da voz, as obras literárias às pessoas dos vilarejos e cidades, sendo esses os responsáveis por "publicar" as palavras que inicialmente a poucos pertenciam (MENÉNDEZ PIDAL, 1942; ZUMTHOR, 1989). De um modo ou de outro, também os públicos atuais de teatro, música, contação de histórias, atuam como ouvintes, e os atores, cantores ou narradores, atuam como mediadores. Podemos inclusive dizer que existem práticas que, mesmo no meio letrado, seguem exigindo uma voz mediadora, como é o caso da narração oral de contos populares. Ocorre igualmente com a figura do leitor público que historicamente cumpriu a admirável missão de fazer presente os textos literários na comunidade. Ler em voz alta para os outros foi uma prática habitual em diversos âmbitos sociais, tanto iletrados como amplamente alfabetizados. A leitura em voz alta foi uma prática social na qual participavam pessoas que não sabiam ler ou escrever, mas também membros da burguesia e da nobreza que haviam adquirido essas habilidades. Reunir-se em torno de um livro lido em voz alta era considerada uma atividade de lazer e de relações sociais (CAVALLO; CHARTIER, 1998; MANGUEL, 1998; MATA, 2004). Os próprios autores desde sempre tiveram inclinação para ler suas próprias obras em voz alta diante de diversos públicos chegando, em alguns casos, a considerar-se quase uma prática de caráter



profissional, como foi o caso de Charles Dickens, que enchia salas e teatros com pessoas ávidas por escutar os romances lidos pelo próprio autor.

A leitura em voz alta na primeira infância tem o papel de servir de introdução à literatura, principalmente às narrações e à poesia e, além disso, influi decisivamente no desenvolvimento da aprendizagem da leitura (BRYANT; BRADLEY, 1998; CABREJO-PARRA, 2001; WELLS, 1998; WOLF, 2008), por isso essa mediação vai além do mero entretenimento. Ler em voz alta para as crianças, ou melhor dizendo, com as crianças, tanto em família quanto na escola, é um extraordinário modo de mediação literária. Faz dos livros objetos de conhecimento, fantasia e afeto (BONNAFÉ, 2008). Diversas organizações, em todo o mundo, integradas por profissionais muito diversificados, como pediatras, bibliotecários e professores, ressaltam a relevância dessa mediação precoce. Dentre elas estão *Reach Out and Read*, *Nati per leggere*, A.C.C.E.S. (*Actions Culturelles Contre les Exclusions Sociales*), *BookTrust*, que defendem a leitura em voz alta desde o momento do nascimento como uma forma progressiva e afetuosa de preparar o cérebro para a aprendizagem posterior da leitura e evitar, deste modo, desigualdades entre os alunos habituados e aos desacostumados com essa prática.

A leitura de textos literários em voz alta segue sendo um dos mais relevantes modos de mediação, não apenas nos primeiros anos de vida, nos quais logicamente essa mediação é primordial, mas em qualquer etapa e circunstância da vida, pois a voz do outro é um dos meios mais efetivos de aproximação aos textos literários. Muitos são os relatos pessoais que destacam a influência determinante dessa atividade na criação de afeto com a leitura. O filósofo Karl Popper (1994) lembra em sua autobiografia esses momentos de deslumbramento com a entrada no mundo da literatura através da voz:

> O primeiro livro que causou em mim uma grande e duradoura impressão foi lido pela minha mãe para mim e minhas irmãs, pouco antes de eu aprender a ler (eu era o mais novo dos três filhos). Se tratava de um livro para crianças de uma grande escritora sueca chamada Selma Lagerlöf, em uma bela tradução alemã (WunderbareReise des kleinen Nils Holgerssonmit den Wildgänsen; a tradução inglesa leva o título The Wonderful Adventures of



Nils[2]). Durante muito, muito tempo eu li esse livro pelo menos uma vez ao ano; e ao longo da minha vida eu li provavelmente toda obra de Selma Lagerlöf mais de uma vez. (p.17)(tradução nossa)

Livros e Mediadores

Certamente, desde o século XV, com a invenção da imprensa, os impressores podem ser considerados também mediadores, como anteriormente haviam sido os escribas ou os copistas medievais, pois tornam possível que os textos literários cheguem aos potenciais leitores. Assim como eles, todos os que participam do processo de aproximar o público dos textos literários – bibliotecários, livreiros, professores, jornalistas, críticos - podem ser considerados mediadores no sentido amplo. É por isso que parece conveniente pensar no termo 'mediador' mais como adjetivo que como substantivo, uma vez que o uso como adjetivo permite aplicar a um amplo número de pessoas mas se é utilizado como substantivo restringe-se o uso, já que se associa então à uma profissão, a um trabalho formal. Qualquer pessoa que possa fazer conhecer, interessar, impulsionar, sugerir, explicar... é potencialmente um mediador, alcançando muitos ou apenas alguns poucos; que o faça deliberadamente ou espontaneamente. Recomendar a um grupo de amigos ou colegas um romance, falar em um jornal, uma emissora de rádio e uma rede de televisão sobre uma peça de teatro; comentar livros nas redes sociais ou no *YouTube*; colocar estantes com as novidades na entrada de uma biblioteca ou na vitrine de uma livraria; aconselhar a leitura de algum livro ilustrado para os bebês na consulta do pediatra; explicar um texto poético na sala de aula; ler um livro ilustrado para os filhos antes de dormir… são ações cotidianas de mediação literária. Existem, desse modo, muitos tipos de mediação: privadas e públicas, espontâneas e programadas, desinteressadas e comerciais, pessoais e institucionais. A pluralidade

[2] N.E.: *A Viagem Maravilhosa de Nils Holgersson*, na edição brasileira publicado em 1965 pela Editora Melhoramentos.



de práticas, cenários e protagonistas demonstram que é necessário evitar a ideia de que a mediação literária é sempre uma atividade homogênea, intencional e sistematizada e que os mediadores respondem a um único perfil. A abrangente definição que faz Munita (2014) acerca do mediador de leitura condensa muito bem suas características:

> Um ator que, munido de habilidades e saberes de diversos âmbitos ligados ao campo cultural e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de construir condições favoráveis para a apropriação cultural e participação no mundo da cultura escrita para sujeitos que não tiveram a possibilidade de desfrutar dessas condições. Ele o realiza fundamentalmente mediante encontros intersubjetivos, nos quais coloca em jogo seu próprio mundo interior (afetos, emoções e experiências leitoras) para criar espaço de acolhida e hospitalidade necessária a toda mediação. (p. 46) (tradução nossa)

Criar um ambiente acolhedor e respeitoso é, efetivamente, um requisito indispensável em qualquer ação mediadora, pois somente assim é possível superar os obstáculos culturais, psicológicos e sociais que dificultam tantos e tantos cidadãos a estabelecer uma relação fluida e agradável com os textos literários.

A partir da segunda metade do século XX, a atenção dispensada à alfabetização como um direito universal teve como consequência a promoção da leitura, que converteu-se em projeto social e educativo de primeira ordem. Nunca na história da humanidade foi tão relevante a presença da cultura escrita e nunca, como hoje, foram tantas as ofertas e possibilidades de acesso à leitura. Buscar ampliar a leitura a um número cada vez maior de cidadãos evidenciou, por sua vez, as limitações e os obstáculos que a dificultam. Não é suficiente que os livros sejam de domínio público e que estejam ao alcance de qualquer pessoa que entre em uma biblioteca, mas também é necessário que a possibilidade teórica de acesso aos livros se converta em uma possibilidade real de acesso. Obstáculos de diferentes naturezas – culturais, econômicos, psicológicos, informativos, emocionais - anulam com frequência essa possibilidade. Entender, assimilar e integrar novas práticas culturais como a leitura, ainda mais se são distantes do mundo familiar e social a que se pertence, necessita compreensão, intenção e tempo. É um processo, não



uma mutação mágica. Partindo disso está a importância e a necessidade da mediação. Mediação não só com quem não sabe ler, como historicamente se deu, mas também com aqueles que, sabendo ou podendo ler, não sentem vontade ou não encontram motivos ou sentidos para fazê-lo. Isso requer experiências e mediações. Refletir sobre quem faz a mediação, entre quem ou o que se deve mediar, para que mediar ou porque é necessário mediar é, no fim das contas, um modo de perguntar porque e para que é necessário ler.

Mediação e leitura literária

A mediação literária não pode ser entendida separadamente de outras mediações culturais e sociais. Faz parte da rede de estratégias encaminhadas a ampliar o número de cidadãos beneficiários dos bens culturais, sejam museus, teatros, auditórios ou parques científicos. As bibliotecas são, nesse sentido, espaços em que se deve desejar ir, para onde se vai se se deseja ler, porque o desejo da leitura é um requisito prévio para o livre desfrute dos livros. A curiosidade das crianças em relação aos livros tem que ser transformada progressivamente em desejo de ler, o que requer complexos processos de mediação, sobretudo em ambientes familiares e sociais nos quais a leitura, incluindo a presença física de livros, não é uma prática arraigada. Compreende-se então que o conceito de mediação literária surgiu acompanhado do conceito de animação de leitura, cujos objetivos básicos eram descobrir, promover, oferecer, alentar, facilitar a leitura (MATA, 2008).

Não obstante, a mediação literária possui características que a distinguem de outros tipos de mediação. Como se disse anteriormente, a mediação no seu sentido mais usual tem como objetivo resolver situações conflituosas ou servir de enlace entre grupos ou pessoas em enfrentamento, mas a mediação literária não busca os mesmos fins. Não é a mesma coisa mediar alunos em conflito por determinado motivo e mediar alunos e livros, ainda que, em ambos os casos, se utilize o mesmo



termo. No primeiro caso existe um conflito real; no segundo, não. Mais do que resolver diferenças, a mediação literária tem como finalidade proporcionar conhecimento, despertar interesse, valorizar, despertar desejos, criar hábitos, sobretudo naquelas pessoas, tanto crianças como adultos, cujo entorno social ou familiar não propicie a proximidade e a estima dos livros.

A mediação literária tem como objetivo básico favorecer o conhecimento e a leitura de textos literários. Como se disse anteriormente, a mera presença de livros não garante a leitura. Ler é uma prática cultural cuja conquista requer destreza, tempo, oportunidades e sentido. Existem circunstâncias que a favorecem e outras que a dificultam. Está claro que tornar visível os livros é um requisito fundamental. Não se pode desejar ou apreciar o que não se vê. A mera presença de um livro não assegura o desejo de ler, mas é um convite e uma possibilidade. Sua ausência, por outro lado, é devastadora. Do mesmo modo, a leitura necessita possuir um valor. Ler deve ter um significado para qualquer leitor. Uma pessoa lê com mais motivação e prazer se busca algo nessa leitura. As leituras impostas, obrigatórias, forçadas não geram nem interesse, nem sentido. A satisfação de ler é, portanto, um requisito para seguir lendo. O ato de ler se rege pelos mesmos estímulos que os demais atos humanos: nos aproximamos ao que nos oferece algum tipo de gratificação ou recompensa e nos afastamos do que nos causa dor ou incômodo.

A mediação literária não pode limitar-se a fazer presente os livros diante de possíveis leitores ou leitoras. Esse objetivo é muito pobre. É louvável, mas insuficiente. Se apenas pretendemos levar as crianças ou os adultos a se encontrarem com os livros, a mediação ficaria incompleta. É muito importante desbloquear o caminho dos obstáculos que obstruem esse encontro, é preciso continuar avançando, fortalecendo. Uma mediação não pode limitar-se a acompanhar ou desenhar itinerários. Frequentemente essas mediações afetam aspectos profundos da vida. Petit (1999) destaca a influência determinante que professores e bibliotecários podem ter, por exemplo, em jovens imigrantes ou habitantes de bairros periféricos ou marginalizados.



> Se compreende que, salvo os casos em que ler é algo "dado", salvo os casos em que se nasceu entre livros, os iniciadores aos livros desempenharam um papel chave. Quando um jovem provém de um meio em que predomina o medo do livro, o mediador pode autorizar, legitimar um desejo mal afirmado de ler ou aprender, inclusive revelá-lo. E outros mediadores poderão acompanhar em seguida o leitor em diferentes momentos do seu percurso (p. 154)(tradução nossa)

Embora todo ato de mediação corra o risco de ser um ato de imposição, a autoridade de quem 'sabe' orientando arbitrariamente as ações e as decisões daquele que 'não sabe', a mediação literária pode ter efeitos transformadores que vão além da simples recomendação ou facilitação. Pode servir de abertura a mundos desconhecidos e promissores que dão um novo sentido às pessoas cuja existência está determinada pelo âmbito familiar e social no qual se desenvolvem. Nesse sentido, a mediação literária pode ter uma dimensão cívica e ética.

A mediação literária deve contribuir, deste modo, para a construção de significados. Além da elementar capacidade de dar som às letras e palavras, aprender a ler supõe ativar um conjunto de operações mentais - relacionar, inferir, comparar, deduzir, associar - que, combinadas, dão sentido ao texto que se lê. A isso denominamos 'compreensão'. Compreender não é sinônimo de descobrir, mas de construir. Aprender esse procedimento intelectual e emocional requer tempo, prática e orientação, sobretudo nos momentos iniciais de aprendizagem. Cada novo texto pede uma leitura específica, renovada. Aprender a ler é aprender a construir significados, um processo marcado por mediações. Aprendemos a ler sempre ao lado de alguém: os pais, os professores, os bibliotecários, os colegas, os professores, os amigos... E esse processo se mantém ao longo da vida. A mediação é, portanto, uma maneira de ensinar a interpretar e dar significados aos textos, de descobrir os procedimentos para compreendê-los, ainda mais quando se trata de textos clássicos; quer dizer, textos que carecem de atualidade e do valor do contemporâneo. A mediação literária tem, neste caso, uma tarefa fundamental: desvelar, ressaltar, contextualizar, relacionar, interpretar, a fim de que o passado possa ser compreendido sob a ótica do presente.



A mediação literária deve ser tanto emocional como intelectual. É um erro subestimar os aspectos afetivos da mediação literária. Parece que o fato de que a mediação literária se produza majoritariamente na sala de aula obriga ao direcionamento para a análise dos textos - estrutura, referências, classificações, inferências, comparações - em detrimento dos aspectos emocionais. Nessa falta de consideração está a origem de muitos fracassos e insatisfações, e desfigura com frequência o trabalho de mediação. As emoções são primordiais em qualquer processo de recepção cultural e a leitura literária não é uma exceção.

A mediação literária deve pretender, portanto, criar experiências de leitura que afirmem e valorizem o desejo de ler, de seguir lendo. Para os bebês, os livros são impressionantes objetos a partir dos quais surgem sons que seus pais emitem com uma voz calma e melodia. E essas primeiras experiências com a leitura são basicamente emocionais. Escutar as palavras que seus pais leem atrai sua atenção, os tranquiliza, faz descobrir sons e palavras, os comove, atiça a imaginação, os estimula... Todas as experiências de leitura deveriam ser reproduções das experiências leitoras da infância. Não há nunca garantia, mas parece razoável pensar que uma sucessão de experiências prazerosas de leitura pode contribuir a fazer com que este ato se torne uma prática duradoura e desejável. Não bastam os discursos, inclusive os bons discursos, em defesa da leitura para criar leitores. Tampouco é suficiente a capacidade de persuasão dos mediadores espontâneos ou profissionais. São necessárias muitas, encadeadas e significativas experiências de leitura para que essa prática se arraigue e se consolide. Larrosa (2003) afirma a respeito:

> Para que a leitura ocorra na formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência, ainda que entendendo a experiência de um modo particular. A experiência seria o que nos passa. Não o que passa, mas sim o que nos passa (p. 28) (tradução nossa).



A mediação literária tem como função não só fazer presente os livros ante aos potenciais leitores, mas valorizar a leitura, despertar interesses e expectativas, criar motivação e a necessidade, ajudar a descobrir, dar oportunidade e continuidade à leitura, fazer com que as experiências com os livros sejam significativas e gratificantes. Tudo isso implica, por sua vez, confiança no poder civilizatório e emancipador da leitura e compromisso com as vidas das pessoas a que se destinam os processos de mediação.

Espaços sociais e mediação literária

Como dito anteriormente, a mediação literária pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer circunstância, assim como ser empreendida pelos mais diversos atores. O lar, como dissemos, é um espaço primordial de mediação (BONNAFÉ, 2008; MATA,2015), assim como pode ser a internet, graças aos novos 'mediadores digitais' (MILÁN, 2011). E é justamente essa diversidade que pode assegurar o êxito das mediações.

A escola é um dos espaços formais de mediação literária. Por sua própria natureza e função, as salas de aula - e também as bibliotecas, os corredores, os pátios, as quadras de esporte, são espaços de mediação. Todo ato educativo é, propriamente falando, um processo mediador, entendido como uma via de relação entre os saberes e os alunos. O ensino trata-se, em essência, de tornar acessíveis e compreensíveis os conhecimentos da humanidade. Essa aprendizagem requer atividades de mediação. Uma sala de aula é uma mediação, uma visita a um museu é uma mediação, uma conferência é uma mediação, uma apresentação teatral é uma mediação... Se aprende também sozinho, através da observação, da leitura, das conversas e da reflexão, mas se avança com maior segurança e maior capacidade de visão se tivermos pessoas que favoreçam esse avanço. A mediação pode ser entendida, desse modo, não apenas como uma prática para resolver



conflitos, mas também para criar ou facilitar vínculos entre objetos ou ideias e pessoas e por sua vez dar sentido essa relação (CARDINET, 2000).

A mediação literária encontra na sala de aula um espaço privilegiado onde manifestar-se. Em primeiro lugar, porque são espaços em que os livros têm uma presença capital, já que não há educação sem textos nem leitura. Em segundo lugar, e talvez mais importante, porque são espaços abertos a todos, que acolhem todas as crianças e adolescentes sem distinção, além daqueles que carecem de estímulos sociais ou familiares para fazer da leitura uma prática habitual e valorosa. E essa circunstância outorga ao espaço escolar um valor excepcional.

O problema é que nem sempre o meio escolar atua como um bom espaço de mediação literária. Poderíamos dizer inclusive que, com frequência, as mediações literárias realizadas na sala de aula se mostram equivocadas, rotineiras e pouco significativas, quando não diretamente dissuasivas. Se confundem com frequência com a distribuição de aulas e o desenvolvimento do currículo, sendo que a primazia concedida ao cumprimento exaustivo dos programas, assim como a prioridade dada à análise estrutural dos textos e à aprendizagem sistemática de nomenclaturas, obras, listas, datas, classificações, etc., faz com que o conhecimento e a leitura dos livros resulte numa tarefa quase impossível.

Com frequência, com a desculpa de ensinar literatura, se buscam na realidade outros objetivos, como ensinar gramática, história literária ou figuras de linguagem. Qualquer prática mediadora na escola deve se perguntar que tipo de relação com os livros pretende promover, pois as finalidades determinam os procedimentos. O importante é o processo. Podem existir bons propósitos, mas práticas mal-sucedidas. Se considerarmos o trabalho docente como uma mediação no sentido estrito, então temos que reconhecer que nem todas as atividades realizadas são coerentes e incentivadoras. Se produz aí uma infeliz contradição: é preciso um lugar específico para essa tarefa de descobrimento e iniciação, mas essa se realiza, com frequência, por meio de procedimentos que a desnaturalizam, a



tergiversam ou a anulam. Mais do que mediar, no sentido de facilitar o encontro, o que os adultos fazem é atravessar, quer dizer, dificultando ou esmorecendo.

Esse paradoxo traz inevitavelmente a questão da formação dos mediadores de leitura que estão na escola, cuja carências ou deficiências pedagógicas podem ser um sério obstáculo para alcançar um feliz encontro entre os livros e os possíveis leitores. Se o problema traz inquietação em qualquer âmbito social, é ainda mais preocupante no âmbito escolar. A formação dos futuros professores nesse campo costuma ser limitada e pode ter consequências fatais pois, em decorrência dessa anomalia, o espaço que devia ser o mais propício para mediação literária pode ser o mais dissuasivo. A boa formação inicial e continuada desses mediadores é fundamental se a intenção é resolver essas contradições (CERRILLO; LARRAÑAGA; YUBERO, 2002; COLOMER, 2004; MARTÍN-BARBERO; LLUCH, 2011; LCFL, 2017).

Nesse projeto de mediação, as bibliotecas escolares podem cumprir uma função capital. Diferentemente das salas de aula, nas quais a relação com a literatura está determinada por programas, explicações, cânones, dados e avaliações, as bibliotecas escolares oferecem a possibilidade de leitura mais livre e significativa. As mediações desenvolvidas na biblioteca, incluindo aquelas desenvolvidas pelos mesmos professores que atuam na sala de aula, têm um caráter mais espontâneo, mais prazeroso, mais autônomo, mais desinteressado inclusive, convertendo-as em um espaço fundamental para que se produza o encontro com os livros. Às vezes, a mediação de leitura nas bibliotecas escolares pode se mostrar mais eficaz do que a que se realiza na sala de aula, pois se desenvolve num ambiente mais descontraído, com objetivos mais sociais e críticos e mediante práticas mais abertas e afetivas (CORONAS CABRERO, 2002; DURBAN ROCA, 2010; ÁLVAREZ; CASTRILLÓN, 2011; GARCÍA GUERRERO, 2012).

Poderíamos dizer o mesmo das bibliotecas públicas, espaços abertos e democráticos nos quais o direito e a liberdade de ler se fazem realidade. Por isso mesmo, são espaços nos quais a mediação literária pode alcançar toda a população



e tornar possível que nenhuma pessoa fique impedida de desfrutar do acervo literário da humanidade. Essa nova consciência permitiu uma renovação do papel dos bibliotecários, agora mais atentos à promoção da leitura e à formação de leitores (CHARTIER; HÉBRARD, 1994). O conceito de 'leitura pública' expressa claramente o desejo de fazer da leitura um mecanismo de emancipação pessoal e social. Nas últimas décadas, as bibliotecas públicas vêm sendo consideradas não só como espaços privilegiados de democratização do conhecimento (ESCOLAR, 1985; PETIT, 1999; MUDDIMAN et al, 2000; BARBIER, 2015) mas como espaços promotores de ações de transformação e integração social. As diretrizes da *Internacional Federation of Library Associations* para o desenvolvimento de serviços de bibliotecas públicas (IFLA, 2001) incidem na relevante função social das bibliotecas públicas, convertidas cada vez mais em espaços de encontro não só com os livros, mas com outras pessoas, com outras culturas, com outros mundos.

Seu êxito, assim como o da mediação cultural, não depende, todavia, das boas intenções, das boas instalações ou do bom planejamento. Não só é necessário combater a apatia ou o desinteresse, mas também, de modo mais complexo, o desconhecimento, os preconceitos e o medo. Essas resistências impedem que o que é destinado a muitos seja patrimônio exclusivo de poucos. É por isso que muitas organizações em todo mundo fazem da mediação literária um modo de intervenção social. É o caso de organizações como *People and Stories (www.peapleandstories.org)*, nos Estados Unidos, *Exeko* (www.exeko.org), no Canadá, *The Reader*, no Reino Unido, ou *Asociación Entrelibros* (www.asociacionentrelibros.es), na Espanha, cujas práticas não se encaminham tanto para animação de leitura no sentido estrito, mas para ressaltar, através dos livros e de sua leitura compartilhada, a dignidade pessoal, a confiança nas próprias aptidões e a emancipação intelectual através da leitura literária. Fazer presente a literatura onde habitualmente ela não está, oferecê-la a pessoas injustamente privadas desse 'capital cultural', para utilizar a expressão de Bourdieu (2000), contribui através da livre expressão intelectual e emocional, ao mútuo intercâmbio de



conhecimentos e à participação igualitária em debates e reflexões para adquirir consciência das próprias capacidades e valores pessoais. Substituir uma relação de desinteresse e desconhecimento, ou seja, uma relação negativa ou uma não-relação por uma relação cordial, inclusive vital, com a literatura e com o patrimônio artístico e intelectual em geral, que ganha especial relevância quando levamos em consideração os grupos aos quais habitualmente se dirigem essas iniciativas - pessoas encarceradas, mulheres vítimas de violência de gênero, pessoas em situação de rua, pessoas com transtornos mentais, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social -, o que propicia que a mediação literária cumpra funções de alívio, consolo, estímulo, bem-estar físico e mental, entusiasmo, esperança e ao mesmo tempo, atue como instrumento de transformação social (CHOVANCOVA, 2018).

Importante destacar que, nesses casos, a mediação literária põe o foco não no patrimônio literário em si, mas nas pessoas e em suas circunstâncias de vida. Em última instância, abrir caminhos entre as pessoas e a literatura objetiva facilitar o acesso à palavra em geral, que permite a comunicação e a participação na sociedade letrada, e à palavra poética em particular, que amplia as capacidades individuais de simbolização. A mediação de leitura ou literária se torna-se “uma prática de intervenção profundamente comprometida e sempre direcionada a impulsionar a vida social em três esferas críticas: a pessoal, a subjetiva social e a cidadã” (ÁLVAREZ; CASTRILLÓN, 2011). Neste sentido, a relação com o patrimônio literário e intelectual não é a única que forja a mediação literária. Graças aos diálogos promovidos pela literatura, se forjam também as relações consigo mesmo, com outras pessoas e com o mundo ao redor.

Referencias:

ÁLVAREZ, D.; CASTRILLÓN, S. De la mediación de la lectura o de cómo “ir más allá”. In: MIRET, I. ; ARMENDANO, C. (Org.): *Lectura y bibliotecas escolares.* p. 83-92. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2011.



ANDREWS, M. *Charles Dickens and his performing selves Dickens and the public readings*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

BARBIER, F. *Historia de las bibliotecas: de Alejandría a las bibliotecas virtuales*. Buenos Aires: Ampersand, 2015.

BLANCO GARCÍA, M. I. *Tratado de mediación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2017.
BONNAFÉ-SCHMITT, J-P. *La médiation, une justice douce*. Paris: Syros-Alternatives, 1992.

BONNAFÉ, M. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona. Océano, 2008.
BOURDIEU, P. *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2000.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza, 1998.
CABREJO-PARRA, E. (2001). La lecture avant les textes écrits. *A.C.C.E.S. Les Cahiers*, 5, p. 19-24, 2001.

CARDINET, A. *École et mediations*. Toulouse: Editions érès, 2000.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998.

CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla y La Mancha, 2002.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa, 1994.

CHOVANCOVA, L. *Literatura, lectura y diversidad*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2018.

COLOMER, T. El papel de la mediación en la formación de lectores. In: COLOMER, T.; FERREIRO, E.; GARRIDO, F.: *Lecturas sobre lecturas.* México D. F.-Bogotá: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Asociación colombiana de lectura y escritura, Asolectura, 2004.

CORONAS CABRERO, M. La Biblioteca Escolar. Una aventura alfabética.*I Jornadas de Bibliotecas Escolares de Asturias.* p. 101-111. Llanes: Centro del Profesorado y de Recursos de Oriente, 2002.

DURBAN ROCA, G. *La biblioteca escolar, hoy*. Barcelona: Graó, 2010.



ESCOLAR, H. *Historia de las bibliotecas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1985.

GARCÍA GUERRERO, J. *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía, Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2012.
GROVER DUFFY, K.; GROSCH, J. W.; OLCZAK, P. V. *La mediación y sus contextos de aplicación.* Una introducción para profesionales e investigadores. Barcelona: Paidós, 1996.

IFLA/UNESCO. *Directrices para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*. (Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124654_spa (consulta 10 de mar de 2019)

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura.* Estudios sobre literatura y formación. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LCFL. Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura. *Nuevas destrezas para los mediadores de la lectura. (*Disponível em: https://fundaciongsr.org/las-nuevas-destrezas-para-mediadores-de-lectura). Consulta 3 de mar de 2019.

MANGUEL, A. *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza, 1998.

MARQUES CEBOLA, C. *La mediación*. Madrid: Marcial Pons, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J.; LLUCH, G. *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: Cerlalc-Unesco, 2011.

MATA, J. *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada, 2014.

MATA, J. *10 Ideas Clave Animación a la lectura*. Barcelona: Graó, 2008.

MATA, J. *Casas lectoras*. Madrid: Lectyo. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2015.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *Poesía juglaresca y juglares*. Madrid: Espasa-Calpe, 1942.

MILLÁN, J. A. El lector en red. In: MIRET, I.; ARMENDANO, C. (org.): *Lectura y bibliotecas escolares*. p. 49-56. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2011.



MUDDIMAN, D. et al. *Open to All? The public library and social exclusion: executive summary*. London: The Council for Museums, Archives and Libraries. Library and Information Commission, 2000.

MUNITA, F. *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
MUNNÉ, M.; MAC-CRAGH, P. *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó, 2006.

PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PETIT, M. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano, 2009.

PÖCHHACKER, F. Interpreting as mediation, In: VALERO-GARCÉS, C.; MARTIN, A. (org.) *Crossing Borders in Community Interpreting*: Definitions and dilemmas. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

POPPER, K. *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos, 1994.

SIX, J. F. *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós, 1997.

SOUTO GALVÁN, E. *La mediación: un instrumento de conciliación.* Madrid: Dykinson, 2010.

VALERO-GARCÉS, C. *Mediation as translation or translation as mediation?*. (Disponível em https://www.researchgate.net/publication/266005612_Mediation_as_translation_or_translation_as_mediation_Widening_the_translator%27s_role_in_a_new_multicultural_society . Consulta 28 de feb de 2019)

VIAGGIO, S. *Teoría general de la mediación interlingüe*. Alicante: Universidad de Alicante, 2004.

VINYAMATA CAMP, E. *Aprender mediación.* Barcelona: Paidós, 2003.

WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1988.

WOLF, M. *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B, 2008.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



MEDIACIONES, LECTURA Y LITERATURA

Juan Mata Anaya

DOI: 10.19179/2319-0868.788

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



MEDIACIONES, LECTURA Y LITERATURA

Juan Mata Anaya[1]

Resumo: O presente artigo busca discutir os processos de mediação de leitura e ampliar a noção da mediação com a literatura. A leitura em voz alta na primeira infância tem o papel de servir de introdução à literatura, principalmente às narrações e à poesia e, além disso, influi decisivamente no desenvolvimento da aprendizagem da leitura (BRYANT y BRADLEY, 1998; CABREJO-PARRA, 2001; WELLS, 1998; WOLF, 2008), por isso essa mediação vai além do mero entretenimento. Por meio de relatos e experiências da Asociación Entrelibros, defendemos a leitura em voz alta de textos literários como um dos mais relevantes modos de mediação, não apenas nos primeiros anos de vida, nos quais logicamente essa mediação é primordial, mas em qualquer etapa e circunstância da vida, pois a voz do outro é um dos mais efetivos meios de aproximação aos textos literários. A mediação literária põe o foco não no patrimônio literário em si, mas nas pessoas e em suas circunstâncias de vida, permite a comunicação e a participação na sociedade letrada, e à palavra poética em particular, que amplia as capacidades individuais de simbolização.

Palavra-chave: Mediação de leitura; Leitura em voz alta; Literatura.

MEDIATIONS, READING AND LITERATURE

Abstract: This article seeks to discuss the processes of mediation of reading and expand the notion of mediation with literature. Reading aloud in early childhood has the role of serving as an introduction to literature, mainly to narrations and poetry and, moreover, it has a decisive influence on the development of learning to read (BRYANT & BRADLEY, 1998; CABREJO-PARRA, 2001; WELLS, 1998; WOLF, 2008), so this mediation goes beyond mere entertainment. Through reports and experiences of Asociación Entrelibros, we defend reading aloud literary texts as one of the most relevant modes of mediation, not only in the first years of life, in which logically this mediation is paramount, but in any stage and circumstance of life, because the voice of the other is one of the most effective means of approaching literary texts. Literary mediation focuses not on the literary heritage itself, but on people and their circumstances of life, allows communication and participation in literate society, and the poetic word in particular, which expands the individual capacities of symbolization.

Keywords: Reading mediation; Read aloud; Literature.

MÉDIATION, LECTURE ET LITTÉRATURE

Resumé: Cet article cherche à discuter des processus de médiation de la lecture et à élargir la notion de médiation à la littérature. La lecture à haute voix dans la petite enfance a pour rôle de servir d´introduction à la littérature, principalement aux récits et à la poésie et, en outre, elle a une influence décisive sur le développement de l´apprentissage de la lecture (BRYANT & BRADLEY, 1998; CABREJO-PARRA, 2001; WELLS, 1998; WOLF, 2008), cette médiation va donc au-delà du simple divertissement. À travers les rapports et les expériences de l´Asociación Entrelibros, nous défendons la lecture des textes littéraires à haute voix comme l´un des modes de médiation les plus pertinents, non seulement dans les premières années de la vie, dans lesquelles cette médiation est logiquement

[1] Professor aposentado da Facultade de Ciências da Educação da Universidade de Granada (Espanha). Doutor em Didática das Línguas e da Literatura. Publicou diversos livros sobre a mediação literária, tais como “Como mirar a la luna”, “Confesiones a una maestra sobre la formación del lector”, “El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura”. É coordenador da Asociación ENTRELIBROS.

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



primordiale, mais à n´importe quel stade et circonstance de la vie, car la voix de l´autre est l´un des moyens les plus efficaces d´approcher les textes littéraires. La médiation littéraire ne se concentre pas sur le patrimoine littéraire lui-même, mais sur les personnes et leurs circonstances de vie, permet la communication et la participation à la société alphabétisée, et le mot poétique en particulier, qui élargit les capacités individuelles de symbolisation.

Mots-Clés: Médiation de lecture; Lecture à voix haute; Littérature.

La mediación, en su sentido más común, tiene una larga historia. Es una actividad inherente a la condición humana y al desarrollo social. Formalizada o no, la mediación ha sido y es uno de los modos habituales de intercesión cuando colisionan diferentes intereses y las discrepancias pueden volverse conflictivas. La mediación tiende siempre a evitar que las disensiones se resuelvan mediante la fuerza, el abuso o el daño físico o moral. En estos casos, la mediación es sinónimo de negociación, arbitraje o conciliación. Bonafé-Schmitt (1992) la definió como una 'justicia dulce' y Six (1997) como un 'no-poder'. La mediación profesional se manifiesta en campos tan diversos como el judicial, mercantil, laboral, pedagógico, psicoanalítico o cultural.

No hay una definición unánime de mediación. Se sigue usando con muy diversas significaciones y a su sombra se acogen prácticas muy diversas, a veces contrapuestas. Las definiciones más habituales de mediación (GROVER DUFFY, GROSCH Y OLCZAK, 1996; MUNNÉ Y MAC-CRAGH, 2006; MARQUES CEBOLA, 2013; BLANCO GARCÍA, 2017) resaltan, no obstante, la existencia previa de conflictos cuya resolución se ve conveniente. Vinyamata Camp (2003) la conceptúa así:

> Mediación es el proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás. (p. 17).

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



A veces no es necesario detectar un conflicto para poner en marcha un proceso de mediación, basta con presentirlo o entreverlo. La prevención es un incentivo para la mediación. Las complejas sociedades contemporáneas, caracterizadas por la pluralidad de intereses, pensamientos, costumbres, prácticas, valores, creencias... que conviven, se mezclan o simplemente comparten espacios, exigen un esfuerzo constante de atención, organización y armonización que evite los posibles conflictos derivados de esa heterogeneidad cultural. Mediar es asimismo anticiparse, procurar encuentros, crear vínculos. Conforme se han ido incrementando los procesos migratorios, el concepto de mediación intercultural ha ido acentuando su papel. La mediación intercultural trata de establecer relaciones entre tradiciones y comportamientos muy diferentes, de facilitar la convivencia y la comprensión mutua. No puede entenderse separada de otras mediaciones sociales, pues al fin y al cabo las culturas son construcciones sociales y por tanto pueden ser objeto de enfrentamiento, controversia o rechazo. La mediación tendría en este caso la función de acercar, cohesionar, comprender, evitar, aceptar...

En esta misma línea, se ha hablado de la mediación lingüística en relación con el campo de la traducción, a la que se considera una mediación entre lenguas (VIAGGIO, 2004), pero asimismo una mediación entre culturas. Los traductores más que 'diccionarios ambulantes' serían en realidad mediadores culturales, pues no se limitarían a trasladar palabras de una lengua a otra, una acción que en sí misma ya supone verter rasgos culturales al elegir unas palabras u otras dado que el lenguaje es parte inherente de una cultura, sino que actúan a menudo como verdaderos mediadores interculturales ya que intermedian en diversos ámbitos sociales entre la población de acogida y los recién llegados (VALERO-GARCÉS, 2018).

No todas las labores de mediación se producen sin embargo en situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas. La mediación ha extendido su función a circunstancias y espacios en los que no se dan enfrentamientos o colisión de intereses, sino desconocimientos o desapegos. La mediación sería en esos casos una forma de descubrir, de tender puentes entre realidades separadas, de hacer

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



interesante y deseable lo ignorado. La mediación no buscaría restaurar una relación deteriorada sino crear vínculos y afectos.

El incremento de las infraestructuras culturales, artísticas y científicas en la segunda mitad del siglo pasado en muchos países occidentales, como consecuencia del desarrollo económico y social, impulsó estrategias y prácticas que hicieran posible la utilización masiva de los nuevos espacios culturales. No bastaba con construir instalaciones u organizar actividades, era preciso asimismo hacerlas atractivas, cercanas, deseables y comprensibles. Los ciudadanos debían encontrarse con ellas, sentirlas como propias. Conceptos como difusión, animación o mediación adquirieron entonces una especial relevancia. Había que dar a conocer los nuevos servicios y al mismo tiempo estimular, interesar y abrir vías de comunicación. Eso dio lugar a una reflexión sobre los protagonistas y los procedimientos de la labor de animación, acompañamiento y mediación, con el fin de favorecer la participación de los ciudadanos en la vida cultural, sobre todo de los excluidos y desfavorecidos. La democratización del saber y el acceso al patrimonio cultural común exigía ensanchar la base social de los usuarios y a la vez dar oportunidad a que esos nuevos usuarios fuesen asimismo creadores.

En ese contexto surgió el concepto de mediación cultural, concebida como un conjunto de prácticas encaminadas a facilitar el acceso mayoritario de la población a los servicios y espacios culturales. Esas acciones de educación, cohesión e inclusión social partían de la constatación de que la mayoría de los ciudadanos apenas tenía posibilidad, ni costumbre, ni a menudo medios, para conocer y disfrutar las obras artísticas, literarias o científicas, de modo que el objetivo prioritario debía ser garantizar el normal acceso a museos, salas de conciertos, teatros o bibliotecas. Para muchas personas, los obstáculos económicos, psicológicos o geográficos resultaban, y aún resultan, insuperables, de manera que era preciso establecer estrategias y prácticas que eliminaran esas barreras. Ese fue el sentido primigenio de la mediación cultural.

Mediaciones y voz

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



La mediación en el campo de la literatura se ha producido desde tiempos remotos, en todas las culturas, letradas o no, y entre los más diversos grupos sociales. La alfabetización universal es una conquista reciente, aún inacabada, de modo que durante miles de años lo normal era ser oyente antes que lector, que era una condición minoritaria. Cuando la literatura era básicamente oral, los juglares, trovadores, recitadores, cantores, lectores públicos... actuaban en sentido estricto como mediadores literarios. Ellos se encargaban, a través de su voz, de llevar las obras literarias a la gente de pueblos y ciudades, eran los responsables de 'publicar' las palabras que inicialmente pertenecían a unos pocos (MENÉNDEZ PIDAL, 1942; ZUMTHOR, 1989). De un modo u otro, también los asistentes contemporáneos a una representación teatral, un concierto de música o una sesión de cuentacuentos actúan como oyentes, y los actores, cantantes o narradores ejercen como mediadores. Podemos decir incluso que hay prácticas que, aun en un medio letrado, siguen requiriendo una voz mediadora, como es el caso de la narración oral de cuentos populares.

Ocurre asimismo con la figura del lector público. Históricamente ha cumplido la admirable misión de hacer presentes los textos literarios en la comunidad. Leer en voz alta para otros fue una práctica habitual en numerosos ámbitos sociales, tanto iletrados como ampliamente alfabetizados. La lectura en voz alta fue una práctica social en la que participaban personas que no sabían leer o escribir pero también miembros de la burguesía y la nobleza que habían adquirido esas destrezas. Reunirse en torno a un libro que alguien leía en voz alta se consideraba una actividad de ocio y relaciones sociales (CAVALLO Y CHARTIER, 1998; MANGUEL, 1998; MATA, 2004). Los propios autores han sido proclives desde siempre a leer sus propias obras en voz alta, ante públicos diversos, llegando en algunos casos a considerarse casi una práctica de carácter profesional, como fue el caso de Charles Dickens, quien llenaba salas y teatros de personas ávidas de escuchar sus novelas leídas por él mismo (ANDREWS, 2006).

La lectura en voz alta en la primera infancia tiene el valor de servir de introducción a la literatura, principalmente a las narraciones y la poesía, y además

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



influye decisivamente en el desarrollo del aprendizaje de la lectura (BRYANT Y BRADLEY, 1998; CABREJO-PARRA, 2001; WELLS, 1998; WOLF, 2008), por lo que esa mediación va más allá del mero entretenimiento. Leer en voz alta a los niños, o mejor dicho: con los niños, tanto en el hogar como en la escuela, es un modelo extraordinario de mediación literaria. Hace de los libros objetos de conocimiento, ensoñación y afecto (BONNAFÉ, 2008). Numerosas organizaciones en todo el mundo, integradas por profesionales muy diversos, desde pediatras a bibliotecarios o docentes, resaltan la relevancia de esa mediación temprana. Ahí están *Reach Out and Read*, *Nati per leggere*, A.C.C.E.S. (*Actions Culturelles Contre les exclusions sociales*), *BookTrust*… que abogan por la lectura en voz alta desde el momento mismo del nacimiento como una forma progresiva y afectuosa de preparar el cerebro para el aprendizaje posterior de la lectura y evitar así desigualdades entre los alumnos habituados y los desacostumbrados a esa práctica.

La lectura en voz alta de textos literarios sigue siendo uno de los más relevantes modos de mediación, no solo en los primeros años de vida, en los que lógicamente esa mediación es primordial, sino en cualquier etapa y circunstancia de la vida, pues la voz de otros es una de las vías fundamentales de acercamiento a los textos literarios. Abundan los testimonios personales que destacan la influencia determinante de esa actividad en su amor por la lectura. El filósofo Karl Popper (1994) recuerda en su autobiografía esos momentos de deslumbrante entrada en el mundo de la literatura a través de la voz:

> El primer libro que causó en mí una impresión grande y duradera nos lo leyó mi madre a mis dos hermanas y a mí poco antes de que yo aprendiese a leer. (Yo era el más joven de los tres hijos.) Se trataba de un libro para niños de la gran escritora sueca Selma Lagerlöf, en una bella traducción alemana (*Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen*; la traducción inglesa lleva por título *The Wonderful Adventures of Nils*.) Durante mucho, mucho tiempo he venido releyendo este libro una vez por año al menos; y en el curso de mi vida he leído probablemente toda la obra de Selma Lagerlöf más de una vez. (pág. 17)[2]

Libros y mediadores

[2] En España el libro lleva por título *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*.

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Por supuesto, desde el siglo XV, tras la invención de la imprenta, los impresores pueden considerarse también mediadores, como anteriormente lo habían sido los escribas o los copistas medievales, pues hacen posible que los textos literarios lleguen a los potenciales lectores. Y como ellos, todos los que intervienen en el proceso de acercar al público los textos literarios –bibliotecarios, libreros, maestros, periodistas, críticos...- pueden ser considerados mediadores en un sentido amplio. Es por ello que parece más conveniente pensar el término 'mediador' como adjetivo y no tanto como sustantivo, pues el uso como adjetivo permite aplicarlo a un amplio número de personas, en tanto que utilizarlo como sustantivo restringe ese uso, ya que se asocia entonces a una profesión, a un trabajo regulado. Cualquier persona que pueda dar a conocer, interesar, impulsar, sugerir, explicar... es potencialmente un mediador, alcance a muchos o solo a unos pocos, lo haga deliberada o espontáneamente. Recomendar a un grupo de amigos o compañeros una novela; hablar en un periódico, una emisora de radio o una cadena de televisión acerca de una obra de teatro; comentar libros en las redes sociales o en *Youtube*; colocar estantes con las novedades en la entrada de una biblioteca o en el escaparate de una librería; aconsejar la lectura de un álbum ilustrado a los bebés en una consulta de pediatría; explicar un texto poético en un aula; leer un álbum ilustrado a los hijos antes de dormirse... son actos cotidianos de mediación literaria. Hay, pues, muchos tipos de mediaciones: privadas y públicas, espontáneas y programadas, desinteresadas y comerciales, personales e institucionales. La pluralidad de prácticas, escenarios y protagonistas aconseja por tanto evitar la idea de que la mediación literaria es una actividad homogénea, congruente y sistematizada, y que los mediadores responden a un único perfil. La amplia y abarcadora definición que hace Munita (2014) de un mediador de lectura condensa muy bien sus características:

> Un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones. Lo anterior lo realiza fundamentalmente mediante encuentros intersubjetivos, en los cuales pone en juego su propio mundo interior (afectos, emociones, experiencias lectoras)



> para crear el espacio de acogida y hospitalidad que necesita toda mediación. (pág. 46).

Crear un ambiente acogedor y respetuoso es, en efecto, un requisito ineludible de cualquier acción mediadora, pues solo así se podrían superar los obstáculos culturales, psicológicos y sociales que dificultan a tantos y tantos ciudadanos establecer una relación fluida y grata con los textos literarios.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la promoción de la lectura, como consecuencia de la consideración de la alfabetización como un derecho universal, se convirtió en un proyecto social y educativo de primer orden. Nunca en la historia de la humanidad ha sido tan relevante la presencia de la cultura escrita y nunca como hasta ahora han sido tantas las posibilidades de acceso a la lectura. Querer extender la lectura a un número cada vez más amplio de ciudadanos ha evidenciado a la vez las limitaciones y los obstáculos que la dificultan. No es suficiente con que los libros sean de dominio público y estén al alcance de cualquier persona que entre en una biblioteca, sino que es necesario que la posibilidad teórica de acceso a los libros se convierta en una posibilidad real de acceso. Obstáculos de diversa índole –culturales, económicos, psicológicos, informativos, emocionales...- anulan a menudo esa posibilidad. Entender, asimilar e integrar prácticas culturales nuevas, como es la lectura, más aún si son ajenas al mundo familiar y social al que se pertenece, necesita comprensión, intención y tiempo. Es un proceso, no una mutación mágica. De ahí la importancia y la necesidad de la mediación. Mediación no solo con quienes no saben leer, como ha ocurrido históricamente, sino también con quienes, sabiendo o pudiendo leer, no sienten interés o no encuentran motivos o sentido para hacerlo. Y eso requiere experiencias y mediaciones. Reflexionar acerca de quiénes median, entre qué o quiénes se media, para qué se media o por qué es necesario mediar es al fin y al cabo un modo de preguntar por qué y para qué es necesario leer.

Mediación y lectura literaria

La mediación literaria no puede entenderse separada de otras mediaciones culturales y sociales. Forma parte de la red de estrategias encaminadas a ampliar el número de ciudadanos beneficiarios de los bienes culturales, sean museos, teatros,



auditorios o parques científicos. Las bibliotecas son en ese sentido espacios a los que hay que desear ir, a los que se va si se quiere leer, por lo que el deseo de lectura es un requisito previo para el libre disfrute de los libros. La curiosidad de los niños hacia los libros hay que transformarla progresivamente en deseo de leer, lo cual requiere complejos procesos de mediación. Sobre todo en ambientes familiares y sociales en los que la lectura, incluso la presencia física de libros, no es una práctica arraigada. Se entiende entonces que el concepto de 'mediación literaria' surgiera a la par que el concepto de 'animación a la lectura', cuyos objetivos básicos eran descubrir, promover, ofrecer, alentar, facilitar... la lectura (MATA, 2008).

La mediación literaria posee, no obstante, características que la separan de otros tipos de mediaciones. Si, como se dijo anteriormente, la mediación en su sentido más usual tiene como objetivo resolver situaciones conflictivas o servir de enlace entre grupos o personas enfrentadas, la mediación literaria no persigue los mismos fines. No es lo mismo mediar entre alumnos enfrentados por cualquier causa que mediar entre alumnos y libros, aunque en ambos casos se utilice el mismo término. En el primer caso hay un conflicto real; en el segundo, no. Más que resolver discrepancias, la mediación literaria tiene como finalidad proporcionar conocimiento, despertar interés, otorgar valor, encender deseos, crear hábitos, sobre todo en aquellas personas, tanto da que sean niños o adultos, cuyo entorno social o familiar no propicia a veces el acercamiento y la estima de los libros.

La mediación literaria tiene, pues, como objetivo básico favorecer el conocimiento y la lectura de textos literarios. Como se ha dicho, la mera presencia de libros no garantiza su lectura. Leer es una práctica cultural, cuyo logro requiere destrezas, tiempo, oportunidades y sentido. Hay circunstancias que la favorecen y otras que la dificultan. La visibilidad de los libros es un requisito fundamental, claro está. No puede desearse o apreciarse lo que no se ve. La mera presencia de un libro no asegura el deseo de leerlo, pero es una invitación y una posibilidad. Su ausencia, en cambio, es devastadora. La lectura necesita poseer asimismo un valor. Leer debe tener un significado para cualquier lector. Se lee con más aliciente y gusto si se espera algo de esa lectura. Las lecturas impuestas, obligatorias, forzadas, no

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



generan ni interés ni sentido. La satisfacción de leer es por tanto un requisito para seguir leyendo. El acto de leer se rige por los mismos estímulos que los demás actos humanos: nos acercamos a lo que nos ofrece algún tipo de gratificación o recompensa y nos alejamos de lo que causa dolor o incomodidad.

La mediación literaria no puede limitarse, sin embargo, a hacer presentes los libros ante posibles lectores o lectoras. Ese objetivo es muy pobre. Es encomiable, pero insuficiente. Si solo pretendiésemos llevar a niños o adultos a encontrarse con los libros, la mediación quedaría truncada. Si bien es importante, muy importante, desbrozar el camino de obstáculos que obstruyen ese encuentro, es preciso continuar avanzando, afianzando. Una mediación no puede limitarse a acompañar o diseñar itinerarios. A menudo esas mediaciones afectan a aspectos profundos de la vida. Petit (1999) destaca la influencia determinante que maestros y bibliotecarios pueden tener, por ejemplo, en jóvenes inmigrantes o habitantes de barrios periféricos o marginales.

> Se comprende así que, salvo los casos donde leer es algo “dado”, salvo los casos en que se ha nacido entre libros, los iniciadores al libro han desempeñado un papel clave. Cuando un joven proviene de un medio donde predomina el miedo al libro, el mediador puede autorizar, legitimar, un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo. Y otros mediadores podrán acompañar enseguida al lector, en diferentes momentos de su recorrido. (p. 154).

Y si bien todo acto de mediación corre el riesgo de ser un acto de imposición, la autoridad del que ‘sabe’ orientando arbitrariamente las acciones y las decisiones del que ‘no sabe’, la mediación literaria puede tener efectos transformadores que van más allá de la simple recomendación o facilitación. Puede servir de apertura a mundos desconocidos y prometedores que den un nuevo sentido a personas cuya existencia está determinada por el ámbito familiar y social en el que se desenvuelven. En ese sentido, la mediación literaria puede tener una dimensión cívica, ética.

La mediación literaria debe contribuir por lo tanto a la construcción de significados. Más allá de la elemental capacidad para dar sonido a las letras y las palabras, aprender a leer supone activar un conjunto de operaciones mentales –relacionar, inferir, comparar, deducir, asociar...- que, conjuntadas, otorgan un sentido

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



al texto que se lee. A ese resultado lo denominamos 'comprensión'. Comprender no es sinónimo de descubrir, sino de construir. Y aprender ese procedimiento intelectivo y emocional requiere tiempo, práctica y guía, sobre todo en los momentos iniciales del aprendizaje. Cada texto nuevo pide una lectura específica, renovada. Aprender a leer es aprender a construir significados, un proceso jalonado de mediaciones. Aprendemos a leer textos siempre al lado de alguien: los padres, los maestros, los bibliotecarios, los compañeros, los profesores, los amigos... Y ese proceso se mantiene a lo largo de la vida. La mediación es por tanto una manera de enseñar a interpretar y dar significado a los textos, de descubrir los procedimientos para comprenderlos, más aún cuando se trata de textos clásicos, es decir, textos que carecen del reclamo de la actualidad y del valor de lo contemporáneo. La mediación literaria tiene en ese caso una tarea fundamental: desvelar, resaltar, contextualizar, relacionar, interpretar... a fin de que el pasado pueda entenderse desde el presente.

La mediación literaria debe ser tanto emocional como intelectiva. Es un error subestimar los aspectos afectivos de la mediación literaria. Parece que el hecho de que la mediación literaria se produzca mayoritariamente en las aulas obliga a incidir en el análisis de los textos –estructura, referencias, clasificaciones, inferencias, comparaciones...- a costa de los aspectos emocionales. Esa desconsideración está en el origen de muchos fracasos y desafecciones y desfigura con frecuencia la labor mediadora. Las emociones son primordiales en cualquier proceso de recepción cultural y la lectura literaria no es una excepción.

La mediación literaria debe aspirar por tanto a crear experiencias de lectura que afirmen y den valor al deseo de leer, de seguir leyendo. Para los bebés, los libros son asombrosos objetos de los que surgen sonidos que sus padres emiten con voz calmada y melodiosa. Y esas primeras experiencias con la lectura son básicamente emocionales. Escuchar las palabras que sus padres les leen atrae su atención, los tranquiliza, les descubre sonidos y palabras, los conmueve, les aviva la imaginación, los estimula... Todas las experiencias de lectura deberían ser reproducciones de las experiencias lectoras de la infancia. No hay nunca seguridad, pero parece razonable pensar que una sucesión de experiencias placenteras de

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



lectura puede contribuir a hacer de ella una práctica duradera y deseable. No bastan los discursos, incluso los buenos discursos, en defensa de la lectura para crear lectores. Tampoco es suficiente la capacidad de persuasión de los mediadores espontáneos o profesionales. Son necesarias muchas, encadenadas y significativas experiencias de lectura para que esa práctica arraigue y se consolide. Larrosa (2003) afirma al respecto:

> Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría entenderse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. (pág. 28).

La mediación literaria tiene, pues, como función no solo hacer presentes los libros ante los potenciales lectores, sino dar valor a la lectura, despertar interés y expectativas, crear motivación y necesidad, ayudar a descubrir, dar oportunidades y continuidad a la lectura, hacer significativas y gratas las experiencias con los libros. Todo ello implica a la vez confianza en el poder civilizador y emancipador de la lectura y compromiso con las vidas de las personas destinatarias de los procesos de mediación.

Espacios sociales y mediación literaria

La mediación literaria, como se dijo, puede darse en cualquier lugar y en cualquier circunstancia y la pueden llevar a cabo los más diversos actores. El hogar, como dijimos, es un espacio primordial de mediación (BONNAFÉ, 2008; MATA, 2015), como lo puede ser la Red gracias a los nuevos 'mediadores digitales' (MILLÁN, 2011). Es precisamente esa diversidad la que puede asegurar el éxito de las mediaciones.

Uno de los espacios regulados de la mediación literaria es el centro escolar. Por su propia naturaleza y función, las aulas, pero también las bibliotecas, los pasillos, los patios o los recintos deportivos, son espacios de mediación. Todo acto educativo es, propiamente hablando, un proceso mediador, entendido como una vía de relación entre los saberes y los alumnos. La enseñanza trata en esencia de hacer accesibles y comprensibles los conocimientos de la humanidad. Y ese aprendizaje



requiere actividades de mediación. Una clase es una mediación, una visita a un museo es una mediación, una conferencia es una mediación, una representación teatral es una mediación... Se aprende también a solas, a través de la observación, la lectura, la conversación y la reflexión, pero se avanza con más seguridad y más amplitud de miras si hay de por medio personas que favorecen ese avance. La mediación puede entenderse por tanto no solo como una práctica para resolver conflictos sino también para crear o facilitar vínculos entre objetos o ideas y personas y a la vez dar sentido a esa relación (CARDINET, 2000).

La mediación literaria tiene en las aulas un espacio privilegiado donde manifestarse. En primer lugar, porque son espacios donde los libros tienen una presencia capital, pues no hay educación sin textos ni lectura. Y en segundo lugar, y quizá más importante, porque son espacios abiertos a todos, a los que acuden todos los niños y adolescentes sin distinción, también los que carecen de estímulos sociales o familiares para hacer de la lectura una práctica habitual y valorada. Y esa circunstancia otorga al espacio escolar un valor excepcional.

El problema es que no siempre el medio escolar actúa como un buen espacio de mediación literaria. Podríamos decir incluso que a menudo las mediaciones literarias que se producen en las aulas resultan erráticas, rutinarias y poco significativas, cuando no directamente disuasorias. Se confunden a menudo con la impartición de clases y el desarrollo del currículo, cuando lo cierto es que la primacía concedida al cumplimiento exhaustivo de los programas, así como la prioridad dada al análisis estructural de los textos y al aprendizaje sistemático de nomenclaturas, obras, listas, fechas, clasificaciones, etcétera, hace que el conocimiento y la lectura reposada de los libros resulte una tarea casi imposible. A menudo, con la excusa de enseñar literatura, se buscan en realidad otros objetivos, como enseñar gramática, historia literaria o figuras retóricas. Cualquier práctica mediadora en la escuela debe preguntarse qué clase de relación con los libros pretende promover, pues los fines determinan los procedimientos. Son los procesos los que importan. Pueden existir buenos propósitos, pero prácticas desafortunadas. Si consideramos la labor docente como una mediación en sentido estricto, entonces hay que señalar que no todas las

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



actividades que se realizan son coherentes ni alentadoras. Y se produce ahí una desafortunada contradicción: es preciso un lugar específico para esa tarea de descubrimiento e introducción, pero se realiza a menudo mediante procedimientos que la desnaturalizan, la tergiversan o la anulan. Más que mediar, en el sentido de facilitar el encuentro, lo que los adultos hacen es interponerse, es decir, estorbarlo o desalentarlo.

Esa paradoja plantea inevitablemente la cuestión de la formación de los mediadores escolares, cuyas carencias o deficiencias pedagógicas pueden ser un serio obstáculo para lograr un feliz encuentro entre los libros y los posibles lectores. Si el problema resulta preocupante en cualquier ámbito social, lo es más todavía en el ámbito escolar. La formación de los futuros profesionales de la enseñanza en ese campo suele ser limitada y puede tener consecuencias fatídicas, pues a causa de esa anomalía el espacio que debía ser el más propicio para la mediación literaria puede llegar a ser el más disuasorio. La buena formación inicial y continua de esos mediadores resulta, pues, fundamental si se quiere resolver esas contradicciones (CERRILLO, LARRAÑAGA Y YUBERO, 2002; COLOMER, 2004; MARTÍN-BARBERO Y LLUCH, 2011; LCFL, 2017).

En ese proyecto de mediación, las bibliotecas escolares pueden cumplir una función capital. A diferencia de las aulas, en las que la relación con la literatura está determinada por programas, explicaciones, cánones, datos y exámenes, las bibliotecas escolares ofrecen una posibilidad de lectura más libre y significativa. La mediación en ellas, incluso llevada a cabo por los mismos docentes que intervienen en las aulas, posee un carácter más espontáneo, más gustoso, más autónomo, más gratuito incluso, lo cual las convierte en un espacio fundamental para que se produzca el encuentro con los libros. La mediación lectora en las bibliotecas escolares puede resultar más eficaz a veces que la que se realiza en las aulas, pues se lleva a cabo en un ambiente más distendido, con objetivos más sociales y críticos y mediante prácticas más abiertas y afectivas (CORONAS CABRERO, 2002; DURBAN ROCA, 2010; ÁLVAREZ Y CASTRILLÓN, 2011; GARCÍA GUERRERO, 2012).



Lo mismo podríamos decir de las bibliotecas públicas, espacios abiertos y democráticos en los que se hacen realidad el derecho a leer y la libertad de leer. Por ello mismo, son espacios en los que la mediación literaria puede alcanzar al conjunto de la ciudadanía y hacer posible que ninguna persona quede excluida del disfrute del acervo literario de la humanidad. Esa nueva conciencia ha permitido una renovación del papel de los bibliotecarios, más atentos ahora a la promoción de la lectura y a la formación de lectores (CHARTIER Y HÉBRARD, 1994). El concepto de 'lectura pública' expresa meridianamente la aspiración de hacer de la lectura una vía de emancipación personal y social. En las últimas décadas, las bibliotecas públicas vienen siendo consideradas ya no solo como espacios privilegiados de democratización del conocimiento (ESCOLAR, 1985; PETIT, 1999; MUDDIMAN ET AL, 2000; BARBIER, 2015) sino como espacios promotores de acciones de transformación e integración social. Las directrices de la *International Federation of Library Associations and Institutions* para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas (IFLA, 2001) inciden en la relevante función social de las bibliotecas públicas, convertidas cada vez más en espacios de encuentro no solo con los libros sino con otras personas, con otras culturas, con otros mundos.

Su éxito, como el de la mediación cultural, no depende, sin embargo, de las buenas intenciones, las buenas instalaciones o la buena planificación. No solo es necesario combatir la apatía o el desapego sino también, y más complejo, el desconocimiento, los prejuicios y el temor. Esas resistencias impiden que lo destinado a muchos sea patrimonio exclusivo de unos pocos. Es por ello que muchas organizaciones en todo el mundo hacen de la mediación literaria un modo de intervención social. Es el caso de organizaciones *como People and Stories* (www.peopleandstories.org), en Estados Unidos, *Exeko* (www.exeko.org), en Canadá, *The Reader* (www.thereader.org.uk), en Reino Unido, o Asociación Entrelibros (www.asociacionentrelibros.es), en España, cuyas prácticas no se encaminan tanto a la animación a la lectura en sentido estricto como a resaltar, a través de los textos y su lectura compartida, la dignidad personal, la confianza en las propias aptitudes y la emancipación intelectual a través de la lectura literaria. Hacer

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



presente la literatura donde habitualmente no está, ofrecerla a personas injustamente privadas de ese 'capital cultural', por utilizar la expresión de Bourdieu (2000), contribuye a través de la libre expresión intelectiva y emocional, el mutuo intercambio de conocimientos y la participación igualitaria en debates y reflexiones a adquirir conciencia de las propias capacidades y valores personales. Sustituir una relación de desapego y desconocimiento, es decir, una relación negativa o una no-relación, por una relación cordial, incluso vital, con la literatura y con el patrimonio artístico e intelectual en general, cobra especial relevancia cuando tomamos en consideración los grupos a los que habitualmente se dirigen estas iniciativas -personas encarceladas, mujeres víctimas de violencia de género, personas sin hogar, usuarios de salud mental, niños o adolescentes en riesgo de exclusión social...-, lo que propicia que la mediación literaria cumpla funciones de alivio, consuelo, estímulo, bienestar psíquico y físico, exaltación, esperanza... y al mismo tiempo actúe como un instrumento de transformación social (CHOVANCOVA, 2018).

Importa señalar, sin embargo, que en estos casos la mediación literaria pone en el foco no en el patrimonio literario en sí, sino en las personas y sus circunstancias vitales. En última instancia, desbrozar caminos entre las personas y la literatura obedece al objetivo de desbrozar el acceso a la palabra en general, que permite la comunicación y la participación en la sociedad letrada, y a la palabra poética en particular, que amplía las capacidades individuales de simbolización. La mediación lectora o literaria deviene así "una práctica de intervención profundamente comprometida y siempre dirigida a impulsar la vida social en tres esferas críticas: la personal, la subjetiva social y la ciudadana" (ÁLVAREZ Y CASTRILLÓN, 2011). En este sentido, la relación con el patrimonio literario e intelectual no es la única que forja la mediación literaria. Gracias a los diálogos que propicia la literatura se forjan asimismo las relaciones con uno mismo, con otras personas y con el mundo circundante.

Referencias:

ANAYA, Juan Mata**.** Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



ÁLVAREZ, D.; CASTRILLÓN, S. De la mediación de la lectura o de cómo "ir más allá". In: MIRET, I. ; ARMENDANO, C. (Org.): *Lectura y bibliotecas escolares.* p. 83-92. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2011.
ANDREWS, M. *Charles Dickens and his performing selves Dickens and the public readings*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

BARBIER, F. *Historia de las bibliotecas: de Alejandría a las bibliotecas virtuales*. Buenos Aires: Ampersand, 2015.

BLANCO GARCÍA, M. I. *Tratado de mediación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2017.

BONNAFÉ-SCHMITT, J-P. *La médiation, une justice douce*. Paris: Syros-Alternatives, 1992.

BONNAFÉ, M. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona. Océano, 2008.
BOURDIEU, P. *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2000.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza, 1998.

CABREJO-PARRA, E. (2001). La lecture avant les textes écrits. *A.C.C.E.S. Les Cahiers*, 5, p. 19-24, 2001.

CARDINET, A. *École et mediations*. Toulouse: Editions érès, 2000.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998.

CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla y La Mancha, 2002.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa, 1994.

CHOVANCOVA, L. *Literatura, lectura y diversidad*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2018.

COLOMER, T. El papel de la mediación en la formación de lectores. In: COLOMER, T.; FERREIRO, E.; GARRIDO, F.: *Lecturas sobre lecturas.* México D. F.-Bogotá: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Asociación colombiana de lectura y escritura, Asolectura, 2004.

CORONAS CABRERO, M. La Biblioteca Escolar. Una aventura alfabética.*I Jornadas de Bibliotecas Escolares de Asturias.* p. 101-111. Llanes: Centro del Profesorado y de Recursos de Oriente, 2002.



DURBAN ROCA, G. *La biblioteca escolar, hoy*. Barcelona: Graó, 2010.
ESCOLAR, H. *Historia de las bibliotecas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1985.

GARCÍA GUERRERO, J. *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía, Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2012.

GROVER DUFFY, K.; GROSCH, J. W.; OLCZAK, P. V. *La mediación y sus contextos de aplicación.* Una introducción para profesionales e investigadores. Barcelona: Paidós, 1996.

IFLA/UNESCO. *Directrices para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*. (Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124654_spa (consulta 10 de mar de 2019)

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura.* Estudios sobre literatura y formación. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LCFL. Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura. *Nuevas destrezas para los mediadores de la lectura. (*Disponível em: https://fundaciongsr.org/las-nuevas-destrezas-para-mediadores-de-lectura). Consulta 3 de mar de 2019.

MANGUEL, A. *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza, 1998.

MARQUES CEBOLA, C. *La mediación*. Madrid: Marcial Pons, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J.; LLUCH, G. *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: Cerlalc-Unesco, 2011.

MATA, J. *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada, 2014.

MATA, J. *10 Ideas Clave Animación a la lectura*. Barcelona: Graó, 2008.

MATA, J. *Casas lectoras*. Madrid: Lectyo. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2015.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *Poesía juglaresca y juglares*. Madrid: Espasa-Calpe, 1942.
MILLÁN, J. A. El lector en red. In: MIRET, I.; ARMENDANO, C. (org.): *Lectura y bibliotecas escolares*. p. 49-56. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2011.



MUDDIMAN, D. et al. *Open to All? The public library and social exclusion: executive summary*. London: The Council for Museums, Archives and Libraries. Library and Information Commission, 2000.
MUNITA, F. *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.

MUNNÉ, M.; MAC-CRAGH, P. *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó, 2006.

PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PETIT, M. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano, 2009.

PÖCHHACKER, F. Interpreting as mediation, In: VALERO-GARCÉS, C.; MARTIN, A. (org.) *Crossing Borders in Community Interpreting*: Definitions and dilemmas. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

POPPER, K. *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos, 1994.

SIX, J. F. *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós, 1997.

SOUTO GALVÁN, E. *La mediación: un instrumento de conciliación.* Madrid: Dykinson, 2010.

VALERO-GARCÉS, C. *Mediation as translation or translation as mediation?*. (Disponível em https://www.researchgate.net/publication/266005612_Mediation_as_translation_or_translation_as_mediation_Widening_the_translator%27s_role_in_a_new_multicultural_society . Consulta 28 de feb de 2019)

VIAGGIO, S. *Teoría general de la mediación interlingüe*. Alicante: Universidad de Alicante, 2004.

VINYAMATA CAMP, E. *Aprender mediación.* Barcelona: Paidós, 2003.

WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1988.

WOLF, M. *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B, 2008.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS E INFÂNCIAS INDÍGENAS: MODOS DE SER DAS CRIANÇAS ASURINÍ E BANIWA

Amanda Rodrigues Marqui
Xanda de Biase Miranda

DOI: 10.19179/2319-0868.789

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS E INFÂNCIAS INDÍGENAS: MODOS DE SER DAS CRIANÇAS ASURINÍ E BANIWA

Amanda Rodrigues Marqui[1]
Xanda de Biase Miranda[2]

Resumo: Este artigo trata da experiência de pesquisa com crianças em dois contextos socioculturais distintos (MIRANDA, 2014; MARQUI, 2017), onde a observação etnográfica de questões semelhantes contribui para debates teóricos específicos. Diferentes modos de ser criança indígena, ser criança Asuriní ou Baniwa em suas formas particulares de "brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender" (LOPES DA SILVA, 2002) são observadas em espaços fisicamente similares, o rio e os pátios, mas ontológica e socialmente singulares. Partindo da ótica da chamada "antropologia da criança", que reitera o questionamento da naturalização da infância e reconhece a agência infantil na produção da cultura (COHN, 2005), as experiências dialogam com a noção de Pessoa (VIVEIROS DE CASTRO, DAMATTA; SEEGER, 1979), "arqui-categoria" que deixou sua marca na antropologia sul americana nas últimas décadas, e com questões colocadas pelo parentesco e organização social.

Palavras-chave: Crianças indígenas; Asuriní; Baniwa.

ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVES AND INDIGENOUS CHILDREN: WAYS OF BEING OF THE ASURINÍ AND BANIWA CHILDREN

Abstract: This article deals with the research experience with children in different sociocultural contexts (MIRANDA, 2014; MARQUI, 2017), where an ethnographic observation of summative questions is carried out for specific theoretical debates. "Different modes of indigenous, Serian series" (LOPES DA SILVA, 2002) are observed in physically similar spaces, the river and the courtyards, but ontologically and socially unique. From the viewpoint of the so-called "anthropology of the child", which reiterates the questioning of childhood and childhood in the production of culture (COHN, 2005), as dialogical experiences with a notion of person (VIVEIROS DE CASTRO, DAMATTA; SEEGER, 1979), "arche-category" which left its mark on South American anthropology in the last decades, and with those placed by kinship and social organization.

Keywords : Indigenous children; Asuriní; Baniwa.

[1] Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou pesquisas etnográficas com as crianças Guarani Mbya no Pará sobre as perspectivas infantis a respeito dos aprendizados escolares e com o povo Baniwa na Terra Indígena Alto Rio Negro, Amazonas, sobre as relações entre infância, escola e religião. Foi pesquisadora do projeto "Observatório da Educação Escolar Indígena – territórios Médio Xingu e Rio Negro" da CAPES/UFSCar. Atualmente é consultora da UNESCO no Ministério da Educação-MEC para desenvolvimento de estudos técnicos sobre a formação de professores indígenas.

[2] Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou pesquisas etnográficas com as crianças Asuriní na Terra Indígena Koatinemo, Altamira. Foi pesquisadora do projeto "Observatório da Educação Escolar Indígena – território Médio Xingu e Rio Negro" (CAPES/UFSCar). É técnica em assuntos educacionais no Ministério da Educação- MEC.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



PERSPECTIVES ETHNOGRAPHIQUES ET ENFANTS AUTOCHTONES: MODES D'ÊTRE DES ENFANTS ASURINÍ ET BANIWA

Résumé:
Cet article présente l'expérience de recherche avec des enfants dans des différents contextes socioculturels (MIRANDA, 2014; MARQUI, 2017), où l'observation ethnographique des questions similaires contribue pour des débats théoriques spécifiques. Ils sont observés des différents manières d'être indigènes (LOPES DA SILVA, 2002) dans des espaces physiquement similaires, le fleuve et les cours, mais uniques sur le plan ontologique et social. Sur le point de vue de "l'anthropologie de l'enfant" qui remet en cause la naturalisation de l'enfance et qui reconnaît l'agence infantile dans la production de la culture (COHN, 2005), les expériences dialoguent avec la notion de Personne (VIVEIROS DE CASTRO, DAMATTA; SEEGER, 1979), "archi-catégorie" qui a marqué l'anthropologie sud-américaine au cours des dernières décennies, ainsi que celles de la parenté et de l'organisation sociale.

Mots-clés: Enfant Indígene; Asurini; Baniwa.

Introdução

Este artigo trata da experiência de pesquisa com crianças em dois contextos socioculturais distintos (MIRANDA 2014; MARQUI, 2017)[3], onde a observação etnográfica de questões semelhantes contribui para debates teóricos específicos. Diferentes modos de ser criança indígena, ser criança Asuriní ou Baniwa em suas formas particulares de "brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender" (LOPES DA SILVA 2002, p.46), são observadas em espaços fisicamente similares, o rio e os pátios, mas ontológica e socialmente singulares. Partindo da ótica da chamada "antropologia da criança", que reitera o questionamento da naturalização da infância e reconhece a agência infantil na produção da cultura (COHN, 2005), as experiências dialogam com a noção de Pessoa (VIVEIROS DE CASTRO, DAMATTA; SEEGER, 1979), "arqui-categoria" que deixou sua marca na antropologia sul americana nas últimas décadas, e com questões colocadas pelo parentesco e organização social.

[3] Sob a orientação da Profª Drª Clarice Cohn, as pesquisas foram financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, por meio do projeto "Observatório da Educação Escolar Indígena - territórios Médio Xingu e Rio Negro", na Universidade Federal de São Carlos, SP, no período de 2010 a 2015.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



A experiência relatada por Miranda (2014) trata da observação de crianças Asuriní, povo do tronco linguístico Tupi. O trabalho de campo foi realizado em 2011, período em que os Asuriní se constituíam em uma população de 161 pessoas integralmente fixada na Terra Indígena Koatinemo, que ocupa 388 mil hectares da margem direita do rio Xingu, Pará. Berta Ribeiro (1982) estima uma população de cerca de 150 indivíduos na década de 30, que decresceu drasticamente após o contato no início da década de 70, chegando a apenas 52 indivíduos em 1982 (MÜLLER, 1990, p. 45). A experiência registrada por Marqui (2017) trata das relações entre infância, escola e religião dos Baniwa da região do médio rio Içana. Os Baniwa, um povo do tronco linguístico Aruak do noroeste amazônico, vive em comunidades localizadas na bacia hidrográfica do Içana, no rio Negro/Guainía[4] e nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos no Amazonas, a estimativa da população total é de aproximadamente sete mil indivíduos (SIASI/SESAI 2014). A Terra Indígena Alto Rio Negro[5] abrange uma extensão territorial de aproximadamente de 80 mil quilômetros, onde vivem mais de 20 povos indígenas de três troncos linguísticos: Tukano, Aruak e Maku. A pesquisa de campo foi realizada em 2012 na comunidade de Vista Alegre localizada na margem esquerda do rio Cuiarí, um afluente do rio Içana, onde residiam aproximadamente 180 pessoas.

As etnografias destacam especificidades nos modos de se conceber crianças e fabricar corpos, na apropriação cotidiana dos lugares pelas crianças e nos regimes de conhecimento implicados nestes processos, mas convergem no que diz respeito ao rendimento da observação atenta da mobilidade e espacialidade para aprofundamento da compreensão do universo infantil e suas interlocuções com os debates dados pelo campo teórico (COHN, 2005; 2013). Sendo assim, pretende-se neste artigo revisar algumas questões desenvolvidas nas pesquisas etnográficas de

[4] Designação do rio Negro na Colômbia e na Venezuela.

[5] Decreto de Homologação de 14 de abril de 1998, que demarca a TI Alto Rio Negro localizada nos municípios de São Gabriel da Cachoeira e Japurá no estado do Amazonas.



Miranda (2014) e Marqui (2017) para elaborar narrativas sobre e com crianças Asuriní e Baniwa.

Sobre a água e os corpos

As crianças Asuriní

A *couvade* Asuriní poderia ser descrita nos termos de Berta Ribeiro (1982, p.33), ainda que atualmente o período de abstenção para o trabalho artesanal seja menor e os alimentos permitidos durante o resguardo incluam alguns novos, como o macarrão e o arroz. Estes, assim como os caldos de jabuti branco e mutum mencionados pela autora, são descritos como alimentos especialmente "leves", ao contrário da maior parte das carnes vermelhas e de peixe, em especial os "de couro" (sem escamas), descritos como *reimosos*[6]. A abstenção destes alimentos visa garantir a cicatrização total e a eliminação do cheiro de sangue do parto, associado ao perigo de ataques do *karovara*. Mães e pais saem de casa o mínimo possível e evitam rigorosamente o rio e adjacências durante o resguardo. Müller (1990, p.169) menciona o *karovara*[7] entre as causas das doenças, mas também entre os xamãs primordiais (MÜLLER, 1990, p.139). Nos *maraka,* quando os pajés trazem o *karovara,* o *moynga* (remédio) é transmitido para os humanos em cuias por meio da água (MÜLLER, 1990, p.159). Por outro lado, o cheiro de sangue nas cercanias do rio e a pronúncia do seu nome próximo à água provoca o espírito, que entra no corpo e o corta por dentro, fazendo as pessoas desaguarem em sangue até a morte.

No momento do parto Asurini a rede (*tupava*) opera como um filtro, coando o corpo sólido do bebê dos líquidos uterinos, assim como é ela quem acolhe o corpo e filtra o sangue, o suor, a urina e outros líquidos que escapam ao corpo doente. Na

[6] Alimentos "reimosos" podem causar feridas na pele e dificultar a cicatrização, de forma bastante semelhante, os Karitiana definem a carne pesada como reimosa, em referência ao excesso de gordura (VAN VELDEN, 2010, p.267).

[7] Karovara, não é um termo isolado, Fausto (2002, p.339) aponta diversos correlatos entre os tupi, embora possuam relevância e significados diversos conforme o grupo.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



rede a mãe se banha no pós-parto. Via de regra, nos meses seguintes ao nascimento, a criança é estimulada a dormir o maior tempo possível, ficando a maior parte do tempo na rede. Depois da queda do cordão umbilical é recomendável que a criança tome muitos banhos para dar sono, pelo menos três ao dia, pois dormir engorda e fortalece o corpo. Daí em diante, o rio será parte dos dias e a rede a acolhida sempre desejável, palco de inúmeras atividades e brincadeiras. Müller registra a frequência dos banhos de rio, no mínimo três vezes por dia (MÜLLER, 2002. p.2000) e a destinação das maiores e melhores redes nos anos 80 para as poucas crianças existentes e seus pais. Além da dedicação do grupo doméstico com a decoração de seus corpos, sempre ricamente enfeitados com colares, pulseiras, enfeites de algodão nos tornozelos e cintura, pintura de jenipapo e óleo com *yhyca* (resina perfumada) nos cabelos (MÜLLER, 2002, p.188-207).

Ainda que o aumento das proles possa ter acarretado alterações foi possível observar a centralidade das crianças nos grupos domésticos. Encontram-se um ou outro bebê engatinhando pelo chão, mas mais comum é vê-los nas redes, tipóias ou no colo. Os parentes se desdobram em cuidados e atenções nos primeiros anos. Durante expedições breves, aquelas em que não se pernoita, por exemplo, foram observadas apenas as mães que amamentavam levando redes, exclusivamente destinadas ao seu uso e do bebê. Dentro ou fora da aldeia, nos primeiros meses a experiência da criança ocorre entre a rede, a água e os corpos dos parentes, espaços apropriados ao pequeno corpo, onde este deve permanecer até endurecer o suficiente para erguer-se e andar. Nos anos 70 a criança sequer engatinhava estava sempre no colo de adultos e ganhava o chão somente quando dominava os primeiros passos (MÜLLER, 2002, p.191).

Os Asuriní não nomeiam nem aplicam o jenipapo no corpo do recém-nascido. O jenipapo devido ao risco de absorção definitiva pela pele mole, deixando-a manchada para sempre. Neste período os pais também guardam um rígido resguardo. A queda do “umbigo” marca um momento de mudança para genitores e recém-nascidos, com o abrandamento das restrições alimentares e relacionadas ao rio para os primeiros (desde que finalizada a cicatrização do pós-parto), e com a

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



nominação e início da pintura em jenipapo para os segundos. Nossas observações sugerem, portanto, que até a cicatrização total do umbigo o recém-nascido é considerado demasiado mole para práticas de modelagem como as observadas por Viveiros de Castro (1986, p.441) entre os Araweté, Cohn (2000,p.86) entre os Xikrin ou Fausto (2001, p.396) entre os Parakanã.

As noções de *ynga* e *anhynga,* respectivamente vida e morte, são essenciais para compreensão da ontologia que orienta as práticas de fabricação do corpo infantil. *Ynga* pode ser definido como princípio/substância vital "que constitui o ser uno/vivente, compartilhada por espíritos e humanos" (MÜLLER, 1990, p.30), está na voz, na sombra, na pulsação do corpo e do coração (MÜLLER, 1990, p.170). A noção de doença (MÜLLER, 1990, p.168), assemelhada à imagem de um fruto podre ou semidestruído, implica na perda do *ynga* pela pessoa, como no suor excessivo dos estados febris. O que nos leva ao *anhynga*, uma "dupla noção de multiplicidade e ausência, divisão e presença" (MÜLLER, 1990, p. 31-32). Um *anhynga* colado ao corpo do vivente pode levá-lo a definhar até a morte (MÜLLER, 1990, p. 169). Os *anhynga* podem estar em qualquer lugar, a qualquer momento, podem assustar, sequestrar e causar doenças (MÜLLER, 1984/85, p.108). Mas um *anhynga* não é, por definição, um vivente. Viventes possuem *ynga* são seres unos em oposição à noção de dividido, ausente, cujo designativo é *anhynga*" (MÜLLER, 1990, p.245).

Desta forma, quanto menor a criança, mais moles os ossos, mais permeável a pele, mais solúvel e menos íntegra a forma do corpo. Consequentemente, menor a capacidade de manter o *ynga,* o que contribui para que as crianças sejam presas fáceis para os *anhynga.* Portanto, o grupo doméstico se ocupa em garanti-lo abundantemente através da pintura com jenipapo e com a ajuda dos pajés[8]. O alimento primorosamente preparado e as minuciosas habilidades desenvolvidas, especialmente no exercício da culinária e da olaria se entrelaçam, formando uma rede de substâncias duras e moles, secas e molhadas, naturais e

[8] Müller (1990, p. 112-113, 147) registra a notável presença dos pequenos em todos nos ritos terapêuticos.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



sobrenaturais na qual as mulheres filtram e forjam o corpo da criança. Inicialmente, trata-se de separar o que é vivo (dentro) do que não é (fora). Durante todo o período de crescimento do corpo os pais incentivam os banhos para manter a pele lisa e úmida, pois a água potencializa e reanima os efeitos do jenipapo. O jenipapo está sempre presente no cotidiano e as mães costumam aplicá-lo pequenas doses nos pés ou mãos dos bebês para que se acostumem "*pukuap"* com suas propriedades. O uso das resinas perfumadas e do urucum foi abandonado por conta de sua ausência na região, mas era aplicado na cabeça dos bebês para afastar os *anhynga*, que detestam tanto cheiro quanto gosto. O jovem xamã comparou o urucum a "uma vacina, que protege o corpo" e o jenipapo, igualmente repulsivo aos *anhynga*, a "uma vitamina, que alimenta a criança e a faz crescer". Por isso o jenipapo é generosamente aplicado pelas mães durante todo o período de crescimento corporal.

Assim, inicialmente a criança transita em terra molhada, no universo de *Tauva*, cuja imagem no mundo atual é a do peixe pacu (MÜLLER, 1990, p.192). Na narrativa mítica, *Tauvyma*[9] é a mulher que teve seu marido, a anta, morto pelo próprio irmão *boakara,* guerreiro e caçador, e por isso foi embora do mundo humano, se jogando no rio e se transformando no sobrenatural *Tauva.* Antes, *Tauvyma* acompanha as abelhas ao poço de coleta de barro e faz muitos tipos de panelas, pois elas se quebram nos seus encontros com a anta. Ela se entristece ao ver os vestígios do marido morto, se recusa a comer sua carne e inaugura o uso da tatuagem ao aplicá-la para garantir a sobrevivência do irmão (MÜLLER, 1990, p.336-337). Na performance ritual, a mulher madura na qualidade de *Tauvyma* invoca a Cobra e outros sobrenaturais, tal como nos rituais xamanísticos em geral, para proteger a vida do *boakara* com o *ynga* transmitido através do suco do jenipapo sobre as incisões da tatuagem (MÜLLER, 1990, p.109-110).

Analisando a produção da cerâmica, Silva (2000, p.63) registra que a operação de alisar a vasilha é demorada e realizada com muito esmero, pois,

[9] *Tauvyma, tauva + yma* sufixo indicador de futuro,p. aquela que será *Tauva* (MÜLLER, 1990, p.200).

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



segundo as oleiras, deve ficar "lisa como pele de gente". Dado que a autora compreende ao ouvir o mito em que *Maíra* "molda o corpo do seu filho *Kyty*, alisa sua pele (*iapire*) para ele ficar bonito e, enquanto faz isso, '*Kyty* não pode se mexer, até ficar duro'" (SILVA, 2000, p.64). Na história *Kyty*[10] tinha a pele feia, cheia de feridas, era *kurubento* (perebento, como dizem hoje em dia), por isso foi preterido pela mulher amada. Resolveu procurar *Maíra* e com incrível esforço o alcançou. *Maíra* acolheu seus lamentos, arrancou a pele feia do seu corpo e jogou-a no rio, onde ela se transformou no primeiro jacaré. Moldou então uma nova pele, alisando-a com muito capricho para que ficasse lisa e bonita. Enquanto fazia isso, *Kyty* não podia se mexer, até a pele ficar dura, pois estava mole como o barro.

Da mesma forma não se mexem os pequenos enquanto são pintados, senão o jenipapo molhado borra, desfazendo os delicados desenhos. Ter o corpo pintado destaque-se, é um exercício de imobilidade e paciência ao qual toda criança é acostumada. Importa que entre os Asuriní a analogia entre corpos e vasilhames cerâmicos é particularmente literal e inevitável. O corpo recém-nascido identificado com a peça no início do processo de moldagem, quando a forma imposta ao barro molhado ainda não desenvolveu a propriedade de comportar os conteúdos que lhe caberão (o barro absorve a água, tal qual a pele mole absorve o jenipapo). E os cuidados com a aplicação de jenipapo, incluindo os banhos, sobre o corpo em endurecimento/crescimento com o vasilhame durante os processos de alisamento, pintura e colocação de resina. A capacidade dos corpos comportarem adequadamente o *ynga* se dará gradualmente, conforme ossos e pele aumentam e endurecem.

Os interditos relacionados ao sobrenatural *Tauva* vinculam o barro, a panela, o corpo da mulher e a capacidade de gestação. Como registrado por Silva (2000, p.73), durante a manufatura "a panela não seca direito" se as mulheres beberem, comerem, urinarem ou defecarem. Quando uma ceramista morre, suas panelas são quebradas para evitar o *anhynga*. O barro não pode ser coletado, ou

[10] A história de *Kyty* foi registrada por Müller (1990, p. 323-327), ouvi de *Takamui, Kwatireí* e outras versões semelhantes.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



mesmo tocado por homens, nem por mulheres grávidas e menstruadas, pois isso acarreta a quebra dos vasilhames na hora da queima. Quando uma mulher gesta ou menstrua, não pode exercer o papel de *Tauvyva*[11] no ritual de *Tauva*. Não uma metáfora, temos uma metonímia que nos permite tomar o vasilhame cerâmico como um pequeno corpo, vinculado ao corpo da oleira. E nos sugere que cabe à oleira pintora a arte de fazer corpos, de moldar formas apropriadas ao *ynga.*

Olaria e pintura são domínios consubstanciais quando consideramos a *Tauva*, pois, na performance ritual é a oleira quem maneja o jenipapo da tatuagem e da pintura corporal. Se a cerâmica é uma arte delicada sobre o barro mole, sujeita a perder a forma durante o endurecimento, a pintura aplicada posteriormente deforma, ou dá forma. Uma panela bem acabada pode parecer disforme por conta de uma pintura mal aplicada e um vasilhame irregular pode ganhar simetria com um grafismo bem proporcionado. As mulheres exercitam longamente essas habilidades de modelagem e projeção em diversos suportes tridimensionais, como cuias e bancos de madeira. Mas a panela, segundo Müller (1990, p.220), "constitui o suporte em que maior variedade de padrões de desenho e combinações podem ser realizadas e onde a criatividade individual se exerce mais plenamente". A pintura com padrões geométricos confere ao corpo um caráter propriamente humano e diferencia gêneros (MÜLLER, 1990, p.227). Nos corpos masculinos, a *pirinyna* marca a divisão horizontal de ombro a ombro e delimita um desenho em forma ovalada em cada ombro, preenchido com estampas geométricas. Nos corpos femininos, obedecerá a uma divisão vertical, que marca o ventre. Estas divisões horizontais ou verticais determinam a distribuição dos desenhos no corpo. Outras partes do corpo são divididas da mesma forma para ambos os sexos.

Já a pintura inteiramente em preto *ajemo'ona,* não respeita os limites formais que distinguem os gêneros e a anatomia, sendo definida por Müller (2009, p.165) como uma "roupagem liminar" do estado de incorporação do personagem *Kavara*, cuja mítica introduz a noção da divisão do eu, causada pela morte. *Kavara* e seu

[11] A *tauvyva* normalmente é chamada de "dona da festa" em português, mas chamá-la de "a que frutifica o espírito da *Tauva***"** parece-me mais exato**.** *Yva*: é um sufixo que, junto com um nome de fruta, significa a árvore daquela fruta (MONSERRAT, 1998, p.41);

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



companheiro vão caçar e são atacados por um inimigo. O companheiro morre e ele volta para a aldeia, mas é perseguido pelos pedaços do corpo do amigo morto (fígado, coração, braço, perna e sangue). Na aldeia, fazem uma festa e cantam sobre o braço do morto a noite toda, de manhã os *anhynga* vão embora. Mas a esposa do morto fala o seu nome, então ele volta e a leva com ele. *Kavara* é uma das facetas de *anhynga*, materializada no interdito ao nome dos mortos. No cotidiano as mulheres não cobrem corpos inteiramente de jenipapo, manejam esta substância de forma articulada aos saberes *kwasiat*[12].

Nossas observações em campo nos permitem afirmar os efeitos profiláticos (vitamínicos, nutritivos) do jenipapo (também registrados por outros autores, como Gallois (1992) e Demarchi (2010), associadas à agência diferenciada dos padrões na fabricação da forma corporal. A *pirinyna* (a linha ou linhas paralelas), alonga o corpo e acelera o crescimento. Determinados grafismos são considerados menos adequados para a criança, como *mytupepa* (asa de mutum), que pode confundir o crescimento, atrapalhando seu sentido. *Tamakyjuak* (*tamaky* = perna, canela; *juak* = pintura), imprime velocidade e destreza. *Juakete,* a pintura verdadeira está entre as mais utilizadas, sendo particularmente recomendável para acelerar a recuperação do corpo doente. Complementam a modelagem os cordões de algodão - *tapukura* nas pernas e *kaapuawa* nos braços dos meninos e *pinimaia* na cintura das meninas, que servem para engrossar estes membros, reforçando características de gênero desejáveis ao corpo.

Se por um lado o jenipapo separa substancialmente corpos vivos de partes mortas, por outro, o desenho gera unidade, coesão entre membros, seu efeito poderia seria ser descrito como de "membramento", em oposição ao desmembramento do corpo representado pela morte. O sufixo *-er/-per/-wer* indica passado nominal e quando aplicado ao léxico dos corpos marca esta diferença entre o corpo íntegro, que contém *ynga* e o corpo desmembrado, o ex-corpo. Neste

[12] Termo traduzido comumente na literatura como desenho. Em um artigo sobre os "desenhos semânticos" *Kayabi*, Ribeiro compara os termos *kwatsiapat* ou *kwatsiat Kayabi* que significam "desenho" ao *kwasiat* dos Asuriní. E aponta serem comuns os cognatos do termo nas línguas tupi, assim como seu uso para a tradução de desenho e escrita (1987, p.270).

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



caso, os Asuriní se referem, precisamente, a ex-partes de corpos[13]. Os esforços de homens e mulheres se dão no sentido de estimular o crescimento para cima, alongando, e para os lados, engordando, para que o pequeno corpo se mantenha inteiro (*u'awe),* não se parta, não seja apenas parte de outro algo, um pedaço (*myryny).* Como na imagem sugerida pelo termo *amu'i* que combina a 1ª OS com os causativos -*mu* e –*i* = pequeno*;* "tornei pequeno", "esfarelei" (MONSERRAT, 1988, p.13), o demasiado pequeno é sinônimo de partido, de quebrado, o antônimo de um inteiro e, portanto, o oposto de um corpo capaz de possuir *ynga*.

Na narrativa mítica, o desenho provém de *Anhyngakwasiat*[14]*, anhynga* primordial que fez para si um corpo com a pintura, de onde se originam a habilidade de pintar *juak* e o conhecimento sobre os padrões geométricos *kwasiat. Anhyngavuí* ouviu o barulhento e agressivo *Anhyngakwasiat,* viu seu corpo decorado e se perguntou "o que eu vi? É bonito", o corpo era uma junção de partes, cada qual com um padrão diferente. Observando de longe *Anhyngavuí* aprendeu os padrões, que reproduziu no trançado de flechas, esteiras e peneiras. É justamente um *anhynga*, por definição um não inteiro, um dividido, quem demonstra aos Asuriní que de pequenas partes se podem fazer inteiros. Como nos esclarece Müller, a tensão entre unidade e dispersão se desdobra em um terceiro termo, a representação, com os desenhos "o *anhynga* existe, como unidade" (MÜLLER, 1990, p.32, 272), ou seja, *há um corpo*. Assim, o suporte "por excelência" para a aplicação do grafismo é o corpo humano, "forma concebida como tal na mitologia e reafirmada na transposição da nomenclatura da anatomia humana à das panelas de cerâmica" (MÜLLER, 1990, p.220)[15].

[13] Se relacionados ao corpo são sufixos que indicam a morte, Monserrat (1988, p. 33) cita alguns exemplos,p. *jauti papera "*ex-pata do jabuti", *jauti apepera*, "ex-casco de jabuti". O sufixo também é aplicado para enfatizar que algo já não é como em *tava* "aldeia" e *tavera*, "ex-aldeia", aldeia que já não é habitada.

[14] Müller (1990, p.250-272) desenvolve uma detalhada análise sobre este mito, relacionando à noção de representação como constitutiva da pessoa, conferindo ao ser o estatuto de uno, vivente.

[15] A divisão das partes da panela para a pintura representa o corpo humano, em uma versão, digamos, básica; bunda *(rekará)*, corpo (sem denominação específica), cabeça (*akynga*) e pescoço (*ajora*) que aparece apenas em alguns modelos de panela (MÜLLER,1990, p.218).



Diversas habilidades são recrutadas para que o pequeno corpo seja forte, resista ao nascimento e endurecimento, tal qual o vasilhame cerâmico há de ser. Mas não somente, o corpo deve ser belo, de uma beleza ontológica, a forma perfeita de *kyty* moldada por Maíra (MÜLLER, 1990, p.194), o que implica nas ideias de proporcionalidade da forma e de uma pele perfeitamente lisa, alisada com água e jenipapo pelas mulheres. Em *juakete* a forma se identifica ao suporte, que domina o conteúdo, assim, para Müller (1990, p.229), o desenho subordina-se à forma do corpo. Com base nas observações deste campo podemos considerar o contrário igualmente verdadeiro - o corpo subordina-se ao desenho, que pressupõe um corpo. Não qualquer corpo, o corpo belo moldado por Maíra. Neste sentido, quando a prática leva à perfeição, quando a habilidade xamânica alcança a maturidade, temos a *tayngava*[16], padrão preponderante nos desenhos e boneco antropomórfico usado nos *maraká.* O "ser humano/vivente/uno" representado na *tayngava* se diferencia da ideia de *kwasiat* (o repertório) e da figuração ou desenho do corpo (*avaraingava*) pelo princípio que "define humanos e outros viventes, isto é, que possuem a substância *ynga".* Assim, temos na *tayngava,* um vivente que prescinde de corpo, pura projeção da imagem, incorpóreo, mas íntegro e continente exato para o *ynga*.

A fabricação dos corpos combina diversas técnicas, cordões nos membros, imobilidade temporária durante a aplicação, a agência do jenipapo, banhos que reativam e potencializam estes efeitos e, por fim, a visibilidade e o caráter propriamente humano da forma dados pela pintura. A beleza captura o olhar como uma "*tukaia*", uma tocaia, armadilha. E o corpo belamente pintado se diferencia do fundo quando é olhado. Diante do olhar sua forma una é ressaltada, o que lhe reitera a integridade. Assim, no cotidiano o grupo doméstico se dedica a acostumar o *kunumi* a ficar bonito, recrutando o caráter "visualmente compulsivo" dos desenhos

[16] Müller (1990, p.245) sinaliza a associação entre as noções de *ynga* (raiz *yng*) e *ayangava* (raiz *ayng*), traduzida por imagem, representação. Com o sufixo "*t"* que indica possuidor humano, *tayngava* significa imagem do ser humano. Müller (1990, p.247-248) aponta paralelismos e diferenças com os cognatos *taangap* kayabi, *ta'angap* kamayurá e *ta'anga* waiãpi.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



"no sentido de focalizar a atenção sobre a superfície contínua da forma corporal", como descreveria Gow (1988, p.19).

As crianças baniwa

Na primeira fase da vida, a responsabilidade pela criança é quase exclusivamente da mãe, que a leva para banhar logo cedo, a alimenta e permanece o tempo todo com ela. Os cuidados com os banhos e alimentação são uma das ações mais valorizados no ponto de vista dos Baniwa para a fabricação de pessoas belas/bonitas e disciplinadas. As crianças de colo são *kodapeta* até o momento em que começam a engatinhar. Esse período é subdividido em três fases: *Keramo, Tarawadali* e *Hitsiakada*. *Keramo* são as crianças recém-nascidas que recebem uma série de cuidados especiais em relação ao primeiro banho (benzimento da água) e cuidados dos pais, como a *couvade* e a restrição alimentar, consumindo preferencialmente apenas *caribé* e *chibé,* bebidas produzidas a partir da mistura de água com beiju e farinha, respectivamente. Quando o bebê passa a ter um pouco de firmeza no corpo são designadas *tarawadali* e quando começa a engatinhar são *hitsiakada*. No momento em que os bebês ficam com o corpo mais firme, o cuidado começa a ser dividido com seus irmãos mais velhos, se os houver, e quando eles começam a engatinhar passam a ter maior interação com os demais membros da família e a presença do pai se torna mais efetiva nos cuidados com o bebê. Nesta fase as relações da criança se ampliam, passando da mãe para outras pessoas da casa e estendendo-se aos demais membros da comunidade.

Depois que a criança começa a andar ela é denominada *patapatadali*, menino, e *patapatadaro*, menina. Enquanto a criança já anda embora sempre caia - e por isso é comum ter sempre alguém por perto a observando -, os meninos são *makodalittoa* e as meninas *makadarottoa*. Nesta fase, a criança ainda não fala, apenas formula sons. Quando as crianças começam a falar e interagir com seus pais é um período fundamental de aprendizagem, as meninas são *kakodaroina padapena* e *kakodali padapena*, menino. A partir desse momento as crianças devem



acompanhar seus familiares, pai e mãe, e receber conselhos[17]. Quando alcançam a fase *tsiandalina*, menino e *inaro hadalina*, meninas, as crianças começam a ajudar nas tarefas cotidianas como a pesca e a roça. Neste momento é indicado aos pais transmitir os ensinamentos importantes relacionados ao gênero para a formação de meninas e meninos. Neste sentido, os meninos permanecem mais tempo com seus pais e irmãos mais velhos e as meninas ficam mais com suas mães. A fase seguinte é denominada *keñoa walhipalikani*, cujo significado é começar a ser jovem, que, em outras palavras, contempla o período de transição da infância para a fase que antecede o ritual de passagem, o *kalidzamai* (WRIGHT, 1993). Nesta etapa são aprofundados os conhecimentos imprescindíveis à vida Baniwa, como as técnicas de pesca e caça, o plantio nas roças e a produção de derivados da mandioca, o reconhecimento das plantas alimentares, venenosas e medicinais.

De acordo com Diniz (2011, p.100) não é simples identificar os critérios que definem as mudanças de uma fase de vida para outra; o que se pode assegurar é que este processo tem longa continuidade na formação da pessoa baniwa, mesmo que seja marcado por contradições e especificidades, pois levam em conta a demonstração de maior ou menor dependência das crianças e jovens de seus familiares. Neste sentido, também são considerados alguns aspectos como autocontrole para a disciplina, os impulsos e a capacidade de realizar atividades de subsistência que remetem a noção de *saber-fazer.* Além disso, é importante considerar que por meio da realização de atividades do cotidiano vão se estabelecendo as distinções de gênero.

São nas águas que as crianças descobrem e aprendem várias habilidades importantes em seu cotidiano[18]. O porto principal da comunidade de Vista Alegre

[17] Para maiores informações sobre os conselhos e aconselhamentos baniwa cf. Marqui (2017, p. 92-95)

[18]O trabalho de Mead (1930) sobre a infância manus em Samoa foi pioneiro na observação e análise dos processos educativos das crianças durante os momentos em que estavam nas águas. Seu objetivo era compreender como as crianças aprendem as habilidades físicas para sobrevivência em um vilarejo cercado pelo mar. Há etnografias sobre infâncias indígenas que descrevem as brincadeiras e atividades das crianças nas águas (cf. COHN, 2000; PEREIRA, 2013; MIRANDA 2014).

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



ficava próximo ao local onde a pesquisadora ficou, deste modo foi possível observar e acompanhar as crianças que desciam até o rio ao longo do dia. Os banhos nos rios são frequentes e motivo de alegria e diversão entre as crianças. Elas banham em grupos de primos ou irmãos ao longo do dia em certos lugares na comunidade e também próximo ao porto familiar. O primeiro banho do dia é realizado com o pai, antes do amanhecer, porque a mãe já está preparando o mingau. No final da tarde as mães acompanham seus filhos à beira do rio para o último banho do dia. Para as crianças os banhos são momentos oportunos para as brincadeiras e também uma forma de aprendizado da disciplina de cuidado e limpeza do corpo baniwa. De acordo com Garnelo (2003, p.78), as principais regras de higiene entre os Baniwa são os banhos, "que devem ser tomados ao acordar, antes do preparo das refeições (mulheres), quando a pessoa estiver suada e fundamentalmente antes se alimentar". As regras de higiene corporal explicitam as tensões entre humanos e animais-espíritos como os *yoopinai*[19] (idem).

Quando havia *merenda*[20] no centro comunitário, as crianças mal terminavam de serem servidas e já saiam rapidamente carregando seus pratos e comendo durante o caminho para o porto principal. Neste banho após a escola era comum que houvesse crianças de toda a comunidade. Este era um momento de diversão e brincadeira, as crianças ficavam em pé e seguravam os pratos com as mãos[21], quando terminavam de se alimentar lavavam os pratos que levariam depois para suas casas. As crianças permaneciam por muito tempo nadando e brincando, poderiam também brincar com as canoas próximas do porto. As principais brincadeiras eram disputas a nado e com canoa, pega-pega, pulos acrobáticos e

[19] "Os *yoopinai* são espíritos da mata, da água e do ar; são considerados 'donos' dos rios, dos animais e das florestas, sendo, por isso, agressores potenciais dos humanos que, para sobreviver, precisam predar esses recursos. Seus ataques podem causar várias doenças" (GARNELO: 2003, p.67).

[20] Denominação regional para a alimentação realizada no contexto escolar. Para maiores informações sobre a merenda no centro comunitário, cf. Marqui (2017, p. cap. 4).

[21] As crianças apenas se alimentavam no rio nesta ocasião da merenda ser compartilhada no centro comunitário.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



músculo[22]. As crianças demonstravam grande habilidade em nadar e remar contra a correnteza e permanecer por muito tempo debaixo d´água sem respirar.

Há dois aspectos pertinentes aos banhos das crianças que podem ser comparados com os jovens e adultos: elas não seguem as delimitações de gênero[23] e as crianças pequenas tomam banho sem roupas, o que ocorre somente com os mais velhos, que fazem isto em locais reservados ou quando estão sozinhos. As mulheres mais velhas podem banhar-se sem blusa. O banho matutino feminino acontece antes do alvorecer e no retorno elas trazem consigo a água para o preparo do mingau, depois de voltarem da roça é comum também banharem-se e, no final da tarde tomam o último banho antes da refeição coletiva[24]. As mulheres solteiras tomam banhos com suas mães, irmãs e primas que residem na mesma comunidade, as casadas tomam banho com seus filhos[25]. Os homens tomam banhos individuais no cotidiano, exceto pela manhã, quando levam as crianças para o rio e aos domingos após os jogos de futebol, quando os times descem juntos para a beira do rio.

Sobre mobilidade e socialidade

As crianças Asuriní

Como destaca Müller (2002, p.197), não há entre os Asuriní, um sistema de parentesco baseado em clãs, metades, linhagens ou qualquer outra estrutura que

[22] Havia um menino sempre que quando via a pesquisadora na beira do rio, dispunha seus braços de forma a aparentar sua força e dizia: “MÚS-CU-LO”, em seguida dava um pulo acrobático na água. Essa prática virou uma brincadeira entre os demais meninos da comunidade, no final do trabalho de campo era frequente os meninos ficarem em fila e repetir a palavra para pular na água.
[23] Muller notou a separação de gênero durante os banhos, segundo ela “Os homens e meninos se banhavam atrás das rochas, separados das mulheres – isto era algo importante em seu código de ética” (2003, p.33). Demais etnografias também apontaram as restrições entre os gêneros durante o banho (cf. GARNELO 2003; DINIZ 2011).
[24] A refeição coletiva vespertina é realizada no centro comunitário com a presença de adultos, velhos e crianças de colo.
[25] Para maiores detalhes sobre higiene e limpeza corporal feminina cf. Garnelo (2003).

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



situe a pessoa como membro de um grupo, definindo relações sociais, comportamento ou identidade. O pertencimento a um grupo familiar atua como organizador das atividades e relações sociais, sendo constitutivo para a identidade Asuriní. Cada grupo doméstico ocupa um conjunto de construções que inclui, além das moradias onde se dorme, as cozinhas, as áreas de trabalho e de armazenamento. O pátio que se forma no centro destas construções, onde um grupo doméstico descansa, come e passa boa parte do dia é chamado de *ukara*, terreiro. O *ukara* e imediações são os espaços onde se pressupõe que a criança permaneça, antigamente não saiam deste perímetro sem a companhia de um adulto, de maneira que muitas nem chegavam a conviver com outras crianças (MÜLLER, 2002, p. 201, 204). Atualmente, a volumosa e agitada população infantil circula por espaços mais abrangentes, o que não significa que tenham livre circulação em todos os espaços. Em raras ocasiões, se vê um membro de um grupo doméstico dentro ou próximo do conjunto de construções de outro grupo, este trânsito não é exatamente proibido, mas certamente se dá em território alheio. Esta espacialidade delimitada pela área doméstica se desdobra nos espaços compartilhados, como os locais no rio onde se banham e atracam as canoas, os caminhos que usam para atravessar a aldeia, as picadas que levam às roças, a *tavyve* (casa comunal) e as casas de fabrico de farinha. As visitas a outras sessões domésticas ocorrem em diversas oportunidades, quando este encontro se dá deliberada e propositalmente, mas não no cotidiano.

O recorte de *ukara* nos permitiu observar que a mobilidade infantil ocorre livremente somente nos espaços dados pelo parentesco e pela comensalidade. Se olharmos o conjunto de relações dado neste espaço de mobilidade geográfica e social da criança nos deparamos com uma morfologia de grupo constituída a partir de um casal mais velho, que agrega em torno do seu terreiro dois ou três casais de filhos adultos e/ou jovens, com filhos pequenos. A forte influência exercida pelos casais mais velhos, a bilateralidade dada na nominação e a noção de pertencimento aos *ukara* se explicitam nos casos de adoção. As três crianças pequenas que nasceram de casamentos desfeitos ou relações fora do casamento moram com os pais dos pais. Os novos maridos normalmente não desejam criar essas crianças e



quando as mães se mudam, permanecem na casa dos avós. Duas crianças nestas condições moram com os avós maternos e uma com os paternos. Desta forma, a tendência é de que as crianças cresçam no *ukara* em que nasceram, seja dos pais do pai ou da mãe. Assim, apesar das alterações registradas na literatura sobre a idade dos genitores, os padrões de uxorilocalidade e de intergeracionalidade no casamento, a composição dos grupos garante a presença de um casal mais velho e, portanto, de ao menos uma oleira pintora experiente, para pintar o corpo de todas e cada uma das crianças.

Os *kunumi rukara* refletem a importância que os Asuriní atribuem à filiação e à aliança entre siblings em um mesmo grupo, diante de outros, com os quais a socialidade se faz pela oposição. A tendência de diminuição da uxorilocalidade resulta nos agrupamentos de primos patrilaterais, mas o *ukara* da mãe da mãe nunca é interditado, de forma que os agrupamentos sempre podem ocorrer tanto matri quanto patrilateralmente. Foram observados tanto agrupamentos de tios/sobrinhos e primos matrilineares quanto patrilineares e não identificados diferenciação entre sobrinhos e primos cruzados ou paralelos na composição dos grupos. A única distinção que identificada é que não se agrupavam com sobrinhos e primos matrilineares e patrilineares ao mesmo tempo, caso estes não pertencessem ao mesmo *ukara*. Fatores como sexo, idade e afinidade influenciam nesta escolha e não há uma clara hierarquia definida pela idade entre as crianças, ainda que os mais velhos assumam papeis de liderança. A rivalidade entre os grupos de crianças de sessões domésticas diferentes, por outro lado, é declarada. Em suma, ego pode ativar alternadamente uma rede de relações com pessoas de sua faixa etária e/ou gênero, dadas matri ou patrilateralmente, as demais, por princípio, estão no registro da afinidade.

Partindo-se deste recorte, pode-se sugerir que se molda um consanguíneo ao mesmo tempo em que se delimita a distância para se garantir um afim. O casal mais velho e o grupo de siblings, de mesmo sexo ou sexo oposto, compõe uma unidade de fabricação da consanguinidade. Já a afinidade se impõe onde a distância é colocada, seja pelo afastamento físico ou pela oposição formal. Sexo e idade, como



adianta Müller (1990, p.66), são princípios distintivos "que operam conjuntamente nas regras de casamento e estão, portanto, relacionados à formação dos grupos domésticos". No campo do nosso estudo, operavam antes na ativação de relações de consanguinidade e afinidade entre grupos as crianças, dadas, respectivamente, nos espaços de dentro e de fora dos *ukara*. Aqui, como entre os Galibi-Marworno, se casa com quem não se brinca[26] (CODONHO, 2007, p.81).

Essas áreas de mobilidade infantil, decerto, refletem os grupos domésticos descritos por Müller (1990, p. 303-308), mas a rigor a criança circula por mais de um. Estendemos o uso termo para abarcar este ponto de vista, próprio da criança, representando relações ativas de convivência e comensalidade. Mas o sentido de *ukara* está relacionado, sobretudo, ao continente de socialidade onde o corpo é moldado de acordo com as habilidades específicas dos homens e mulheres com quem a criança convive. Cada *ukara* produz corpos do seu jeito, com seu estilo, como as oleiras de um grupo doméstico produzem vasilhames estilisticamente diferenciados de outros, ainda que dentro dos mesmos padrões técnicos. Toda experiência fora deste recipiente é da ordem da exterioridade e pode interferir no processo. Em síntese, tomando o *ukara* como metáfora continente, tal como a perpetuação da olaria exige determinadas condições técnicas, dominadas apenas por ceramistas experientes, se dá a concepção de crianças. E o recipiente ideal para a fabricação de corpos belos tem uma composição intergeracional, de gênero e, de preferência, reúne irmãos ou pais e filhos, em casamentos concomitantes, minimizando as tensões dadas pela bilateralidade.

[26] Os *kunumi rukara* apresentam estreitos paralelismos com a morfologia dos *hã* entre os Galibi-Marworno (ou Galibi do Uaçá). O recorte dado pelos *kunumi rukara* entre os Asurini talvez fosse ainda mais semelhante aos *hã* Galibi se feito em um tempo passado em virtude da tendência de diminuição da uxorilocalidade. Se comparada aos Galibi, a rede de relações que pode ser ativada pelas crianças é amplificada por este aspecto bilateral do parentesco. A rivalidade entre os grupos, por outro lado, parece proporcionalmente acentuada.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



As crianças baniwa

No dia a dia na comunidade as crianças ficam com seus irmãos ou em grupos de primos agnáticos que residem próximos[27]. Quando as crianças não estão em suas casas, na escola ou jogando bola, permanecem em seus pátios domésticos (*pantti pokodee ou pantti nomakoa*), com seus primos ou irmãos brincando *(patopikataka)* ou fazendo alguma atividade. É incomum as crianças estarem sozinhas na comunidade. Em nenhum momento notou-se que crianças de diferentes pátios domésticos brincassem juntas ou, tampouco, que estes espaços fossem usados pelos jovens e adultos para encontros ou conversas casuais. As brincadeiras nos pátios domésticos são futebol, carrinho entre os meninos, que podia ser feito com uma latinha e barbante ou comprados da cidade, e bonecas ou bichos de pelúcia entre as meninas. Nestes espaços as crianças brincam e exibem seus animais de criação[28], geralmente filhotes de tatu, anta, araras, paca e cotia encontrados por suas mães e pais. As crianças davam comida, apertavam e puxavam os animais, que no seu ponto de vista era um modo de cuidar, embora os filhotes logo viessem a falecer. Era comum também ver breves expedições de meninos com pequenas zarabatanas e flechinhas sem veneno para pegar passarinhos no topo das árvores da comunidade. Suas tentativas geralmente assustavam os pássaros que voavam rapidamente, então os meninos corriam para outras árvores e tentavam novamente. As primeiras tentativas de caçaria pelos meninos são feitas em pares que podem ser entre irmãos ou primos na comunidade.

Algumas etnografias sobre a infância indígena indicam a pertinência na observação da circulação das crianças nos espaços da aldeia (COHN, 2000;

[27] Considerando que modelo de residência no alto rio Negro é a virilocalidade, as comunidades são idealmente formadas por primos agnáticos. Quando um homem se casa é escolhido o local onde será construída a sua nova moradia, geralmente ao lado ou bem próximo à casa dos pais. Nas situações em que uma família se muda para outra comunidade a casa será construída nos espaços novos da comunidade, próxima às famílias que detenham algum tipo de relação de parentesco. E nos poucos casos em que as mulheres permanecem junto com seus familiares, sua casa também será construída próxima da casa dos pais.

[28] Os cachorros da aldeia não tinham muita estima entre as crianças, somente quando havia uma ninhada os filhotes eram motivos de brincadeira e curiosidade. Os gatos são bem menos frequentes nas comunidades baniwa do Médio Içana. Sobre os animais de criação entre povos indígenas cf. Vander Velden (2010).

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



CODONHO, 2007; MANTOVANELLI, 2011; MIRANDA, 2014). A análise de Codonho (2007) será referência à reflexão sobre a circulação das crianças baniwa pelos espaços da comunidade de Vista Alegre. A ideia aqui é demonstrar que as crianças são donas, *iminali*, de seus pátios domésticos (*pantti pokodee* ou *pantti nomakoa*) e que estes locais propiciam experiências de aprendizado sobre o domínio do uso dos diversos espaços da comunidade. Levando em consideração as categorias de hierarquia, ancestralidade e reciprocidade existentes na ocupação tradicional do território baniwa (GARNELO, 2003) e as prerrogativas de ocupação e uso dos espaços na comunidade como, por exemplo, a construção de novas casas, a abertura de novas roças, os *caminhos*, o porto familiar, entende-se que os pátios domésticos sejam um modo das crianças aprenderem essas noções. De acordo com uma mãe da comunidade, as famílias orientam seus filhos para brincarem somente em seus pátios domésticos e que as crianças são *donas* de suas brincadeiras, além disso as mães podem observar os comportamentos de seus filhos. Portanto, uma criança de um pátio não irá ao outro para brincar, somente se for chamada - o que, de fato, não acontece- e que aquele espaço é restrito as crianças residentes das casas próximas e ligadas por relações de parentesco (primos agnáticos).

Esta situação também foi notada por Codonho (2007) com as crianças Galibi-Marworno e os grupos de convivência, denominados *hãs*, em que as crianças compartilham brincadeiras e vivências. Existe uma série de regras quanto às relações entre as crianças: aquelas que se brincam e aquelas que se evitam, com quem se brinca não se casa. As vivências das crianças em seus pares são experiências contínuas de ensino e aprendizagem infantis, neste sentido a ideia de *transmissão horizontal de conhecimento* é utilizada como ponto de partida para compreensão dessas experiências de produção de conhecimento compartilhada entre as crianças por meio dos grupos de convivência, *hãs* (CODONHO, 2007, p.72-74). A pesquisa com as crianças Galibi-Marworno demonstra outros processos de produção de conhecimento para além daqueles em que adultos ou velhos ensinam as crianças, e, assim se desfazer da ideia de que as crianças são *tábulas rasas* (DURKHEIM, 1978), seres passivos ao processo educacional.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



É importante considerar que entre crianças baniwa o grupo de parentesco próximo não prescreve uma restrição matrimonial como foi demonstrado com as crianças Galibi-Marworno (CODONHO, 2007). A regra ideal de casamento entre os Baniwa é com outros clãs-*sibs* (da mesma fratria), embora nota-se que as alianças matrimoniais não seguem à risca essa regra. Em sua pesquisa na escola Pamáali, Diniz (2011) observou o surgimento de novas formas de relacionamentos entre jovens, especialmente a amizades e namoros decorrentes da convivência escolar e que permitiram a escolha por parte dos jovens de seus futuros cônjuges implicando em alguns conflitos com as suas respectivas famílias. Outra questão interessante na etnografia de Codonho (2007) é a descrição da rivalidade entre as crianças de diferentes grupos ou terreiros, que não foi notado entre as crianças baniwa de Vista Alegre. As crianças de outros pátios domésticos ficam juntas quando jogam bola e nos banhos após a merenda distribuída no centro comunitário e, nestas situações não foi observado nenhum tipo de desentendimento ou brigas infantis.

Considerações finais

Partindo de dois contextos etnográfico totalmente distintos, este artigo buscou assinalar a importância de um olhar sobre e com as crianças. A observação da mobilidade e da permanência em determinados espaços, destacados especialmente o rio e os pátios domésticos, contribuiu para a apreensão das especificidades nos modos de ser criança indígena e suas interlocuções com outros exemplos no horizonte teórico da antropologia.

Entre as crianças Asuriní, o estímulo à permanência no rio está relacionado ao papel da água na fabricação dos corpos, práticas que combinam a imobilidade temporária durante a aplicação do grafismo, os cordões que modelam membros, a agência do jenipapo, os banhos que reativam e potencializam estes efeitos e, por fim, a visibilidade e o caráter propriamente humano da forma dados pela pintura corporal. Dentre os saberes ontológicos que fundamentam estas práticas,



destacamos os de *Tauva*, sobrenatural das águas, a oleira primordial, a mulher pintora no papel de xamã que maneja a habilidade de moldar belos corpos.

Nas observações sobre as crianças baniwa nas águas buscou delinear aspectos sobre os cuidados com o corpo e a disciplina, partes fundamentais da construção do corpo baniwa e os modos como as crianças significam o uso desses espaços, a partir das brincadeiras e da alimentação feita na beira do rio após a merenda no centro comunitário. Além disso, nota-se que as águas proporcionam inúmeros saberes e técnicas relativas ao gênero e a faixas etárias das crianças baniwa.

Entre os Asuriní, se observam agrupamentos de crianças de mesmo gênero e faixa, tendo por referência os pátios dos grupos domésticos, os *kunumi rukara*, terreiros de criança. Essas áreas de livre circulação e aliança representam o território de parentesco e comensalidade da criança. Não se frequenta cotidianamente o *ukara* de outras e onde este encontro e convivência se tornam inevitáveis a socialidade ocorre no registro da afinidade, pela oposição. Esta última configuração, que não ocorria no cenário de baixa densidade populacional e restrição da natalidade dado no pós contato, no qual muitas crianças nem chegavam a socializar com outras crianças, revela um princípio do estruturante do parentesco, a proximidade prescreve restrições ao casamento. De uma perspectiva própria do espaço social infantil, a dinâmica dos *kunumi rukara* revela a produção e reinvenção da cultura pela criança. Mas não qualquer criança, o *kunumi* Asuriní.

Em relação a circulação das crianças baniwa, podemos considerar os pátios domésticos, *pantti pokkoné*, como espaços privilegiados à observação das interações e brincadeiras infantis, que acontecem preferencialmente com os irmãos e primos agnáticos e não prescreve uma restrição matrimonial como descrito em outras etnografias (CODONHO, 2017). Além disso, os pátios domésticos se configuram como um espaço genuinamente infantil, pois segundo as mães das crianças elas são as *donas* daqueles espaços, neste sentido seria um modo de valorizar o protagonismo infantil e propiciar experiências de aprendizado sobre os diferentes usos dos espaços da comunidade

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Por fim, as narrativas sobre e com as crianças Asuriní e Baniwa descritas brevemente neste artigo buscaram enfatizar a importância da perspectiva infantil nas etnografias dos povos ameríndios pois consideramos que olhar para a infância permita acessar outros saberes e conhecimentos durante a pesquisa de campo bem como produzir análises inovadoras ao debate antropológico.

Referências:

CODONHO, C.G. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil).* Dissertação de Mestrado. UFSC, 2007.

COHN, C. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.* Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000a.

COHN, C. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Cadernos de Campo***.** São Paulo: PPGAS/USP, vol. 9, n 10.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.; NUNES, A. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.; NUNES, A. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002b.

COHN, C. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*. Porto Alegre: PUC, vol. 13, n. 2, 2013.

DEMARCHI, A. É a pintura corporal, cultura material? Notas sobre a pintura corporal Mebemgôkre – Kaiapó. In: *Reunião de Antropologia Brasileira*, Belém, 27, p. 21, 2010.

DINIZ, L. L. *Relações e trajetórias sociais dos jovens Baniwa na Escola Pamáali no Médio Rio Içana – Noroeste Amazônico.* Dissertação de Mestrado. PPGAS:UFAM. Manaus, 2011.

DURKHEIM, E. A educação, sua natureza e função. In: *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, FNME, 1978.



FAUSTO, C. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2001.

GALLOIS, C. J. S. *Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá*. Rio de Janeiro: Iphan, 2006.

GALLOIS, C. J. S. *Sentidos e formas do habitar indígena: entre mobilidade e sedentarizarão. Um estudo de caso entre os Wajãpi do Amapá.* Dissertação de mestrado Programa de Pós graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

GALLOIS, C. J. S. Arte icnográfica Waiãpi. IN: VIDAL, L. *Grafismo Indígena*. São Paulo: Nobel/FAPESP/EDUSP, 1992.

GARNELO, L. *Poder, Hierarquia e Reciprocidade:* saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

GOW, P. O parentesco como Consciência Humana: o caso dos Piro. In: *Mana – Estudos de Antropologia Social*, 3 (2), p.39-65, 1997.

LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. (orgs). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

MANTOVANELLI, T. R. *Crianças invisíveis da Reserva Indígena Icatu*. Dissertação (mestrado). São Carlos, PPGAS/UFSCar, 2011.

MARQUI, A. R. *Relações entre infância, escola e religião: etnografia dos Baniwa do Médio Içana.* Tese de Doutorado. PPGAS/UFSCar. São Carlos, 2017.

MEAD, M. *Growing Up in New Guinea. A Comparative Study of Primitive Education*. New York : Perennial Classics, 2001.

MIRANDA, X. B. *Kunumi Rukara: terreiros de criança Asuriní.* Dissertação (Mestrado). São Carlos, PPGAS/UFSCar, 2014.

MONSERRAT, R. M. F.; IRMÃZINHAS DE JESUS. *Língua Asuriní do Xingu.* Observações gramaticais. Altamira: Conselho Indigenista Missionário, 1998.

MULLER, S. *Além da Civilização (Beyond Civilization).* São Paulo: Livraria Independente Editora, 1952.

MÜLLER, R. A. P. Asurini do Xingu*. Revista de Antropologia*, v. 27, p. 91-114, 1984.

MÜLLER, R. A. P. *De Como cincoenta e duas pessoas reproduzem uma sociedade indígena: os Asuriní do Xingu*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: FFLCH, USP, 1987.

MÜLLER, R. A. P. *Os Asuriní do Xingu (História e Arte)***.** Campinas: Editora UNICAMP, 1990.



MÜLLER, R. A. P. Tayngava: a noção de representação na arte gráfica. In: VIDAL, L. (Org.). *Grafismo Indígena*. São Paulo: Studio Nobel/EDUSP/FAPESP, 1992.

MÜLLER, R. A. P. Corpo e imagem em movimento: há uma alma nesse corpo. *Revista de Antropologia*, v. 43 (2), 2000.

MÜLLER, R. A. P. As crianças no processo de recuperação demográfica dos Asurini do Xingu. In: LOPES DA SILVA, A. SILVA MACEDO, A.L.V. E NUNES, A. (orgs.) *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

MÜLLER, R. A. P. Arte gráfica Asuriní do Xingu:Corpo, mito e pensamento. In: SEVERI, C.; LAGROU, E. (ORGS). *Quimeras em diálogo: grafismo e figuração nas artes indígenas*. Rio de Janeiro: Letras, 2013.

PEREIRA, R. F. *Criando gente no Alto Rio Negro: um olhar waíkhana*. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UFAM. Manaus, 2013.

RIBEIRO, B. G. (Org.) A oleira e a tecelã. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n.26, p. 25-61, 1982

RIBEIRO, B. G. Tecelãs tupi do Xingu. *Revista de Antropologia*, 27, 355-402.Departamento de Antropologia: USP, 1984.

RIBEIRO, B. G. *Suma Etnológica Brasileira.* Petrópolis: Vozes/FINEP. v. 1, 1987.

SEEGER, A; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas. *Boletim do Museu Nacional*. Rio de Janeiro, n. 32, pp.02-19, 1979.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, História e Educação* – a questão indígena e a escola. São Paulo: Global; Mari/USP; Fapesp, 2001.

SILVA, F. A. *As Tecnologias e seus significados: um estudo etnoarqueológico da cerâmica dos Asurini do Xingu e da cestaria dos Kayapó-Xikrin do Catete*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Paulo, FFLCH, USP, 2000.

SOUZA, M.L.R. *Nomes e História do Contato entre os Asurini do Xingu***.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo: FFLCH, 1994.

VIDAL, L. (org). *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Catete.* São Paulo: Hucitec, Edusp, 1977.

VIDAL, L. *Grafismo Indígena. Estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel/ Edusp/ Fapesp, 1992.

VIDAL, L.; LOPES DA SILVA, A. Conclusão. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, L*. Grafismo Indígena*. Sao Paulo, Nobel/FAPESP/EDUSP, 1992.

VILAÇA, A. Making Kin Out of Others*. Journal of the Royal Anthropological Institute,* 8(2), 2002.



VIVEIROS DE CASTRO, E. *Araweté: os deuses canibais.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

VELDEN, F. F. V. *Inquietas companhias. Sobre os animais de criação entre os Karitiana*. Tese (Doutorado). Campinas:PPGAS-UNICAMP, 2010.

WRIGHT, R. Pursuing the spirit: semantic construction in Hohodene Kalidzamai chants for initiation. *Amerindia*, Paris, v.18, p.1-40, 1993.

XAVIER, C. L. *Os Koripako do Alto Içana – Etnografia de um grupo indígena evangélico*. Tese de Doutorado. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

MARQUI, Amanda Rodrigues; MIRANDA, Xanda de Biase. Perspectivas etnográficas e infâncias indígenas: modos de ser das crianças Asuriní e Baniwa. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-28, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



"*EU TENHO UMA COISA PRA CONTAR*": INSPIRAÇÕES PARA A ESCUTA DAS NARRATIVAS INFANTIS

Gilka Girardello

DOI: 10.19179/2319-0868.791

GIRARDELLO, Gilka. *Eu tenho uma coisa pra contar"*: Inspirações para a escuta das narrativas infantis. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



"*EU TENHO UMA COISA PRA CONTAR*": INSPIRAÇÕES PARA A ESCUTA DAS NARRATIVAS INFANTIS

Gilka Girardello[1]

Resumo: O artigo identifica e discute aspectos favoráveis à escuta adulta das histórias contadas oralmente pelas crianças, buscando contribuir para estimular a criação narrativa infantil. Sintetiza-se contribuições de pesquisas em diferentes campos das ciências humanas sobre a importância de as crianças contarem histórias para sua constituição subjetiva e cultural. Por meio de um diálogo com evidências empíricas de pesquisas brasileiras recentes no campo da Educação, destaca-se possíveis inspirações e estratégias para qualificar uma escuta respeitosa, atenta e dialógica das narrativas infantis.

Palavras-chave: Narrativa; Crianças; Escuta.

"*I HAVE A STORY TO TELL*": INSPIRATIONS FOR LISTENING TO CHILDREN'S NARRATIVES

Abstract: This article identifies and discusses factors that encourage adults to listen to stories told orally by children, to help stimulate narrative creation by children. It summarizes contributions from studies in different fields of the human sciences about the importance of children telling stories for their subjective and cultural formation. Through dialog with empiric evidence from recent Brazilian studies in the field of education, it highlights possible inspirations and strategies for qualifying respectful, attentive and dialogical listening to children's narratives.
Keywords: narrative, children, listening.

« J'AI QUELQUE CHOSE À RACONTER » : DES SUGGESTIONS POUR INSPIRER L'ÉCOUTE DES RÉCITS D'ENFANTS

Résumé: L'article identifie et examine des éléments qui favorisent l'écoute, de la part des adultes, des histoires racontées oralement par les enfants. Il cherche à apporter une contribution à l'encouragement de la création narrative des enfants. Il synthétise des recherches dans différents domaines des sciences humaines sur l'importance de raconter des histoires dans la formation subjective et culturelle des enfants. En dialoguant avec des données empiriques issues de recherches brésiliennes récentes dans le domaine de l'éducation, l'article met en lumière des suggestions et des stratégies possibles pour une écoute respectueuse, attentive et dialogique des récits d'enfants.

Mots-clés: Récit; Enfants; Écoute.

---

[1] Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Realizou Doutorado em Ciências da Comunicação (Universidade de São Paulo), Mestrado Interdisciplinar em Ciências Sociais/Liberal Studies (New School for Social Research), e Graduação em Comunicação Social (UFRGS). Foi professora/pesquisadora visitante do Programa de Doutorado em Educação Urbana do Graduate Center/ City University of New York (Fulbright/Capes). Pesquisa as relações entre narrativa, infância, comunicação, cultura e arte.

GIRARDELLO, Gilka. *Eu tenho uma coisa pra contar"*: Inspirações para a escuta das narrativas infantis. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



O que mais anima uma criança a contar suas histórias é saber que alguém está aberto a ouvi-la. Por isso, a proposta desse artigo é refletir, junto com outros(as) parceiros (as) de um mesmo caminho, sobre formas de tornar nossa escuta mais acolhedora, mais atenta e inspiradora à poética narrativa infantil, ou seja, a sua autoria no fiar das histórias.

Começo situando um contexto pessoal. Certa manhã, 25 anos atrás, acordei com uma cena imaginária muito viva na consciência: nela, crianças contavam histórias, sentadas em círculo no chão. Tinha ido dormir preocupada com a escolha da metodologia a ser usada na pesquisa de doutorado que estava começando a desenvolver. Aquela cena imaginária, que me chegou de presente do mundo dos sonhos, era a solução de que eu precisava. A partir daí, passei dois anos em uma pequena vila de pescadores, onde a televisão tinha chegado havia pouco tempo, escutando crianças me contarem suas histórias dentro de canoas ou em trapiches abandonados, tentando chegar mais perto de compreender seus processos imaginativos em meio à intensa mudança cultural que a comunidade vivia. Desde então, venho estudando a autoria narrativa infantil, suas lógicas e seus mistérios. O objetivo deste trabalho, ao partilhar ideias e experiências que em anos mais recentes têm me parecido especialmente iluminadoras, é o de contribuir para ampliar a conversa entre os pesquisadores da infância sobre a preciosidade das histórias que as crianças contam em seu cotidiano e sobre as formas de ampliar os espaços e tempos para que essas histórias possam acontecer, com ênfase para a escuta adulta.

De início, seria bom lembrar alguns estudos seminais e noções preliminares sobre a importância das histórias na vida das crianças. O impulso para acompanhar uma história é um dos exercícios imaginativos mais importantes, desde muito cedo na vida das pessoas. O desejo de saber o que vem depois, que salvou a vida da hábil Sherazade, já pode ser percebido em crianças muito pequenas, por volta de um ano de idade, quando elas começam a se aventurar na linguagem. Muitos autores entendem que o ser humano, em suas ações e práticas, possa ser definido



como "um animal narrativo". Um deles é o filósofo inglês Alasdair MacIntyre, para quem já chegamos ao mundo com um ou mais personagens e papéis atribuídos a nós, sendo que o único jeito de saber o que fazer a partir deles é recorrer ao estoque social de histórias:

> É ouvindo histórias sobre madrastas malvadas, crianças perdidas, reis bondosos mas desorientados, lobas amamentando gêmeos, filhos caçulas que não recebem herança e devem buscar a sorte no mundo, e filhos mais velhos que desperdiçam a herança e acabam vivendo no exílio, em meio aos porcos, que as crianças aprendem ou desaprendem o que é uma criança, o que é um pai ou uma mãe, o que o pode ser o conjunto de personagens entre os quais elas nasceram, e quais são os caminhos do mundo. Prive as crianças de histórias e você as deixará sem roteiro, gaguejando ansiosamente, tanto em suas ações como em suas palavras. (MACINTYRE, 1981, p. 201).

Na mesma direção, diz uma experiente arte-terapeuta inglesa: "As histórias contam a essência da experiência humana. Elas informam também sobre modos de resolver problemas e transcender dificuldades. Assim, um conto antigo não apenas mostra uma tradução de nossa experiência: ele também nos oferece um ou dois caminhos para nos movimentarmos dentro dela" (GERSIE, 1990, p. 19). Isto, pois "contar histórias não é apenas um jeito de dar prazer às crianças: é um modo de ampará-las em suas angústias, ajudá-las a nomear o que não podia ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento" (KEHL, 2006, p.18). A forma narrativa é entendida assim como necessária à compreensão, ou mesmo como o modo básico de compreensão, algo que também propõe o psicólogo narrativista Jerome Bruner (1997). Fica reafirmada assim a importância radical de que nós, enquanto sociedades, culturas e indivíduos, prestemos muita atenção à qualidade, à quantidade e à diversidade das histórias que contamos às crianças de nosso tempo.

A voz narrativa das crianças

Quem escuta histórias aprende também a contá-las, completando o círculo de sentido em que, por meio da partilha narrativa, cria-se uma comunidade. E aproximamo-nos assim do foco mais específico deste trabalho, ou seja, a criação narrativa infantil e as formas de favorecê-la, especialmente nos modos de escutá-la.



Temos como pressuposto, a partir de estudos que vimos realizando, que a autoria narrativa infantil possui dimensões éticas, estéticas e sobretudo lúdicas (GIRARDELLO, 2015, 2018).

Muitos estudos linguísticos e antropológicos mostram que as crianças são "inveteradas contadoras de histórias" (Sutton-Smith, 1981, p. 2), criadas a partir de suas experiências pessoais e dos padrões narrativos de sua cultura. Os conflitos com os quais a criança se depara vão sendo elaborados em termos dos padrões de resolução de enredo que a criança aprende com a cultura, observam Maranda e Maranda (*apud* Sutton-Smith, 1981, p.20), a narrativa é "um meio pelo qual as crianças adquirem a voz de sua cultura", confirmam Invernizzi e Abouzeid (1995, p.1). As crianças começam a desenvolver sua competência narrativa praticamente desde o berço, já que entre os 18 e os 20 meses de idade já são capazes de recontar o passado, organizando eventos em ordem cronológica (FIVUSH, 1991). Na perspectiva da psicanálise, Daniel Stern observa que "um sentido narrativo do eu" emerge a partir dos dois anos de idade, levando a criança a reorganizar a experiência subjetiva que tem dela mesma e de sua relação com os outros. (STERN, 1989). Como percebeu Maria Cecília Perroni, em pesquisa psicolinguística já clássica (1992), as crianças desenvolvem seu sentido narrativo ao conversar com os adultos, no que ela chama de "o jogo-do-contar": a criança fala "*au-au*", o adulto responde: "O *au-au*? O que ele fez? "; a criança completa: "*au-au bóa*"; o adulto joga de volta: "O *au-au* foi embora? ", e assim por diante. Assim começa, no diálogo com o outro, a entrega da criança ao voo imaginário, que com o tempo a levará a viver grandes aventuras no faz-de-conta, ouvindo e lendo histórias, brincando, assistindo, inventando, contando e encenando histórias, a bordo de caravelas, cavalos alados ou foguetes interplanetários.

A competência narrativa, enfim, cuja aquisição envolve enorme complexidade, é desenvolvida através da relação com os adultos, e na interação social de modo geral. Um exemplo citado por Vigotski evidencia o modo como a criança reelabora suas experiências, por meio da criação narrativa no diálogo com os adultos: "'O menino de três anos e meio ", conta Ribot, "ao ver um homem manco



andando pela estrada, gritou: - Mãe, veja a perna desse pobre homem!. Depois, ele começou a contar uma história: o homem estava sentado num cavalo alto, caiu por cima de uma pedra grande, machucou a perna; é preciso encontrar algum pozinho para curá-lo'" (VIGOTSKI, 2010, p.17). Como mostra esse exemplo, pela narrativa a criança exerce a atividade combinatória de sua imaginação, construindo algo novo que faz sentido para ela, a partir do que vê.

Os relatos de experiência pessoal são considerados um importante espaço de construção social do eu. Na "participação rotineira em práticas narrativas organizadas culturalmente nas quais são contadas experiências pessoais" as crianças "desenvolvem meios de expressar e entender quem elas são" (MILLER et al, 1990, p. 295). É também na conversa sobre experiência pessoal com os adultos que as crianças aprendem a atribuir cronicidade às narrativas, a falar sobre o passado, e mesmo a pensar sobre o passado (SUTTON-SMITH, 1991; FIVUSH, 1991). Além de todos esses importantes efeitos, o acesso às histórias pessoais narradas por adultos tem um papel intimamente ligado à imaginação: a romancista Eudora Welty disse certa vez que seu sentido dramático - a noção de que tudo acontece em cenas - surgiu dos relatos de experiência pessoal entreouvidos quando era criança (MILLER; MELLER, 1994). Os temas das histórias são em geral os mesmos temas presentes nas brincadeiras e nos desenhos produzidos pelas crianças a cada período, observa Sutton-Smith, mas "é improvável que as crianças contassem histórias sem o exemplo dos que a rodeiam" (1991, p. 131). E o grau de encorajamento e de atenção dado pelos adultos à narração das crianças depende de variáveis culturais, já que embora a narrativa seja uma atividade cultural universal (TURNER, 1981), os tipos de histórias e conteúdos que se costuma contar variam de uma cultura para outra, e mesmo dentro de uma única sociedade (BERMAN, 1995).

Outro importante espaço de prática narrativa são os grupos de crianças, em que são contados relatos de experiência, piadas, brincadeiras. Um dos gêneros frequentemente exercitados em grupo, é a partilha oral de fantasias, entendendo-se fantasia aqui como "a interpretação criativa, imaginada e partilhada de eventos que



atendam à necessidade psicológica de um grupo" (BORMANN, 1986, p.128). Em tais grupos as crianças recriam a cultura adulta, mais do que a reproduzem. Especialmente iluminador nesse sentido é o trabalho de William Corsaro sobre a socialização infantil, no qual ele define a cultura dos grupos de crianças (cultura de pares) como um conjunto "de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham." (CORSARO, 2011, p. 128)

A possibilidade de as crianças brincarem livremente sem supervisão adulta faz com que elas tenham um espaço próprio de criação cultural. Essa questão foi examinada por Edmir Perrotti, que critica a perda do espaço para a brincadeira infantil ocorrida no Brasil com a urbanização, e a tentativa de sua substituição por produtos culturais realizados por adultos. Ele cita a pesquisa feita por Florestan Fernandes acerca dos grupos infantis no bairro paulista do Bom Retiro. Nessa pesquisa, feita em 1941 e 1942, o sociólogo constatou que as crianças adquirem em interação "uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis" (FERNANDES, 1979), e a existência, segundo Perrotti, de

> uma cultura própria, viva, transmitida boca-a-boca e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda assim é reelaborada, segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração. (1990, p. 22).

Assim, sob condições favoráveis, a cultura dos grupos de crianças é uma produção coletiva, na qual crianças se apropriam da cultura adulta e a transformam. A narração é um dos meios pelos quais essa recriação se dá, já que introduz no grupo temas e gêneros aprendidos com os adultos, porém filtrados pela perspectiva subjetiva das crianças, ou seja, reimaginados, e em permanente processo de reimaginação. Nos tempos que correm, entre tanta cacofonia, alarido, repetição reativa e desatenta, em que um verbo tão valioso como "compartilhar" virou sinônimo de repassar mensagens sem muitas vezes ouvi-las ou lê-las direito, parece especialmente importante o alerta de Richard Kearney (1988), sobre a necessidade



urgente de que recuperemos um tipo de imaginação que inclua o Outro. Uma imaginação que, na bela imagem de Maxine Greene (1995, p. 38), signifique "tornar-se amigo da mente de outra pessoa".

Traduzindo essa preocupação para o universo da cultura infantil, apontamos a necessidade da criação imaginativa coletiva, em que as crianças se apropriem das histórias e formas artísticas, tanto aquelas que vêm de longe, quanto as produzidas pelas pessoas que vivem a seu redor. Quanto mais diverso for o repertório que recebem da cultura e com o qual brincarão, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural, temido por tantos autores.

Na pesquisa a qual me referi no início, realizada na comunidade da Costa da Lagoa, desde o primeiro dia as crianças mencionaram as "coisas que outras pessoas contaram" como uma categoria narrativa possível. E deram exemplos, nos quais as crianças que narram colocam-se como elos na cadeia de transmissão oral em que, segundo Lyotard (1990), a condição de contar é dada pela condição de ter ouvido um dia. Do mesmo modo como a criança aprende a narrar escutando histórias, ela aprende que *para narrar é preciso também receber a escuta do outro*, uma escuta que ela conhece por experiência própria por ter aprendido a ouvir. Como fazem os adultos no pacto da narração oral vigente, as crianças iniciam cada relato informando *de quem ouviram* o que vão contar:

> ***O meu avô me contou*** *que quando ele era moço ele ia pescar. Aí vinha os outros e lá atrás de uma bananeira ouvia um machado batendo na bananeira. Os outros iam embora correndo e ele ficava. Daí chegou um dia que ele foi lá ver o que era: era o Bastiano*[2] *que batia com o machado pra espantar todos pra ficar pescando sozinho (*Daniela, 9 anos).
>
> *Se eu falar tudo que* ***a minha avó conta****, não vai dar hoje. Ela gosta de contar historinha assim do...tempo...quando ela vivia quando eu não tava. (...)Ela fica fazendo renda e fica conversando com os filhos dela, com os neto. Uma vez ela contou que eles iam fazer farinha, e a vaca não quis andar. A vaca deu um coice, e ela foi longe.* (Martina, 10 anos)
>
> ***A minha história é do meu vô****, pode? É que um dia o meu vô disse que um amigo do meu vô disse que ele tinha um terreno no céu. Toda noite que eu ia lá o vô dizia isso pra mim, aí eu não acreditava. Aí uma vez o amigo do vô foi lá, aí eu perguntei, e ele disse assim: "É verdade!". Aí eu disse*

[2] Os nomes das crianças e das pessoas mencionadas nas narrativas foram alterados.



assim: "Então me leva lá." Aí ele não quis me levar. Aí eu fui lá e eu fiquei zangado com ele. Um dia ele passou no caminho ali de casa e eu joguei uma pedra nele. Pegou no ombro, aí ele brigou comigo. Eu tinha uns cinco anos, parece...Eu imaginava que o terreno no céu era bonito e ele não quis me levar... Hoje eu penso que era mentira (Wilson, 11 anos).

Todos os relatos acima e muitos outros dos que ouvi baseiam-se em narrativas pessoais de adultos, confirmando o papel central dessa forma narrativa na experiência oral das crianças. Pode acontecer, porém, que os(as) narradores(as) a seu lado se calem, sintam arrefecer seu ímpeto diante das mudanças vertiginosas do mundo, ou sejam simplesmente paralisados(as) pelas pressões sociais, econômicas e culturais. Nesse caso, se rarefaz a mediação adulta que é tão importante para a imaginação infantil, e a experiência cultural da criança se desequilibra, dada a predominância dos critérios do mercado na oferta das histórias ao público infantil, via TV e internet. O contexto mais favorável para evitar esse desequilíbrio seria aquele em que as crianças pudessem ouvir os adultos, ouvir umas às outras e ouvir a si mesmas contando histórias, viessem elas da experiência ou da ficção, da literatura ou dos meios audiovisuais. Ao contar e ao ouvir contar, as crianças mergulham na inteligência narrativa de que fala Paul Ricoeur (1995): seguem suas ondas e ritmos, exercem-na.

Assim, as crianças precisam, de um lado, ter acesso à riqueza narrativa; de outro, receber a escuta atenta, curiosa e solidária de quem está ao lado delas, para que desenvolvam a confiança em sua própria voz de narradoras. "O que é preciso para que uma criança conte uma história?"- pergunta Luciana Hartmann - "Penso que o fundamental nessa resposta é: alguém que a escute – o que inclui ouvintes tão diversos quanto: outras crianças, adultos, animais de estimação ou mesmo seus bonecos preferidos" (HARTMANN, 2015, p. 48). A escuta às crianças é um dos eixos teórico-metodológicos do campo interdisciplinar dos Estudos da Infância, especialmente no caso das pesquisas com crianças, onde *ouvir* é "captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito; valorizar a narrativa, entender a história" (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 86).



Para te escutar melhor!

Quem conta histórias "bebe-as dos olhos de quem as escuta", como diz o narrador paulista Giba Pedrosa. Qualquer pessoa que já contou uma história sabe da importância da escuta atenta e cúmplice de quem ouve, para que a narração flua bem. Contar histórias é um ato de diálogo, que se dá no encontro fugaz e singular entre narrador e ouvinte, mediados pelo conto. Uma escuta solidária não significa necessariamente uma escuta silenciosa. Ela pode envolver perguntas e comentários, se seguirmos a ideia de *compreensão responsiva* de Bakhtin, que dizia que "ser ouvido já é uma relação dialógica" (Bakhtin, 1986, p. 127). É por isso que costumamos recorrer à ideia de uma "clareira imaginária" para falar do espaço simbólico de uma partilha narrativa em performance. Trata-se de uma troca de presentes: te dou minha voz, minha palavra, e me dás tua escuta, para que nossas imaginações possam dançar juntas.

Escutar uma criança pede calma, pede a entrega ao sabor da música tão especial com que as crianças tateiam o sentido, valendo-se das palavras e recursos de linguagem que conhecem. É não querer que ela "diga logo" alguma coisa. É respeitar seus silêncios, ritmos e hesitações. Escutar uma criança é colocar todos os nossos recursos sensíveis - não só a audição e o pensamento, mas também o olhar, a respiração, os gestos, a postura corporal - a serviço da acolhida ao que ela quer dizer, ainda que não o saiba. (Sim, pois o narrar é também um espaço de ensaio, um espaço precioso para elaborar sensações, intuições e experiências, dando a elas um sentido que ainda não existia quando se começou a falar.) Escutar uma criança é refrear o impulso ao julgamento, modular com sensibilidade a crítica e evitar reações automáticas ou previsíveis ao que elas nos contam. Cada história é única, assim como são únicos os narradores, cobrando de quem escuta posturas também únicas para que as crianças percebam ali a cumplicidade de uma rede de segurança forte e flexível onde possam se atirar sem medo. E não é por sermos adultos que teremos sempre a obrigação de responder à história da criança com um ensinamento ou conselho "sábio". Às vezes, as crianças compartilham conosco



relatos complexos, diante dos quais uma reação simplista desrespeitaria os mistérios e as dificuldades que a criança neles conseguiu formular.

Sobre as possíveis reações que cada história desperta ao seu final, é interessante o que diz Elizabeth Ellis (1997). Segundo ela, algumas narrativas provocam no ouvinte uma risada; outras, um "Ahá!" diante de "uma virada surpreendente, uma situação de lógica ou engenhosidade que encanta os ouvintes e os encoraja a se envolver ativamente". Outras, no entanto, e é isto o que quero destacar, "levam os ouvintes às selvas escuras e às profundas cavernas da experiência humana", uma viagem da qual eles precisam ser gentilmente acordados para que possam reentrar no mundo cotidiano. Reconhecer que as histórias das crianças também podem ter esse poder sobre nós é um pressuposto da escuta compreensiva. Várias vezes nos vemos sem palavras diante de algum relato de experiências das crianças. Isso me aconteceu, por exemplo, uma tarde, na pesquisa na Costa da Lagoa, quando uma menina contou que tinha enterrado com orações um passarinho morto pelo irmão; duas outras meninas contaram funerais de passarinho de que tinham participado. A primeira menina, Rosalice (12 anos), arrematou a conversa com a seguinte reflexão contra os matadores de passarinho: *"Eles são assim, ó, eles não gostam de ver ela assim, dançando.* (Apontou para uma extrovertida colega.) *Eles já ficam com raiva. Faz de conta que ela é um passarinho. Se ela tá dançando ali, é a mesma coisa. O passarinho, ele não dança, ele canta!* ". Meu papel nesses casos foi o de apenas acolher e reconhecer a importância de tais colocações - até porque eu nada saberia acrescentar a sua profundidade.

Se no caso acima fiquei sem palavras diante da narrativa da criança, no diálogo a seguir a pesquisadora Karin Campos soube o que dizer a uma menina narradora, em uma oficina de histórias. A pesquisadora tinha sugerido, em um encontro anterior, que as crianças trouxessem alguma coisa que para elas "valesse ouro", (inspirada na leitura do livro de Mem Fox "Guilherme Augusto Araújo Fernandes"), como forma de suscitar a narração de histórias pessoais.



> ***[Criança]:*** *– Eu trouxe essa foto (mostrando para todos o porta-retrato na roda) que pra mim vale ouro, porque é a foto da minha família. Daí, era meu pai, meu irmão, minha mãe, eu tava aqui nessa barriguinha aqui, ó (apontando a barriga da mãe grávida na foto). E pra mim vale ouro porque é a foto da minha família (olhos emocionados e brilhantes).*
> ***Pesquisadora:*** *– Há outra coisa que você também havia pensado em trazer?*
> ***[Criança]:*** *– Trazer a minha mãe aqui na escola. Mas ela não podia vir porque ela tem que fazer um monte de serviço em casa.*
> ***Pesquisadora:*** *– Mas de alguma forma você a trouxe, no retrato.* (Campos, 2016, p. 85).

Para que a narrativa da criança flua livre e de uma fonte profunda é preciso tempo, pois "as horas param para que dentro da história cada um que conta ou escuta possa brincar", como diz Regina Machado (2002, p. 49). O lugar do adulto, com suas responsabilidades pragmáticas pelas crianças, muitas vezes não é propício a essa entrega, a um escutar que é deriva, que é mais água de mangue a borbulhar, ou igarapé a se espalhar, do que rio que corre entre margens estáveis de sentido. Assim, às vezes escutamos as crianças contando seus casos e temos dificuldade de apenas escutá-las, sem avaliar, analisar, logo pensando no que vamos responder, ou quais ações nossas aquela fala da criança tenderá a deflagrar a seguir. O valor da escuta atenta às histórias das crianças é defendido assim por Susan Engel:

> Quando as crianças sabem que alguém as está escutando com interesse, elas se sentem bem, motivam-se a continuar, ganham coragem para se expressar. (...) [Escute cada criança] tendo como ponto de partida que ela é uma parceira de conversa interessante, complexa e valiosa, e que suas histórias possuem tantas riquezas quanto as de qualquer outra pessoa da comunidade. (ENGEL, 2000, p. 210).

Quando falamos na clareira imaginária de sentido comum que se abre quando contamos histórias às crianças, é porque podemos apostar na entrega com que elas se dispõem a imaginar cada cena narrada. Porque nas crianças o estado de presença reina mais plenamente do que no corre-corre do cotidiano adulto, antes que esse retorne ao estado de presença que encontramos também nos mais velhos. Sobre isso, é muito inspirador um conto escutado por A.K. Ramanujan entre o povo *telugu*, no sul da Índia. É o caso de uma velha senhora que, para cumprir um ritual



religioso, precisava contar a qualquer pessoa a história do Deus Sol, num certo dia dedicado a ele. A velha percorre a cidade inteira, sem encontrar uma só pessoa que pudesse interromper suas atividades por alguns poucos minutos para ouvi-la. Por fim, ela chega ao arrabalde mais pobre da cidade, onde vive a humilde casta dos vendedores de sal, e ali encontra uma jovem grávida, descansando à beira do caminho. Esta se dispõe a ouvir a história, mas adormece antes que a velha consiga começar a narrar. Paciente, a velha espera ao lado, até ouvir um sussurro vindo do ventre da moça: *Conta pra mim!* Assustada, a senhora atende ao pedido da criança ainda não nascida e conta a ela a história ritual, enquanto a jovem grávida dorme. Dias depois, nasce a criança, que era uma menina, e a partir daí o conto se desenrola em peripécias surpreendentes, nas quais se percebe aos poucos que a menina possuía grandes e misteriosos poderes. Ao final, descobre-se que tais dons haviam sido presentes do próprio Deus Sol, para a única pessoa que tinha se dignado a escutar sua história muitos anos antes, quando ainda no ventre da mãe. A última frase do conto é: "Vejam o poder que se pode ganhar ao simplesmente *ouvir* uma história[3]".

No conto acima, ouvir uma história está longe de ser uma postura passiva: é decisão, é deliberação à entrega, é intenção de abertura à palavra do outro. Como podemos, diante das crianças, manifestar claramente nosso desejo de escutar o que elas têm para contar, seguindo o exemplo do bebê na barriga da mãe, que diz: *Conta pra mim!*? Dialogo a seguir com mais algumas respostas, encontradas por pesquisadoras brasileiras em suas buscas recentes de ouvir as histórias das crianças.

Conta pra mim?

Dispor-se a estar junto das crianças onde elas estiverem, criar um tempo para a escuta cúmplice e interessada, imaginar formas de animá-las a contar histórias, estes são desafios enfrentados de maneiras diferentes em cada situação de

[3] Um reconto dessa história na íntegra está em GIRARDELLO, G: Na clareira do presente: o diálogo narrativo entre as gerações. In: MORAES, F; GOMES,L. (org.) [2012]: *A arte de encantar*: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo, Cortez Editora, 2012.



pesquisa. Nos relatos a seguir, os autores desenvolveram ou usaram a seu modo uma variedade de estratégias para lidar com tais desafios. Um exemplo é a decisão de Karin Campos (2016) de acompanhar as crianças em seu trajeto de ônibus escolar de volta para casa, em várias viagens ao longo de pequenas estradas rurais no Oeste do Paraná. Ela deixou claro para as crianças que queria aproveitar a oportunidade para ouvir mais e conhecer melhor suas histórias, e avalia como tendo sido preciosas as experiências de

> poder sentar junto com elas na kombi e no ônibus; conversar e avistar paisagens do campo; de poder conhecer um pouco da rotina das crianças; de acompanhar a descida e a subida de diferentes crianças da escola; do olhar do motorista que queria entender por que a professora se interessava em acompanhar as crianças no trajeto para casa; de visualizar a cena da mãe que esperava na beira da estrada a kombi passar para embarcar seu filho para ir à escola estudar; da cena do pai sentado na varanda tomando chimarrão avistando o filho chegar para depois almoçarem juntos; da expressão de contentamento e orgulho das crianças porque a professora os acompanhava – relato da professora da escola – e do desejo delas de que eu pudesse descer só um pouquinho para visitar sua casa e conhecer seus pais, poder conhecer o cachorro das histórias ouvidas esperando na frente da casa o menino contador de histórias chegar; de sentir – ainda que talvez uma experiência muito curta mas ainda uma experiência – como é viver no campo, com casas distantes uma das outras, mas rodeadas de paisagens bonitas; de sentir um silêncio que só é atrapalhado por barulho de pássaros ou de algum outro animal; e de poder, principalmente, conhecer e imaginar melhor como é o *lugar* das histórias das crianças. (CAMPOS, 2016, p. 118).

Em outros momentos desse mesmo trabalho de campo, a pesquisadora apostou na tradição cultural em que as pessoas costumam conversar e partilhar histórias enquanto fazem juntas algum trabalho manual: propôs que as crianças confeccionassem coletivamente uma colcha de retalhos, cada um com um significado especial ligado à vida delas. A aposta deu certo, pois nas muitas horas em que a turma ficava em sala, trabalhando em conjunto, pintando e costurando, muitas e muitas narrativas emergiram espontaneamente, no fluxo de uma conversa sem pressa.

Outra proposta interessante para inspirar a narrativa infantil é o trabalho de Cecília Schubsky (2018), uma professora de história do Rio de Janeiro que pediu que seus alunos, com 10 e 11 anos de idade, montassem "caixinhas de memória",



contendo objetos que representassem lembranças especiais de sua infância. Ela diz: "eu buscava as narrativas que estavam por detrás de cada coisa que elas julgavam preciosas" (SCHUBSKY, 2018, p. 108). Os objetos serviram como apoio à fala das crianças, desencadeando os processos narrativos:

> Ao observar os objetos trazidos pelos meninos, sejam brinquedos dados por entes queridos que já se foram, mapas de lugares onde viajaram, pedras recolhidas em lugares que visitaram, entradas para shows, ingressos de espetáculos e uma infinidade de coisinhas, pude perceber que eles têm um significado especial para seus donos. Esses objetos [...] têm uma história, uma narrativa que lhes acompanha. Algo que faz sentido para quem narra e passa a existir no mundo à medida que essa narrativa é escutada por outros. (SCHUBSKY, 2018, p. 76).

Outra dimensão favorável à escuta sensível é a qualidade do silêncio que se oferece para receber o contar das crianças. Afinal, já dizia Riobaldo, o narrador de *Grande Sertão: Veredas*: "O senhor...Me dê um silêncio. Eu vou contar." (ROSA, 1988, p. 525). Nesse sentido, é inspiradora a tese de Angela Fronckowiak (2013), no Rio Grande do Sul, sobre a escuta sensível em uma experiência de "convívio poético" com crianças. A autora discute a importância do silêncio para a escuta, ressalvando que em sua pesquisa “não era o silêncio para o outro que eu buscava, mas o silêncio para minhas certezas", para que fosse possível perceber o quanto as crianças são capazes de fazer "desde que cessem, ao menos um pouco, as adultas insistentes falas" (FRONCKOWIAK, 2013, p. 140). Isso nos sugere a importância de estabelecermos com as crianças esse silêncio pregnante, que seja espaço de inspiração, respiro e reverberação das matérias imaginativas suscitadas pelas histórias contadas. Não um silêncio decretado do alto de uma voz de autoridade, mas sim um silêncio que vá brotando de baixo, devagarinho, do chão comum entretecido pelas raízes das experiências compartilhadas aos poucos no grupo. Ou seja: não um silêncio qualquer, para que também a voz das crianças não seja uma voz qualquer.

Além de oferecer um silêncio qualificado, é preciso também que nos sintonizemos com as diferentes linguagens com que as crianças se expressam - antes, durante e depois das palavras: seus gestos, ritmos e cantigas, a miríade de



imagens que elas criam em desenhos, esculturas e na bricolagem simbólica com que reúnem e dão sentido aos diferentes objetos que encontram ao seu redor. A atenção a essas diferentes linguagens aparece em outra pesquisa brasileira recente, na qual a autora (SODRÉ, 2017) relata os diálogos com crianças entre quatro e cinco anos de idade, em São Paulo, a partir da narração oral de contos tradicionais:

> Durante a pesquisa, com frequência as crianças fizeram uso de outras linguagens, que não a oral, para se expressarem. Fosse por gestos, para imitar um cavalo trotando, movimentos de nadar, de plantar uma muda, o modo de um animal andar; ou fosse para testar a expressão facial e corporal de um dado personagem, as manifestações sempre vinham acompanhadas da fala "ele/ela fazia assim, ó!". (SODRÉ, 2017, p. 86-7).

Como diz a pesquisadora Liliane Alves da Silva, criadora de um projeto de Roda de Histórias que transformou-se em disciplina curricular no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina: "Não é possível ouvir as 'vozes' das crianças se usarmos apenas as linguagens dos adultos. É necessário e urgente aprendermos suas cem linguagens e não lhes roubar noventa e nove" (Silva, 2018, p. 107). Ela faz aí referência ao conhecido poema do educador italiano Lóris Malaguzzi, que diz que "as crianças têm cem modos pensar/ de jogar e de falar /(...) mas roubaram-lhes noventa e nove. / A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo./ Dizem-lhe: de pensar sem as mãos/ de fazer sem a cabeça/ de escutar e de não falar/ de compreender sem alegrias/ de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, s/p). Nesse sentido, a escuta é um abertura mais ampla e orgânica aos sentidos possíveis do que a criança enuncia em suas múltiplas formas de dizer: com o olhar, o tom de voz, a postura física, o que as mãos desenham no ar e no papel, o que modelam com os materiais do mundo. Nesse sentido, enfim, escutar é ler o mundo ao ler o outro - é ler o mundo do outro.

Também é importante lembrar que o jogo-do-contar, o lúdico pingue-pongue dialógico pelo qual a criança aprende a narrar na primeira infância, lá nos primórdios de sua aventura linguageira, permanece vivo e necessário ao longo dos anos. Assim, o narrar segue precisando desse apoio fático em que a escuta do outro se



manifesta em palavras, na curiosidade e no desejo de saber o que vem depois e de entender melhor o que veio antes. Esse movimento é encontrado nos registros das pesquisas recentes, como neste diálogo ocorrido em uma turma de crianças de 5 e 6 anos, em uma roda de recontos em Brasília:

> **Pesquisadora**: Eu não conheço a história da Casa Monstro. O quê que acontece? Como é que começa?
> [**Criança**]: Sei que bate, que bate na porta...Tem um quadro que tem uma mulher que fica assim, ó. (Vira os olhos para a direita e para a esquerda).
> **Pesquisadora**: Hum...Tô vendo.
> [**Criança**]: Aí ela falou: "Enta, seu dotô."
> **Pesquisadora**: E aí? (...) (Vieira; Coelho, 2018, p. 22).

Percebemos aí como a curiosidade da pesquisadora adulta, expressa com naturalidade, serve de apoio à fala da criança, que vai se constituindo aos poucos. Escutar uma criança é também ir soltando linha para que sua voz narrativa, como uma colorida pipa de papel, possa voar livre e ao mesmo tempo em segurança.

E daí...

Para escutar bem as histórias que as crianças nos contam, enfim, é preciso cultivar em nós uma escuta solidária e compreensiva, do tipo que caracteriza um diálogo. Elas precisam sentir em nós uma atenção verdadeiramente respeitosa pela complexidade do que expressam, valendo-se dos recursos de linguagem de que dispõem. As crianças merecem de nós uma escuta genuinamente curiosa, aberta às surpresas e aos aprendizados que os enredos, roteiros, imagens e palavras presentes em suas narrativas possam despertar em nós. Como vimos em exemplos extraídos de pesquisas brasileiras recentes, é imprescindível um esforço de invenção pedagógica para criar estratégias que tornem mais fácil para as crianças encontrar suas vozes quando estas estão silenciadas, de modo a que, contando em fato e ficção o que lhes aconteceu, possam ter certeza do quanto a vida de cada uma delas é única e preciosa.

Mas escutar as histórias das crianças não é vital apenas para que elas se constituam como sujeitos mais inteiros. Dizia Walter Benjamin que as imagens vistas pela primeira vez exercem grande poder sobre a imaginação. Se é assim, e



pensamos que o seja, é possível que também as imagens suscitadas pelas histórias das crianças, em sua originalidade e frescor, tenham algum especial poder sobre a nossa própria imaginação de adultos. E, diante dos enormes desafios sociais, econômicos e culturais da atualidade, que tanto nos exigem imaginar novas possibilidades de um mundo melhor, não parece prudente deixar de lado ou tratar como coisa banal a incessante fonte de novidade que sussurra nas palavras das crianças nas histórias que elas nos contam.

Referências:

APPLEBEE, A. *The Child´s Concept of Story.* The University of Chicago Press, 1978.

BAKHTIN, M. Speech Genres and Other Late Essays. In: HOLQUIST, M.; EMERSON, C. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BERMAN, R. A. Narrative Competence and Storytelling Performance: How Children Tell Stories in Different Contexts. *Journal of Narrative and Life History*. 5,(4). Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

BORMANN, E. G. Symbolic Convergence Theory. Storytelling in Mass Culture and Everyday Life. *The Journal of Communications*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1986.

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CAMPOS, K.C. *Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras*. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FERNANDES, F. *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.



FIVUSH, R. The Social Construction of Personal Narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol.31(1), 1991.

FRONCKOWIAK, A. C. *Com a palavra a palavra*: criança e adultos em convívio poético. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GERSIE, A. Finding the healing tale. *Storytelling*. Vol.2, n. 3, 1990.

GREENE, M. *Releasing the imagination*: essays on education, the arts and social change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

HARTMANN, L. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. *Boitatá* (Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL). Londrina, n.20, jul-dez 2015.

INVERNIZZI, M. A.; ABOUZEID, M.P. "One Story Map Does Not Fit All: A Cross-Cultural Analysis of Children´s Written Story Retellings". *Journal of Narrative and Life History,* 5(1). Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

LYOTARD, J.F. *O Inumano: considerações sobre o tempo*. Trad. Seabra, A.C.; Alexandre, E. 1a. ed. Lisboa: Estampa, 1990.

KEARNEY, R. *The Wake of Imagination: Toward a postmodern culture.* Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1988.

MACHADO, R. No tempo em que não havia tempo. In: GIRARDELLO, G. (org.): *Baús e Chaves da Narração de Histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

MACINTYRE, A. *After Virtue: a study in moral theory*. Indiana: University of Notre Dame, 1981.

MILLER, P.; MEHLER, R. A. The Power of Personal Storytelling in Families and Kindergartens. In: DYSON, A.; GENISHI, C. (orgs.): *The Need for Story: Cultural Diversity in Classroom and Community*. Teachers College. Nova York: Columbia University, 1994.

PERROTTI, E. A Criança e a Produção Cultural. In: ZILBERMAN, R. (org.) *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa.* (vols. I e II). Trad. M. Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.



SCHUBSKY, C.M. *Relicários e quinquilharias*: caixas de memória e narrativas de crianças. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N.F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H.. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.* São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SILVA, L.A.: *A roda de histórias*: pelo direito de viver a infância no Colégio de Aplicação - UFSC. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

SODRÉ, L. *Contação de histórias e dialogia na educação infantil*: uma experiência educativa. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

SUTTON-SMITH, B. *The Folkstories of Children.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

STERN, D. Crib Monologues from a Psychoanalytic Perspective. *In*: NELSON, K. (org.), *Narratives from the Crib.* Cambridge: Harvard University Press, 1989

TURNER, Victor. Social Dramas and Stories about Them. In: MITCHELL, W. J. T. (org.) *On Narrative.* Chicago: University of Chicago Press, 1981.

VIEIRA, D. C. S. da C.; COELHO, C.M.M. Reconto oral na interface dos processos psicológicos: emoção, memória e imaginação. In: SILVA, K.O et al: *Infâncias, histórias e emoções:* processos imaginativos e narrativas de crianças. Curitiba: Editora CRV, 2018.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Z. Prestes. 1a.ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



A BRINCADEIRA DE FICÇÃO: ESTUDO DA ATUAÇÃO DA CRIANÇA EM CENA

Tiago Cruvinel

DOI: 10.19179/2319-0868.793

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



A BRINCADEIRA DE FICÇÃO: ESTUDO DA ATUAÇÃO DA CRIANÇA EM CENA

Tiago Cruvinel [1]

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a especificidade da *brincadeira de ficção* no contexto da atuação da criança em cena. A brincadeira de ficção pode ser entendida como uma forma de expressão corporal sofisticada, em que as crianças representam papeis sociais. O "faz de conta" aqui é percebido como a forma dramática primeira, de modo que essa informação e auxilia na compreensão do processo criativo da criança – via atuação/dramatização –, contribuindo com a preparação e a direção de crianças-atores, dado que o "faz de conta" diz muito da cultura da própria criança, da capacidade natural que ela tem de atuar com seu corpo.

Palavras-chave: Criança; Brincadeira de ficção; Preparação; Cinema; Teatro.

FICTIONAL PLAY: STUDY OF THE CHILD'S PERFORMANCE ON STAGE

Abstract : The aim of this article is to analyse fictional playing specificity, once it can be understood as a sort of sophisticated body expression, in which kids play social roles. "Make-believe" is perceived here as the primary dramatic form, so that this information is essential and helps children's understanding of their creative processes - through acting/dramatization - contributing to children-actors preparation and direction, considering that "make-believe" tells much about kid´s culture and their natural capacity of acting with their bodies.

Keywords: Child ; Fictional playing ; Preparation.

LE JEU DE FICTION : ÉTUDE DE L'ACTUATION DE L'ENFANT EN SCÈNE

Résumé: L'objectif de cet article est d'analyser la spécificité du jeu de fiction de l'enfant. Celui-ci peut être défini comme une forme sophistiquée d'expression corporelle dans laquelle les enfants représentent des rôles sociaux. Le jeu de rôle de l'enfant est ici perçu comme la première forme d'expression dramatique. Cette information est fondamentale car elle aide à comprendre le processus créatif de l'enfant. Elle contribue aussi à la préparation et à la direction des enfants-acteurs. En effet, le jeu de rôle des enfants met en lumière la capacité naturelle de l'acteur à jouer avec son corps. Il permet ainsi de mettre en perspective la spontanéité du comportement humain.

Mots clés : Enfant; Jeu de fiction; Préparation; Cinéma; Théâtre.

---

[1] Ator e professor do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG – Campus Betim. É doutor (2017) em Artes pela Universidade de Brasília – UnB e possui um pós-doutorado na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Autor do livro "Crianças em cena: Análise da atuação e de processos criativas com crianças-atores" (Editora CRV, 2015) e um dos organizadores da série "Pedagogia das Artes Cênicas" (volumes 1, 2 e 3). Foi vice-coordenador do grupo de trabalho "Pedagogia das Artes Cênicas" da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE. (2017-2018).

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Introdução

Durante as minhas pesquisas de mestrado (2012) e doutorado (2017) na Universidade de Brasília (UnB), detive-me ao estudo da atuação da criança no teatro e no cinema, em um contexto que era, em sua maioria, centrado nos adultos. Isto é, interessava-me estudar a atuação da criança para além do Teatro Infantil ou do Teatro para crianças – este geralmente direciona suas produções artísticas para o público infantojuvenil.

Interessava-me entender os processos de atuação das crianças-atores que estiveram presentes nos espetáculos teatrais como *Les Éphémères* (2009), do Théâtre du Soleil; e filmes como *Ponette* (1996), de Jacques Doillon, direcionado, principalmente, ao público adulto. Este último foi protagonizado por Victoire Thivisol, uma criança de quatro anos. O filme mostra a história de uma menina que, após ter perdido sua mãe em um acidente de carro, passou a investigar e a questionar adultos e outras crianças sobre a morte, no intuito de voltar a se encontrar com sua mãe.

Em ambos os casos, as crianças no papel de personagens foram compreendidas como parte da complexa relação que existe entre os seres humanos na contemporaneidade. Em outros termos, não houve a subtração das crianças para (re)pensar os problemas da humanidade. Utilizou-se da linguagem artística, por vezes lúdica, por vezes cotidiana, para mostrar que as crianças vivenciam esses problemas, assim como os adultos.

Na esfera macro, podemos pensar, a título de exemplo, como a pobreza (a miséria e a fome) e a violência (os crimes, a guerra e o terrorismo) afetam também as crianças. Já na esfera micro, somos capazes de fazer o mesmo exercício e refletir sobre como o assédio, a dor, o luto e a descoberta da sexualidade acometem as crianças, assim como outras situações. Tais problemas podem ocorrer com elas independentemente do contexto social em que estejam inseridas. Em *Les Éphémères* (2009), por exemplo, vemos uma cena em que uma das personagens-

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



crianças, cerca de oito anos de idade, passa a cuidar dos machucados da mãe, vítima de violência doméstica. Inverte-se, assim, os papéis de mãe e filha.

Assim, essas produções teatrais e cinematográficas ampliaram a minha forma de enxergar a presença da criança em cena e me impeliram a questionar quais foram os processos pedagógicos e artísticos trabalhados por determinados diretores e preparadores no momento da construção das personagens junto às crianças. Busquei, desse modo, compreender como se estabelecem as relações na preparação de crianças-atores no cinema, de forma a discutir os possíveis efeitos na formação artística e no desenvolvimento humano das crianças.

Ao todo foram investigadas quatro relações dentro desse contexto: a relação da criança-ator com o jogo cinematográfico, a partir da perspectiva da crença na ilusão; a relação do roteiro com a criança-ator, por meio de uma noção que se chamou de “criança-conselheira”; a direção e a preparação de cenas na relação com a criança-ator; e, por fim, a relação do trabalho artístico infantil com a criança-ator (CRUVINEL, 2017).

Portanto, à medida que busquei compreender a singularidade da criança-ator no cinema, em minha tese de doutorado (CRUVINEL, 2017), deparei-me com a noção de brincadeira. De maneira em que, o cerne do meu estudo teórico sobre os processos de preparação da criança-ator na linguagem cinematográfica começou pelo entendimento do que é a *brincadeira ficcional*,(também conhecida como brincadeira de ficção, ou ainda, faz de conta), do porquê e de como a criança brinca nesse contexto. Dessa forma, apresento este recorte como forma de ampliar as discussões sobre a atuação da criança no contexto profissional ou amador.

Wallon (2007) percebeu que nas brincadeiras de ficção as crianças repetem as impressões que acabaram de viver. Para as crianças, a “regra” na brincadeira – se é que poderíamos colocar alguma – seria a imitação. Reproduzo, logo imito. E essa imitação acontece porque, segundo Wallon (2007), a criança não para de alternar a ficção com a observação, não confundindo as duas coisas e muito menos dissociando-as. Ela absorve às vezes a ficção, às vezes a observação e “está sempre transpondo uma para a outra. Suas observações não estão ao abrigo de

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



suas ficções, mas suas ficções estão saturadas de suas observações" (WALLON, 2007, p. 67).

A criança irá imitar aquilo que ela observou e que tem mais prestígio para ela,

> [...] aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente. Ao mesmo tempo, porém, a criança se torna esses personagens. Sempre totalmente ocupada com o que está fazendo, imagina-se, quer estar em seu lugar. (WALLON, 2007, p. 67).

Como critério de análise, o que está sendo apresentado aqui como brincadeira de ficção, no "faz de conta", exige o mínimo de imitação, pois objetos ou papéis são improvisados na brincadeira proposta. Assim sendo, quando a criança constrói um castelo de areia, brinca de dominó, corta papel, ou ainda, quando desenvolve atividades como "voar", pular corda, correr, entre outras, embora representem "experiências concretas que envolvem um mínimo de elementos, de imaginação e faz de conta" (BOMTEMPO, 1999, p. 59), quando essas não contêm necessariamente a imitação de papéis ou objetos, não farão parte do recorte aqui proposto.

Em linhas gerais, a brincadeira de ficção ou ficcional exige atuar um personagem ou objeto, podendo este personagem estar na esfera do real, como um padeiro ou um médico, ou na esfera ficcional, como uma fada; ou, ainda, como objetos, a exemplo de cadeira, árvore, etc. Além disso, como se verá ao longo deste artigo, esse tipo de brincadeira parte da própria criança.

Esse recorte se diferencia também a partir do seguinte exemplo: "uma criança de 4 anos num balanço age 'como se' estivesse em um avião e precisasse mudar os planos de voo porque tem pouca gasolina" (BOMTEMPO, 1999, p. 60). Ainda que possamos questionar se uma criança de quatro anos mudaria um plano de voo por causa da falta de gasolina, para Bomtempo, "há um contraste entre este tipo de jogo de faz de conta e o brincar de uma criança que, simplesmente, se balança o mais alto que pode em um balanço" (1999, p. 60), sendo esse o ponto-chave deste artigo. No primeiro caso, a criança está imitando um papel/personagem; no segundo, ela está apenas buscando vencer o desafio de voar mais alto ou dominar certa dificuldade.

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



De acordo com a historiadora da arte russa Ievguénia Petrova, citada por Vigotski (2009), "podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa". Segundo ela, a brincadeira congrega, em uma só pessoa, "o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico" (PETROVA *apud* VIGOTSKI, 2009, p. 100). A brincadeira teria, portanto, o caráter sintetizador de todos esses elementos cênicos.

Vigotski (2009), ao estudar a criação teatral na idade escolar, compreende que "o drama estaria diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação" (2009, p. 99). Por isso, a brincadeira seria mais sincrética, ou seja, "contém elementos dos mais variados tipos de criação" (VIGOTSKI, 2009, p.99). Vale ressaltar que a palavra drama, em sua etimologia, significa ação. Vinculada ao teatro, essa palavra passou a designar "imitação por meio da ação", ou seja, a dramatização, "a arte de representar" (MOISÉS, 2004).

No verbete "brincadeira" do *Léxico de pedagogia do teatro* (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015), elaborado por Igor de Almeida Silva, a brincadeira pode ser entendida como o lúdico em ação, isto é, "por intermédio do elemento lúdico, pode-se pensar o brinquedo e a brincadeira enquanto criação" (SILVA, 2015, p. 23). Nesse sentido, "a mimese do real pela criança não pressupõe necessariamente a cópia, mas, sobretudo, a criação" (2015, p. 23). A brincadeira também é vista, pelo escritor do verbete, como "o espaço-tempo próprio para o exercício da imaginação[2]" (SILVA, 2015, p. 24).

Ora, se neste contexto a brincadeira pode ser vista como o lúdico em ação, e o drama como imitação de uma ação, percebe-se que em algumas brincadeiras existe uma espécie de atuação no momento em que a criança faz a imitação do real, ainda mais se tal imitação não for considerada apenas como uma cópia de algo, mas como criação. Em vista disso, identifica-se que a criança já atua com um mecanismo de criação e fortalecimento do seu imaginário. Quanto mais se brinca de fazer de conta, mais habilidade se adquire para lidar com situações que partem dos

[2] Segundo Vigotski (2009), a psicologia denomina imaginação, a atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro.

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



modelos imaginários. A brincadeira é momento privilegiado para se comunicar consigo mesmo, com o mundo externo e aprimorar a imaginação.

Sobre o imaginário

Sei que a utilização do termo "imaginário" pode gerar ambiguidades. Para Maffesoli (2001), o problema do termo é que ele foi utilizado como oposição ao real, no sentido de que o imaginário sempre será uma ficção, sem consistência com a realidade palpável (social, política ou econômica).

Ainda em relação aos problemas enfrentados pelo termo imaginário, poderíamos acrescentar nessa lista as perspectivas da psicanálise e do construtivismo. De acordo com Sarmento (2003), o que essas áreas têm em comum, apesar de suas diferenças, foi conceber o imaginário infantil como a expressão de um *déficit*, isto é, "as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade" (SARMENTO, 2003, p. 2).

Revisitando as bases epistemológicas dessas áreas, a Sociologia da Infância, por meio dos estudos de Sarmento (2003) e de outros pesquisadores da área, passou a contrariar essa concepção de *déficit*, postulando que é na ordem da diferença [entre o jogo do adulto e o jogo da criança], e não do *déficit* [imaturidade infantil], que se localiza o imaginário infantil. O que existe é o princípio da transposição imaginária do real, sendo o imaginário infantil

> "inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo". (SARMENTO, 2003, p. 3).

Percebe-se, portanto, que não há como pensarmos o real e o imaginário como opostos, na verdade eles se complementam no processo de desenvolvimento da criança.

Sendo assim, é por esse motivo que utilizo o termo imaginário, e também porque "a existência de um imaginário determina a existência de conjuntos de

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



imagens" (MAFFESOLI, 2001, p. 76). Maffesoli exemplifica: "Há um imaginário parisiense que gera uma forma particular de pensar a arquitetura, os jardins públicos, a decoração das casas, [...] etc. O imaginário de Paris faz Paris ser o que é" (MAFFESOLI, 2001, p. 76). No caso da criança, é a partir dos modelos de seu imaginário, no faz de conta, que o pensamento cria ou recria imagens e novas situações que permitem a expansão de sua imaginação. Aqui não importa se elas estarão na esfera do palpável ou do quantificável. O que importa é que o imaginário modifica e transforma a realidade, ou seja, tratando-se da criança, não considero, como já dito, o imaginário como oposição à realidade; ele se soma à realidade para o desenvolvimento dos modos de ser e estar da criança.

O objetivo e o foco da *brincadeira ficcional*.

Acredito que o grau máximo da atuação, na brincadeira da criança, na modalidade conhecida como "faz de conta", ocorre quando a atividade gera prazer e a ação é proposta *pela própria criança*; quando há a presença de diálogos reais ou imaginários; quando há a elaboração de papéis – em que ela se coloca no lugar de um objeto real ou em uma situação imaginária (como um policial ou uma árvore) –; e quando se estabelece o direcionamento do olhar desse outro (pessoa ou objeto), guiando-o para entender sua ação, porque o objetivo é não falar sozinho, mesmo que seja falar com uma boneca.

Vejamos um exemplo de uma criança atuando em sua *brincadeira ficcional*, a partir do recorte proposto neste artigo:

> Uma menina, que enterrou os pés na terra e estava parada imóvel com os braços colados ao corpo, disse: "Sou uma árvore. Não está vendo? Estou crescendo. Olhe os galhos, as folhinhas". As mãos dela começam a se levantar devagar, os dedinhos se abrem. "Não está vendo como o vento me balança?" – E a "árvore" começa a inclinar-se e tremular com as folhinhas-dedinhos. (PETROVA apud VIGOTSKI, 2009, p. 99).

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Ainda na tentativa de explicar como a criança brinca de “faz de conta”, vemos que a atuação na brincadeira está na situação imaginária que a criança cria a partir do diálogo com o outro, podendo esse outro ser uma outra pessoa ou um objeto, como uma boneca, já que sabemos que muitas crianças conversam com seus brinquedos. A situação – enterrar os pés na terra e permanecer imóvel – apresenta as características do “faz de conta”, ou melhor, por meio do “fazer como se”, a criança se coloca no lugar de um objeto real, ou de uma situação imaginária, por meio da imitação. “O faz de conta é a brincadeira da criança com seu imaginário” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 75).

“Sou uma árvore. Não está vendo?” – nesse exemplo, a criança cria o seu papel, confirmando a ação anterior de se plantar. “Olhe os galhos, as folhinhas” – nesse diálogo, ela exige a expansão da imaginação de quem assiste à ação, direcionando o olhar de quem vê, dirigindo tal olhar. A inclinação da árvore e o nascimento das folhinhas não são apenas um detalhe na brincadeira, mas a conclusão da ação: “Sou uma árvore” [papel/personagem] e “Estou crescendo” [ação].

Laurence Rameau (2014), pediatra e autora do livro *Pourquoi les bébés jouent?* (2011), ao analisar porque as crianças brincam, entende que o jogo/brincadeira não tem nenhum objetivo *a priori*, a não ser o prazer que ela sente ao praticá-lo. Isto é, a criança não brinca por obrigação. Para a autora, a partir do prazer no jogo/brincadeira, a criança irá explorar, experimentar e aprender, não somente o funcionamento do mundo psíquico e social, tal como ele é, mas outros mundos possíveis a partir do imaginário dela. Da mesma maneira, Rameau (2014) entende que a brincadeira/jogo é utilizada para o desenvolvimento: ao contrário do que muitos pensam, a criança não brinca para aprender, mas é porque ela brinca que ela aprende (RAMEAU, 2014). Isto é, a obrigação está do lado oposto à experimentação da linguagem cinematográfica ou teatral, que inclusive, auxilia, como veremos, no desenvolvimento humano. Além disso, é a partir do prazer, do desejo de querer estar no *set* de filmagem, por exemplo, que as crianças irão

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



aprender sobre a experiência de jogar/atuar para conseguirem desempenhar um determinado papel/personagem de um filme.

Voltando à questão da situação imaginária, a árvore, no exemplo citado, é criada a partir da observação em si, da observação da natureza, como se a *brincadeira ficcional* fosse baseada em algum ponto da realidade. É a observação que gera os modelos imaginários da criança.

Criar modelos imaginários com base na observação da realidade[3] é um aspecto relevante e que se relaciona também com a noção de jogo cinematográfico. Trago, assim, um questionamento tratado em minha tese de doutorado (CRUVINEL, 2017), para fazer a conexão com o princípio da brincadeira apresentado neste artigo: como uma criança de quatro anos irá atuar uma personagem se ela não possui o domínio técnico necessário para atuar no cinema?

A criança-ator no cinema: "o faz de conta" em seu território.

É muito comum a produção de um filme realizar um *casting* tentando se aproximar ao máximo do contexto real das personagens-crianças estabelecidas no roteiro, isto é claro quando pensamos em uma estética realista. Por exemplo, segundo a crítica de cinema Zoé Protat (2011), o diretor de cinema francês Robert Bresson [1901-1999], do movimento minimalista, escolhia seus atores por aquilo que eles são na realidade.

Outro exemplo: a produção do filme *Quem quer ser um milionário?* (2009), de Danny Boyle, realizou testes com 1.500 crianças de favelas na Índia, entendendo que essas crianças se aproximariam mais, em termos de realismo, das personagens-crianças, mas também porque essas crianças já estavam imersas em uma determinada cultura e puderam observar, analisar e criticá-la[4], sendo mais fácil

[3] Realidade também no sentido do que está à volta da criança – para englobarmos todos os tipos de estímulos, sejam eles visuais, como o desenho animado, ou auditivos, como as músicas, entre outros.

[4] Um bom exemplo da capacidade de analisar criticamente o contexto em que se está inserido pode ser visto no livro de Rubina Ali (2010), uma das crianças que atuou no filme *Quem quer ser um milionário?*, com a colaboração de Anne Berthold e a participação de Divya Dugar. Rubina, aos 9

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



criar, na maioria dos casos, um modelo imaginário, uma personagem, a partir da realidade observada e já compartilhada entre a personagem e a criança-ator. Esse pensamento pode ser exemplificado no fragmento em que Rubina Ali – a criança-atriz que foi escolhida para atuar a personagem Latika, com nove anos de idade à época do filme produzido em 2008, – descreve algumas cenas e o processo de filmagem. Na ocasião, ela disse:

> Ayush, Azhar[5] e eu tínhamos muita facilidade para filmar as externas, em Dharavi[6]. São lugares muito amplos, com tanta gente e tantas lojas por toda parte, que é fácil perder-se. Quando nos pediram para correr nas ruelas estreitas de Dharavi, foram as câmeras que tiveram dificuldade para nos acompanhar! Estávamos acostumados a pular em cheio com os pés descalços num poço d'água imunda, a correr no meio das vacas e das pessoas em passagens não suficientemente largas para qualquer um. Era como se brincássemos de esconde-esconde na nossa favela, só que foi preciso refazer o mesmo percurso um número incalculável de vezes até que o tio Danny ficasse satisfeito com a tomada. (ALI, 2010, p. 51).

Talvez outra criança, de outro país, mesmo sendo da mesma cultura, mas que não tivesse vivenciado a realidade das favelas na Índia, tivesse uma maior dificuldade em realizar as cenas descritas por Rubina Ali. Primeiro, pelo estranhamento da região, dos costumes, da pobreza ou de outro aspecto particular de cada um; segundo, porque a personagem e a criança-ator não vivenciaram a mesma realidade. Em outras palavras, o modelo para a criação do imaginário, necessário para a elaboração da personagem, não seria o mesmo já compartilhado entre a criança-ator e a personagem. Questiono, na tese de doutorado (CRUVINEL, 2017), os tipos de atuação que cada filme exige da criança, e talvez essa lógica não se encaixe em todos contextos, mas afirmo que essa é uma prática muito comum ao cinema. Em geral, busca-se crianças-atores para realizar o *casting* de elenco na própria realidade proposta pelo roteiro do filme, como se o cinema realista estivesse

---

anos de idade, escreveu o livro para contar sua história de vida antes, durante e depois do filme. O livro é interessante porque apresenta uma visão ao mesmo tempo real, crítica e poética sobre as favelas da Índia, a partir do olhar de uma criança que deseja ser uma atriz profissional.

[5] Ayush Mahesh Khedekar, Azharuddin Mohammed Ismail e Rubina Ali interpretaram os três personagens principais, quando eles eram crianças.

[6] Dharavi é uma favela localizada no centro de Mumbai. Rubina Ali, que nos fornece esse depoimento, vivia em uma outra favela, a Garib Nagar, conhecida como "A cidade dos pobres", outro bairro de Mumbai.

CRUVINEL, Tiago. A brincadeira de ficção: Estudo da atuação da criança em cena. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-13, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



sempre procurando “o esconde-esconde em seu território” eu diria, para relacionar com o depoimento de Rubina Ali, e na sequência, transpor para a tela situações que se aproximem mais do contexto realista abordado pelo roteiro.

Considerações finais

As diferenciações apresentadas neste artigo foram realizadas no sentido de entendermos quais são os objetivos do “faz de conta”. Em suma, a criança atua para si em diálogo com o outro (objetos ou pessoas), na *brincadeira ficcional*, a partir do seu próprio imaginário, dos modelos retirados da sua realidade. No momento da escrita de um roteiro que prevê uma obra com a participação de uma criança, frequentemente há um direcionamento por parte do adulto, criando uma relação de jogo, não de brincadeira, com a criança-ator. É o roteirista quem cria a primeira regra do jogo.

Desse modo, compreender a brincadeira ficcional como a forma dramática primeira pode nos ajudar a entender melhor o processo de criação e de direção das crianças-atores. Assim, revisitar os conceitos nos permite elaborar melhor os métodos de atuação e compreender melhor o modo de ser e estar da criança no mundo com o seu corpo.

Referências:

ALI, Rubina. *O sonho de Rubina*. Escrito em colaboração com Anne Berthod e com a participação de Divya Dugar. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez,1999. p. 57-72.

CRUVINEL, Tiago de Brito. *A criança-ator no cinema: jogando na sétima arte*. 2017. 195 f., il. Tese (Doutorado em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CRUVINEL, Tiago. *Criança em cena: análise da atuação e de processos criativos com crianças-atores*. Curitiba: Editora CRV, 2015.



KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (Org.) *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva; SP Escola de Teatro, 2015.

LES ÉPHÉMÈRES. Filmado por Bernard Zitzermann, Mise en scène de Ariane Mnouchkine. França: Le Théâtre du Soleil, Bel Air Media, ARTE France, Centre National de la Cinématographie, 2009. 1 filme (5h47min), sonoro, legenda, color. 16/9.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade (entrevista). In: R*evista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*. Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 74-82, ago. 2001.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

PONETTE. Direção de Jacques Doillon, 1996. França: FOX LORBER: OBRAS PRIAS [Edição especial de colecionador]. 1 filme (97 min.), sonoro, color., NTSC.

PROTAT, Zoé. La direction d'acteur – jouer de confiance. *Ciné-Bulles*, v. 29, n. 1, p. 38-41, 2011.

QUEM QUER SER UM MILIONÁRIO? Direção de Danny Boyle. 2009. Reino Unido: Warner Bros. Pictures. 1 filme (120 minutos), sonoro, color., NTSC.

RAMEAU, Laurence. Pourquoi les enfants jouent-ils?. In: Psychologie de l'enfant: état des lieux. *Sciences Humaines*, France, n. 259, p. 44-45, Mai., 2014.

SARMENTO, Manuel. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação* (Pelotas), v. 12, p. 1-18, 2003. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em 7 jun. 2017.

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância.* Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



LE JEU DE FICTION : ÉTUDE DE L'ACTUATION DE L'ENFANT EN SCÈNE

Tiago Cruvinel

DOI: 10.19179/2319-0868.795

CRUVINEL, Tiago. Le jeu de fiction : étude de l'actuation de l'enfant en scène. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-12, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



LE JEU DE FICTION : ÉTUDE DE L'ACTUATION DE L'ENFANT EN SCÈNE

Tiago Cruvinel[1]

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a especificidade da *brincadeira de ficção* no contexto da atuação da criança em cena. A brincadeira de ficção pode ser entendida como uma forma de expressão corporal sofisticada, em que as crianças representam papeis sociais. O "faz de conta" aqui é percebido como a forma dramática primeira, de modo que essa informação e auxilia na compreensão do processo criativo da criança – via atuação/dramatização –, contribuindo com a preparação e a direção de crianças-atores, dado que o "faz de conta" diz muito da cultura da própria criança, da capacidade natural que ela tem de atuar com seu corpo.

Palavras-chave: Criança; Brincadeira de ficção; Preparação; Cinema; Teatro.

FICTIONAL PLAY: STUDY OF THE CHILD'S PERFORMANCE ON STAGE

Abstract : The aim of this article is to analyse fictional playing specificity, once it can be understood as a sort of sophisticated body expression, in which kids play social roles. "Make-believe" is perceived here as the primary dramatic form, so that this information is essential and helps children's understanding of their creative processes - through acting/dramatization - contributing to children-actors preparation and direction, considering that "make-believe" tells much about kid´s culture and their natural capacity of acting with their bodies.

Keywords: Child ; Fictional playing; Preparation.

LE JEU DE FICTION : ÉTUDE DE L'ACTUATION DE L'ENFANT EN SCÈNE

Résumé: L'objectif de cet article est d'analyser la spécificité du jeu de fiction de l'enfant. Celui-ci peut être défini comme une forme sophistiquée d'expression corporelle dans laquelle les enfants représentent des rôles sociaux. Le jeu de rôle de l'enfant est ici perçu comme la première forme d'expression dramatique. Cette information est fondamentale car elle aide à comprendre le processus créatif de l'enfant. Elle contribue aussi à la préparation et à la direction des enfants-acteurs. En effet, le jeu de rôle des enfants met en lumière la capacité naturelle de l'acteur à jouer avec son corps. Il permet ainsi de mettre en perspective la spontanéité du comportement humain.

Mots clés : Enfant; Jeu de fiction; Préparation; Cinéma; Théâtre.

[1] Ator e professor do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG – Campus Betim.
É doutor (2017) em Artes pela Universidade de Brasília – UnB e possui um pós-doutorado na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Autor do livro "Crianças em cena: Análise da atuação e de processos criativas com crianças-atores" (Editora CRV, 2015) e um dos organizadores da série "Pedagogia das Artes Cênicas" (volumes 1, 2 e 3). Foi vice-coordenador do grupo de trabalho "Pedagogia das Artes Cênicas" da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas –
ABRACE. (2017-2018).

CRUVINEL, Tiago. Le jeu de fiction : étude de l'actuation de l'enfant en scène. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-12, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Introduction

Le sujet de mon étude théorique (CRUVINEL, 2017), concernant le processus de préparation de l'enfant-acteur dans le domaine cinématographique, a commencé par la compréhension du jeu fictionnel de l'enfant. Comment et pourquoi l'enfant joue le jeu de rôle? Se poser la question du « comment » et du « pourquoi » permet d'élargir les discussions à propos de l'approche scénique de l'enfant; dans un contexte professionnel comme scolaire.

Wallon (2007) a remarqué que dans les jeux de fiction les enfants reproduisent les impressions qu'ils viennent de vivre. Pour les enfants, la « règle » dans le jeu fiction– si l'on puit dire ainsi - serait l'imitation. Je reproduis, donc j'imite. Toujours d'après Wallon, cette imitation est produite par l'enfant car celui-ci - ayant des difficultés à dissocier réalité observable et fiction - n'arrête jamais d'alterner le recours aux deux. Il observe parfois la fiction, parfois l'observation « Il est toujours entrain de passer de l'une à l'autre. La réalité qu'il observe se mêle toujours à sa perception fictionnelle, tout comme cette dernière est saturée de son observation » (WALLON, 2007, p. 67).

Toujours du point de vue de l'auteur, l'enfant imitera ce qu'il a observé; ce qu'il y a de plus prestigieux pour lui; ce qui a atteint ses sentiments; ce qui touche généralement son affection. Cependant, l'enfant s'incarne dans les personnages qu'il interprète. Il se retrouve totalement immergé dans son rôle, dans l'endroit dans lequel il s'imagine être (WALLON, 2007, p.67).

Ce qui s'observe ici dans le jeu de fiction, dans le « jeu de rôle », exige un minimum d'imitation, tant dans celle des objets que celle des personnages improvisés. De cette manière, quand un enfant construit un château de sable, joue au domino, coupe du papier, ou encore fait de la corde à sauter, - bien que ces activités soient des « expériences concrètes demandant un minimum d'éléments imaginatifs »

CRUVINEL, Tiago. Le jeu de fiction : étude de l'actuation de l'enfant en scène. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-12, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



(BOMTEMPO, 1999, p.59), - elles ne relèvent pas de l'étude ici proposée si cet enfant n'a pas recours à une véritable imitation de l'objet ou du personnage.

Appuyant ce propos, Bomtempo donne l'exemple suivant : « un enfant de 4 ans dans une balançoire agit comme s'il était dans un avion et aurait besoin de changer les plans du vol parce qu'il a peu d'essence » (1999, p.60). Même si on peut se demander si l'enfant de quatre ans changerait ses plans de vol à cause d'un manque d'essence, pour Bomtempo, « il y a une différence entre ce type de jeu de rôle et le jeu d'un enfant qui simplement se balance le plus haut possible dans sa balançoire » (1999, p. 60). C'est le point clé de cet article. Dans le premier cas, l'enfant est en train d'imiter un rôle/personnage; dans le deuxième, il est seulement en train de chercher à vaincre le défi de pouvoir voler ou de dominer cette difficulté.

Selon l'historienne de l'art russe Ievguénia Petrova, citée par Vigotski (2009), «on peut analyser le jeu comme une forme dramatique première qui se différencie par une spécificité précieuse». Selon elle, le jeu réunit en une seule personne, « l'artiste, le spectateur, l'auteur de la pièce, le décorateur et le technicien » (PETROVA *apud* VIGOTSKI, 2009, p. 100). Le jeu aurait eu ainsi le caractère synthétique de tous ces éléments scéniques.

Vigotsky (2009), qui étudiait la création théâtrale à l'école, comprend que « le drame[2] serait directement lié au jeu, plus que n'importe quel autre type de création » (2009, p.99). Pour cette raison, le jeu serait plus synthétique, c'est-à-dire, « qu'il contiendrait des éléments créatifs des plus variés » (VIGOTSKI, 2009, p.99) (VIGOTSKI, 2009, p.99).

Dans le mot "jeu" du *Lexique de pédagogie du théâtre* (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015), élaboré par Igor de Almeida Silva, le jeu peut être compris comme

[2] Le mot drame, dans son étymologie, signifie action. Vinculé historiquement au théâtre, ce mot désigne "imitation par moyen d'action", c'est-à-dire, la dramatisation, "l'art de représenter (MOISÉS, Massoud. Diocnário de Termos Literários. São Paulo : Cultrix, 2004).



«ludique en action», autrement dit, « par intermédiaire de l'élément ludique, on peut penser le jouet ou le jeu en tant que création» (2015, p.23). Dans ce sens, « la mimésis du réel par l'enfant ne suppose pas nécessairement une copie, mais surtout, la création » (2015, p. 23). Le jeu est aussi vu, par l'écrivant du mot dans le Lexique, comme « l'espace-temps propre pour l'exercice de l'imagination [3]» (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 24).

Alors, si le jeu peut être vu comme « ludique en action », et le « drame comme imitation d'une action », on perçoit que dans quelques jeux il existe la dramatisation (performance) au moment dont l'enfant fait son imitation du réel, bien plus si telle imitation n'est pas vue seulement comme une copie de quelque chose, mais comme une création. Dans cette perspective, il est identifié que l'enfant joue déjà comme un mécanisme de création et de renforcement de son imaginaire. Plus on joue le jeu de rôle, plus on devient habile pour gérer des situations qui partent des modèles imaginaires. Le jeu de fiction est un grand moment créé pour communiquer avec soi-même, avec le monde extérieur et pour améliorer son imagination.

À propos de l'imaginaire

Je sais que l'utilisation du terme "imaginaire" peut gérer des ambigüités. Pour Maffesoli (2001), le problème du terme est qu'il a été utilisé comme opposition au réel, dans le sens que l'imaginaire sera toujours une fiction, sans consistance avec la réalité palpable (social, politique ou économique).

Toujours en relation avec les problématiques rencontrées par le terme imaginaire, on peut rajouter dans cette liste les perspectives de la psychanalyse et du constructivisme. Selon Sarmento (2003), ce que ces champs ont en commun, malgré

[3] Selon Vigotski (2009), la psychologie dénomme l'imagination, l'activité créatrice basée dans la capacité de combinaison de notre cerveau.



ses propres différences, a été concevoir l'imaginaire enfantin comme expression d'un déficit, c'est-à-dire, « les enfants imaginent le monde parce qu'ils manquent d'une pensé objective ou parce que ses liens rationnels avec la réalité sont imparfaitement formés » (SARMENTO, 2003, p. 2).

En révision avec les bases épistémologiques de ces champs, la Sociologie de l'enfance, par voie des études de Sarmento (2003) e des chercheurs dans le domaine, ont passée à contrarier cette conception du déficit, postulant que c'est dans l'ordre de la différence [entre le jeu de l'adulte et le jeu de l'enfant], et pas dans le déficit [immaturité enfantine], qui on parle d'un imaginaire enfantin. Ce qui existe c'est le principe de transposition imaginaire du réel, en étant l'imaginaire enfantin « inhérent au processus de formation et développement de la personnalité et de la rationalité de chaque enfant concret, mais cela se passe dans le contexte social et culturel qui fournit les conditions et les possibilités de ce processus » (SARMENTO, 2003, p. 3). On perçoit qu'il n'y a pas moyen de penser au réel et aux imaginaires comme opposés, en fait, ils se complémentent dans le processus de développement de l'enfant.

C'est pour cette raison que j'utilise le terme imaginaire, et aussi parce que « l'existence d'un imaginaire détermine l'existence de groupes d'images » (MAFFESOLI, 2001, p. 76). Encore selon Maffesoli : « Il y a un imaginaire parisien qui gère une formation particulière de penser l'architecture, les jardins publics, la décoration des maisons [...] etc. L'imaginaire de Paris fait Paris être ce qu'elle est (MAFFESOLI, 2001, p. 76). Dans le cas de l'enfant, c'est à partir des modèles de son imaginaire, dans le jeu de rôle, que la pensée créée ou recrée des images et de nouvelles situations qui permet l'expansion de son imagination. Ici il n'importe pas si elles seront dans la sphère du palpable ou du qualifiable. Ce qui importe c'est que l'imaginaire modifie et transforme la réalité, c'est-à-dire, que s'agissant de l'enfant, je ne vois pas, comme je l'ai déjà dit, l'imaginaire comme opposition à la réalité; il se rajoute à la réalité pour le développement des moyens d'être de l'enfant.



Le degré maximum de la performance, dans le jeu d'enfant, dans la modernité connue comme "jeu de rôle », se passe quand l'activité gère plaisir et l'action est proposé *par l'enfant lui-même*; quand il y a la présence des dialogues réels ou imaginaires; quand il y a l'élaboration de rôles – en quoi il se met à la place d'un objet réel ou en situation imaginaire (comme un agent policier ou un arbre) -; et quand le regard de cette autre (personne ou objet) est défini, en lui dirigeant à comprendre son action, parce que l'objectif n'est pas parler tout seul, même s'il faut parler avec une poupée.

Voici un exemple d'un enfant performant dans son jeu fictionnel, à partir du découpage proposé dans cet article:

> Une fille, qui a enfoui ses pieds dans la terre et qui s'est tenue immobile avec les bras collés au corps, a dit : « Je suis un arbre. Tu ne vois pas ? Je grandis. Regarde les branches, les petites feuilles". Ses mains commencent à se lever doucement, les petits doigts s'ouvrent. "Tu ne vois pas comment le vent me secoue? » - Et "l'arbre" commence à s'incliner et à trépider avec les petites feuilles-doigts. (PETROVA apud VIGOTSKI, 2009, p. 99).

Toujours dans l'essai d'expliquer comment l'enfant joue le « jeu de rôle », on voit que la performance dans le jeu est dans la situation imaginaire que l'enfant crée à partir du dialogue avec l'autre, pouvant celui-là être une personne ou un objet, comme une poupée, en tenant compte que beaucoup d'enfants tiennent un dialogue avec ses jouets. La situation – enterrer ses pieds dans la terre rester immobile – présente les caractéristiques du « jeu de rôle », c'est-à-dire, par moyens de « faire comme si », l'enfant si positionne à la place d'un objet réel, ou d'une situation imaginaire, par moyen d'imitation. « Le jeu de rôle est le jeu d'enfant avec son imaginaire » (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 75).

« Je suis un arbre. Tu ne vois pas ? » – dans cet exemple, l'enfant crée son rôle, en confirmant son action antérieure de se planter. « Regarde les branches, les petites



feuilles » - dans ce dialogue, l'enfant exige l'expansion de l'imagination de qui regarde l'action, en dirigeant le regard de qui voit, en dirigeant tel regard. L'inclination de l'arbre et la floraison des petites feuilles ne sont pas seulement un détail dans le jeu, mais une conclusion de l'action : « Je suis un arbre [rôle/personnage] et « Je grandis » [action].

Laurence Rameu (2014), pédiatre et auteure du livre *Pourquoi les bébés jouent ?* (2011), après analyser le pourquoi les enfants jouent, elle comprend que le jeu n'a aucun objectif à priori, juste le plaisir qu'elle sent en pratique. C'est-à-dire, personne ne joue pour obligation. Pour l'auteure, à partir du plaisir dans le jeu, l'enfant ira explorer, expérimenter et apprendre, pas seulement le fonctionnement du monde psychique et social, tel qu'il est, mais avec d'autres mondes possibles è partir de son imaginaire. De la même manière, Rameau (2014) comprend que le jeu est utilisé pour le développement : contrairement à ce que beaucoup pensent, l'enfant ne joue pas pour apprendre, mais c'est parce qu'il joue qu'il apprend (RAMEAU, 2014). En d'autres termes, l'obligation à l'opposé de l'expérimentation du langage cinématographique ou théâtral, ce qui contribues-en même, comme nous le verrons, dans le développement humain. De plus, c'est par plaisir, le désir, par exemple que les enfants apprendront sur l'expérience de jouer (un jeu ou un rôle) pour réussir à développer un rôle/personnage particulier dans un film.

En revenant à la question sur la situation imaginaire, l'arbre, dans l'exemple cité, est créé à partir de l'observation en soi, de l'observation de la nature, comme si le jeu fictionnel avait été basé dans un point de la réalité. C'est l'observation qui gère les modèles imaginaires de l'enfant.

La création des modèles imaginaires basés dans l'observation de la réalité[4] est un aspect relevant et qui dialogue aussi avec la notion de jeu cinématographique. J'amène, aussi, un questionnement abordé dans ma thèse de doctorat (CRUVINEL,

[4] Réalité aussi dans le sens de ce qui est au tour de l'enfant – pour englober tous les types de stimulations, soient visuelles, comme dessins animés, ou audiovisuels, comme musiques, entre autres.

CRUVINEL, Tiago. Le jeu de fiction : étude de l'actuation de l'enfant en scène. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-12, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



2017), pour faire la connexion avec le principe de jeu présenté dans cet article : comme un enfant de quatre va jouer un personnage s'il n'a pas la maitrise nécessaire pour développer une telle activité ?

L'enfant-acteur dans le cinéma: « le jeu de rôle » dans son territoire

Il est très courant que la production d'un filme réalise un *casting* en essayant le maximum de contexte réel des personnages-enfants désignés dans le scénario, cela est clair quand on pense dans une esthétique réaliste. Par exemple, selon la critique de cinéma Zoé Protat (2011), le réalisateur de cinéma français Robert Bresson [1901-1999], du mouvement minimaliste, a choisi ses acteurs pour ce qu'ils sont en réalité.

Un autre exemple: la production du filme *Slumdog Millionnaire* (2009), de Danny Boyle, a réalisé des tests avec 1.500 enfants de bidons-villes en Inde, en comprenant que ces enfants s'approchent plus, en termes de réalisme, des personnages-enfants, mais aussi parce que ces enfants étaient déjà immergés dans une culture déterminée et ont pu les observer, les analyser et les critiquer[5], en étant plus facile créer, dans la majorité de cas, un modèle imaginaire, un personnage, à partir de la réalité observée et déjà partagée entre le personnage et l'enfant-acteur. Ce personnage peut être expliqué dans le fragment dont Rubina Ali – l'enfant-actrice qui a été choisie pour jouer le personnage Latika – décrit quelques-unes des scènes et le processus du filmage. Dans l'occasion, elle a dit :

[5] Un bon exemple de la capacité d'analyser de manière critique le contexte dans lequel on vit ça peut être vu dans le livre de Rubina Ali (2010), un enfant qui a joué dans le film ... en collaboration avec Anne Anne Berthold et la participation de Divya Dugar. Rubina, à ses 9 ans, a écrit le livre pour raconter son histoire de vie avant, pendant et après le film. Le livre est intéressant parce qu'il présente une vision en temps réel, critique et poétique à propos des bidonvilles de l'Inde, à partir du regard d'un enfant qui désire devenir une actrice professionnelle.



> Ayush, Azhar[6], et moi avions beaucoup de joie pour filmer les extérieurs, en Dharavi[7]. Ce sont des endroits très grands, avec tant de gens et tant de magasins dans tous les sens, qu'il est facile se perdre. Quand on nous a demandé pour courir dans les ruelles étroites de Dharavi, ce sont les caméras qui ont eu de la difficulté à nous suivre! On était habité à sauter directement dans une flaque d'eau sale avec les pieds nus, à courir entre les vaches et les personnes dans les passages pas suffisamment larges pour quelqu'un. C'était comme si on jouait au cache-cache dans le bidonville, sauf qu'il a fallu refaire le même parcours à un nombre incalculable jusqu'à que l'oncle Danny soit satisfait avec le plan-séquence (ALI, 2010, p. 51).

Peut-être qu'un autre enfant, d'un autre pays, même si de la même culture, mais qui n'était pas en train de vivre la réalité des bidonvilles en Inde, aurait eu une plus grande difficulté en réaliser ces scènes décrites par Rubina Ali. Premièrement, par l'étrangeté de la région, des costumes, de la pauvreté ou d'autres aspects particulaires de chacun; selon, pourquoi le personnage et l'enfant-acteur n'ont pas vécu la même réalité. En d'autres termes, le modèle pour la création de l'imaginaire, nécessaire pour l'élaboration du personnage, ne serait pas le même de celui déjà partagé entre l'enfant-acteur et le personnage. Dans ma thèse de doctorat (CRUVINEL, 2017), je remets en question les types de jeu que chaque film exige de l'enfant, et peut-être que cette logique ne convient pas à tous les contextes, mais j'affirme qu'il s'agit d'une pratique très courante dans le cinéma. Des enfants-acteurs sont recherchés pour réaliser le casting dans la propre réalité proposée par le scénario du film, comme si le cinéma réaliste recherchait toujours le « cache-cache dans son territoire », je dirais, pour faire un lien avec le témoignage de Rubina Ali, et par la suite, transposer à l'écran, des situations plus proches du contexte réaliste traité par le scénario.

Considérations finales

[6] Ayush Mahesh Khedekar, Azharuddin Mohammed Ismaïl et Rubina Ali jouent les trois rôles principaux, quand ils étaient enfants.

[7] Dharavi est un bidonville situé au centre de Mumbai. Rubina Ali, qui nous fournit ce témoignage, vivait dans un autre bidonville le Garib Nagar, connu comme "La ville des pauvres", un autre arrondissement de Mumbai.



Les différences que je présente dans cet article sont pertinentes pour comprendre quels sont les objectifs du « jeu de rôle ». En bref, l'enfant joue pour lui-même en dialoguant avec l'autre (objets ou personnes), dans le jeu fictionnel, à partir de son propre imaginaire, des modèles ressortis de sa réalité. Au moment d'écrire le scénario, on voit qu'il y a une orientation de la part de l'adulte, en créant une relation de jeu, et non de plaisanterie, avec l'enfant-acteur. C'est l'auteur qui crée la première règle du jeu.

De cette manière, comprendre le jeu fictionnel, en tant que première forme dramatique, nous aide à mieux comprendre le processus de création et de direction des enfants-acteurs. Ainsi, revisiter les concepts nous permet de mieux élaborer les méthodes d'actuation et de mieux comprendre le mode d'être (quelqu'un) et d'être (quelque part) de l'enfant dans le monde avec son corps.

Références:

ALI, Rubina. *O sonho de Rubina*. Escrito em colaboração com Anne Berthod e com a participação de Divya Dugar. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez,1999. p. 57-72.

CRUVINEL, Tiago de Brito. *A criança-ator no cinema: jogando na sétima arte*. 2017. 195 f., il. Tese (Doutorado em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CRUVINEL, Tiago. *Criança em cena: análise da atuação e de processos criativos com crianças-atores*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (Org.) *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva; SP Escola de Teatro, 2015.



LES ÉPHÉMÈRES. Filmado por Bernard Zitzermann, Mise en scène de Ariane Mnouchkine. França: Le Théâtre du Soleil, Bel Air Media, ARTE France, Centre National de la Cinématographie, 2009. 1 filme (5h47min), sonoro, legenda, color. 16/9.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade (entrevista). In: R*evista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*. Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 74-82, ago. 2001.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

PONETTE. Direção de Jacques Doillon, 1996. França: FOX LORBER: OBRAS PRIAS [Edição especial de colecionador]. 1 filme (97 min.), sonoro, color., NTSC.

PROTAT, Zoé. La direction d'acteur – jouer de confiance. *Ciné-Bulles*, v. 29, n. 1, p. 38-41, 2011.

QUEM QUER SER UM MILIONÁRIO? Direção de Danny Boyle. 2009. Reino Unido: Warner Bros. Pictures. 1 filme (120 minutos), sonoro, color., NTSC.

RAMEAU, Laurence. Pourquoi les enfants jouent-ils?. In: Psychologie de l'enfant: état des lieux. *Sciences Humaines*, France, n. 259, p. 44-45, Mai., 2014.

SARMENTO, Manuel. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação* (Pelotas), v. 12, p. 1-18, 2003. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em 7 jun. 2017.

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância.* Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



O TEMPO DO BRINCAR: NARRATIVAS VISUAIS A PARTIR DE EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA

Marina Di Napoli Pastore

DOI: 10.19179/2319-0868.796

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



O TEMPO DO BRINCAR: NARRATIVAS VISUAIS A PARTIR DE EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA

Marina Di Napoli Pastore [1]

Resumo: Em África, as crianças e imagens que aparecem com maior frequência são as associadas às faltas, negatividade e explorações diversas. Como dizia Cascudo (2001, p. 229), “raro é o registro do viajante europeu sobre o brinquedo do menino africano. Preocupam-se todos em fixar aspectos sociais, soberanos, corte, protocolo, superstições, produtos, escravaria, guerras, ângulos antropométricos, religiões. Quem se vai preocupar em ver como brincava o negrinho? E como ele gastava e ocupava seu tempo é ausência nos grandes livros (...)”. Este ensaio traz imagens feitas com crianças e por elas, em momentos do cotidiano, em que as potências e as trocas ganhavam contornos e espaços, possibilitando outras narrativas para suas histórias.

Palavras-chave: Crianças; Brincar; Fotografia; Moçambique.

LE TEMPS DE JEU: RÉCITS VISUELS A PARTIR DE L'EXPÉRIENCE ETHNOGRAPHIQUE

Résume: En Afrique, les enfants et les images qui apparaissent le plus souvent sont associés à des fautes, à la négativité et à diverses exploitations. Comme le dit Cascudo (2001, p. 229), "il est rare que le voyageur européen enregistre le jouet du garçon africain. Ils sont tous concernés par la fixation sociale, souveraine, coupe, protocole, superstitions, produits, esclavage, guerres, angles anthropométriques, religions. Qui va s'inquiéter de regarder le petit enfant noir jouer? Et comment il a passé et occupé son temps, c’est l’absence dans les grands livres (...) ". Cet essai apporte des images créées avec les enfants et par eux, dans des moments de la vie quotidienne, dans lesquels puissances et échanges ont gagné des contours et des espaces, permettant ainsi à d’autres récits de raconter leurs histoires.

Mots-clés: Enfants; Joue; La photographie; Mozambique.

TIME OF PLAY: VISUALS NARRATIVES FROM OF ETHNOGRAPHIC EXPERIENCE

Abstract: In Africa, chidren and their images appears associated with faults, negativity and many explorations. As Cascudo (2001, p. 229) said, "It is rare that the European traveler registers the African boy's toy. They are all anxious to fix social, sovereign, cut, protocol, superstitions, products, slavery, wars, anthropometric angles, religions. Who is going to worry about watching the little black kid play? And how he spent and occupied his time is absence in the great books (...) ". his essay brings images made with children and by them, in moments of daily life, in which powers and exchanges gained contours and spaces, allowing other narratives for their stories.

Keywords: Children; To play; Fotography; Mozambique.

[1]Doutora em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos. Doutoranda em mobilidade estudantil – edital PDSE CAPES 47/2018. Mestre em Terapia Ocupacional Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora Núcleo Amanar – Casa das Áfricas. Colaboradora no Projeto Munthi Wa Swivanana (Moçambique).

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Introdução

Baseado em uma pesquisa etnográfica realizada entre os anos de 2014 e 2018 na cidade da Matola, no bairro da Matola A, em Maputo, Moçambique, este ensaio, que se arrisca fotográfico, é parte da pesquisa doutoral sobre a temática das infâncias e crianças ao sul de Moçambique: saberes infantis e produções culturais. A vivência etnográfica se deu no dia-a-dia das crianças, no espaço-tempo da casa, escola e convivência no bairro. Para tal estudo, a pesquisadora morou no bairro, na casa das crianças, e participou das atividades, tarefas e momentos de brincadeira em que lhe foram permitidos estar e partilhar trocas, interações e vivências, respeitando e conhecendo as dinâmicas sociais, culturais, de valores e relacionais. Conhecer a visão das crianças sobre o mundo que as rodeia, através de uma pesquisa etnográfica, possibilitou viabilizar dispositivos para "encarar as vidas das crianças estudadas como uma realidade complexa, marcada por luzes e sombras, potencialidades e criticidades" (COLLONA, 2012, p. 4).

Quais são, portanto, as implicações de se introduzir na vida cotidiana de pessoas de uma outra cultura? Como estabelecer a relação de proximidade sem esquecer-se como diverso? Para isto, foi necessário aceitar o desafio de arriscar-se num lugar outro, no qual pesquisador e pesquisado formaram uma parceria dialógica, numa construção diária e processual de relação e vínculo, sem perder de vista que o processo de construção de conhecimento é "uma realidade participada e partilhada" (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). No caso da etnografia com crianças, esse desafio se tornou, para mim, ainda maior: como relacionar o meu mundo adulto e de quem vem de fora, com o mundo delas, de quem está dentro?

Ao trabalhar com as crianças como atores sociais plenos, assume-se, também, suas competências para a formulação de interpretações sobre seus mundos e modos de vida, e como reveladores das realidades sociais nas quais se inserem. Optei por realizar a pesquisa de campo no bairro da Matola A, e trabalhar com cinco crianças; esse número foi escolhido para que assim pudesse ter uma

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



vivência mais aprofundada e detalhada sobre o dia-a-dia delas, sendo capaz de captar os símbolos e significados de uma maneira mais precisa – porém, o envolvimento e convivência com as outras crianças, nos espaços em que tive acesso, como a escola e mesmo as ruas do bairro, não foram excluídos; eles serviram, também, para ampliar e clarear algumas experiências e suas possíveis interpretações.

O trabalho de campo forma, então, um elemento central para acessar a produção do sentido simbólico e de inscrição das crianças do bairro Matola A, participantes deste estudo. Foi possível reconhecer, em suas atividades e responsabilidades, a formação da pessoa moçambicana que, pautada na divisão social do trabalho, encontra nas crianças maneiras possíveis de criar ferramentas de trocas e aprendizagem que são passadas entre gerações no cuidado com o outro, como no do irmão mais velho com o mais novo ou na prática das tarefas domésticas, além das relações entre pares e descobertas nos momentos do brincar, observados em passagens distintas do dia-a-dia, em que a imaginação é parte fundamental na criação das brincadeiras e na co-produção dos brinquedos, como nas pipas, bolas, bonecos, garrafas, pneus, entre outros.

O modo como as crianças produzem seus brinquedos, a partir de materiais encontrados pelo bairro, e como denotam as influências e percepções das culturas que as rodeiam, permitem que enxerguemos para além do que nos é dito: é preciso permitir que as infâncias e crianças possam ocorrer, no espaço-tempo determinados e contextualizados. As imagens trazidas são uma construção coletiva de 5 anos de trabalho e parceria firmada com as crianças da Matola A. São diversas narrativas produzidas, de momentos vivenciados e partilhados do dia-a-dia com as crianças, em seus lugares de pertencimento e de significação. É um olhar para as crianças a partir dos seus olhares e se baseia a partir da escuta de suas vozes, importantes no desenvolvimento desta e de tantas outras narrativas com as quais venho trabalhando, numa co-construção e co-produção dos relatos e experiências da vida cotidiana da infância naquele contexto, permitidos pelo trabalho etnográfico. O

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



tempo da pesquisa se deu no espaço aberto, do correr, de observar, de estar junto e do brincar.

A câmera fotográfica foi, entre outros, instrumento de comunicação e de construção comum do olhar sobre o mundo da experiência significativa. A liberdade de seu manejo pelas crianças em sua operação e nas fotos que tiraram, possibilitou trocas em exercício da prática etnográfica de maior vinculação, num caminho de uma pesquisa (com)partilhada e porta para os entendimentos múltiplos e diversos. Assim, compreende-se a importância do processo de retorno e de restituição das fotografias, veiculando vínculos e reciprocidade entre as pessoas participantes da pesquisa.

Construído junto às e com as crianças, em espaço de tempo longitudinal, as fotos, bem como o texto[2] que narra parte dessas vivências é uma produção realizada ao longo destes anos, num processo de pesquisa, encontro, ressignificações, partilha, aprendizado e afeto. Nosso convite ao brincar, ao sensível e a enxergar o belo para além das falhas e imagens adversas; resistir, persistir e não desistir das potencialidades das infâncias e das belezas das diversas crianças.

É brincando que se ganha o(s) mundo(s)

"Epah! Mas olha quem tá lá...
Quem é? Consegues ver?
Ou podes imaginar...
Ah, sim! Brincar!
... Que vem e vai...
E brinca de roda,
E roda a roda,
E a roda briga,
E a roda brinca.

E o menino gira...

No que a madeira gangorra,
Os meninos em cima fazem a força...

Corre menina, não é de cotia
Pega a bola, conta a moda...

[2] Trecho de diário de campo disponível no site http://serestrangeiromulungu.blogspot.com.br

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

Corre pra lá, corre pra cá.

E não se deixa de brincar"
(Marina Di Napoli Pastore)

O poema acima ilustra um pouco dos dias em campo. Já diziam as crianças: *para acontecer, é preciso estar*. As brincadeiras, segundo elas, vão acontecendo e criando forma no estar, no presente do momento em que ocorrem, no aqui e agora daquele instante. E pode ser corda, carro, pular do telhado. Tem aquelas que brincam de queimada, contam sapatos, fazem corridas de roda, cavam a areia, acham uma caverna. Os meninos logo pegam a madeira e inventam a gangorra. Corre, abraça, volta a jogar. São diversas brincadeiras, diferentes modos de brincar. Ainda vão insistir que aqui não se brinca? Félix era claro "brincamos, e muito, aqui. *Mulungu*[3] não vê isso. Sorte que és nossa". Haverá algum momento que deixaremos de normatizar ou agrupar as infâncias e crianças em um só lugar? O que vemos é diferente: são muitas, diversas - são crianças, infâncias, vivências, prazeres...

No momento da distração, reparo ao redor. E quem vem chegando? É ele, novamente o brincar...



O juntar "lixo" (por Félix e Manelito)

[3] Termo em *changana*, língua local, que significa "branco" (etnia branca).

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Olha lá (por Manelito)



Essa é a base (por Félix)

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Controle do carro (por Félix e Manelito)



Entre trocas e construções (por Marina)

Juntam-se as peças daqui, pega “lixo” de lá...
-Vem! A gente te ensinar a montar! Hás de ver o que vai virar...

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Avião (por Daimo)

E se deixar a imaginação liberar, como será?



Queimada (por Marina)



Jogando de brincar (por Samira)

Deixa correr! Deixa brincar! Quem sabe, deixa lá experimentar...

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Corrida de rodas (por Januar)



A equilibrar na madeira (por Januar)

Vai saber que rir é bom, que brincar faz parte e que ser criança é ganhar o mundo...

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Fotografando caretas (por Marina)

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Vamos lá tirar foto com meu telefone (por Manzura e Luna)

E o tempo da gente, como é que se faz? Se quando ganha corpo, acaba em matéria...
O tempo da gente é a gente quem faz
Que tempo que se tem?

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Txindizi (por Captino)



Sai da frente, mana Marina! (por Shelsia)

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Somos soldados! (por Margarida)

O tempo de estar aberto...
...De correr...
... De observar...
De brincar.
É o tempo do riso, o tempo do sol, o tempo do vento.

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Essa és tu, na sua mota (por Félix)

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Brincamos na bicicleta (por Beni)

Porque brincar, camaradas, é uma forma de ganhar o(s) mundo(s)

PASTORE, Marina Di Napoli. O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 26, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Referências:

CASCUDO, L. C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.

COLONNA, E. *"Eu é que fico com minha irmã".* Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Especialidade em Sociologia da Infância. 2012. Visualizado em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20793/1/Elena%20Colonna.pdf. Acesso em outubro de 2013.

PASTORE, M. D. N. *"Sim! Sou criança eu":* dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana. Dissertação de mestrado em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, 2015.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. *Investigação da infância e crianças como investigadoras*: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Revista Nuances: estudos sobre educação. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 49-64, 2005.

Agradecimentos: agradeço a todas as crianças parcerias e co-autoras desta pesquisa, sem a qual nada disso teria sentido. *Kanimambo* Felix, Januar, Kanguela, Gina, Manelito, Manzura, Shelsia, Beni, Nhanguito, e a todas as outras.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



INFÂNCIAS, CORPOREIDADES E SEXUALIDADE EM TOMBOY

Vanessa Paula Ponte

DOI: 10.19179/2319-0868.797

PONTE, Vanessa Paula. Infâncias, corporeidades e sexualidade em Tomboy. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



INFÂNCIAS, CORPOREIDADES E SEXUALIDADE EM TOMBOY

Vanessa Paula Ponte[1]

Resumo: Neste ensaio, busco refletir sobre gênero, sexualidade e a construção social de corporeidades na infância, a partir do estudo do filme francês *Tomboy* (2011), dirigido por Céline Sciamma. Por meio da análise das cenas, ofereço uma interpretação acerca das representações de gênero e sexualidade presentes na trama e o modo como estas ressoam nas trajetórias das personagens infantis, nas produções de seus corpos e, especialmente, em suas subjetividades. No curso do texto, problematizo as seguintes questões: o filme desafia ou rompe com discursos normativos pautados na dicotomia homem\masculino x mulher\feminino? Quais as implicações físicas, emocionais e sociais geradas nas personagens fruto dessa dicotomia? Ao elucidar tais questões, o ensaio aponta os posicionamentos e as negociações das crianças em relação à representação binária de gênero e, além disso, destaca a contribuição de seus pontos de vista para pensar corpo e sexualidade em seu constante movimento de construção, criatividade e transitoriedade.

Palavras-chave: Infância; Gênero; Tomboy.

CHILDHOODS, BODY AND SEXUALITY IN TOMBOY

Abstract: In this essay, I seek to reflect on gender, sexuality and the social construction of corporeities in childhood, from the study of the French film *Tomboy* (2011), directed by Céline Sciamma. Through the analysis of the scenes, I offer an interpretation about the representations of gender and sexuality presented in the plot and how they resonate in the trajectories of the characters, in the productions of their bodies and, especially, in their subjectivities. In the course of the text, I problematize the following questions: Does the film challenge or break with normative discourses based on the male- male vs. female-feminine dichotomy? What are the physical, emotional, and social implications of the dichotomy? In elucidating such questions, the essay points out the positioning and negotiation of children in relation to binary representation of gender and, in addition, highlights the contribution of their points of view to think body and sexuality in their constant movement of construction,
creativity and transitoriness.

Keywords: Childhood; Gender; Tomboy.

ENFANCE, CORPS ET SEXUALITÉS À TOMBOY

Resumé: Dans cet essai, je cherche à réfléchir sur le genre, la sexualité et la construction sociale des sociétés dans l´enfance, à partir de l´étude du film français *Tomboy* (2011), réalisé par Céline Sciamma. A travers de l´analyse des scènes, je propose une interprétation des conceptions du genre et de la sexualité présentes dans l´intrigue et de leur résonance dans les trajectoires des personnages infantiles, dans les productions de leurs corps et surtout dans leurs subjectivités. Au cours du texte, je problématise les questions suivantes: le film défie-t-il ou rompe-t-il avec des discours normatifs basés

[1] Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Sociologia e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Realizou pesquisas com abordagem antropológica, na Secretaria de Educação continuada, diversidade e inclusão (SECADI), numa parceria do Ministério da Educação e da UNESCO.

PONTE, Vanessa Paula. Infâncias, corporeidades e sexualidade em Tomboy. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



sur la dichotomie homme-homme contre femme-femme? Quelles sont les implications physiques, émotionnelles et sociales de la dichotomie? En élucidant ces questions, l'essai souligne les positions et les négociations des enfants face à la fixité de la représentation du genre binaire, et souligne également la contribution de leurs points de vue à la réflexion sur corps et sexualité dans son mouvement constant de construction, et de créativité.

Mots-clés: Enfance; Genre; Tomboy.

Introdução

Neste ensaio, busco refletir sobre gênero, sexualidade e construção social de corporeidades na infância, a partir do estudo do filme francês Tomboy (2011), dirigido por Céline Sciamma.[2] Por meio da análise das cenas, discorrerei acerca das representações de gênero e sexualidade presentes na estrutura social dos personagens, compreendendo como estas ressoam nas trajetórias das crianças presentes na trama, nas produções de seus corpos e, especialmente, em suas subjetividades.[3] Neste exercício de reflexão, terei em mente as orientações de Bessa (2007, p. 262), as quais assinalam que:

> A produção de um filme implica uma forma de abordar temas clássicos dos relacionamentos humanos – tristeza, lidar com perdas e frustrações, disputas e rivalidades, lutas amorosas, paqueras e conquistas. Ao 'montar' a cena, produz-se e descreve-se uma territorialidade afetiva e política. Por isso, a cada filme, podemos indagar: essa territorialidade subverte o quê? Dialoga com o quê? Desloca as formas de assédio e humilhação de corpos efeminados (sejam de homens ou de mulheres)?

Seguindo a trilha da autora, compreendo que ao analisarmos um filme voltado à temática sobre gênero e sexualidade, é fundamental identificarmos seu alcance de crítica, sua "economia erótica", seu deslocamento da heteronormatividade. Nesse movimento, pretendo problematizar as seguintes questões: o filme desafia ou rompe

[2] Gênero, sexualidade e corporeidade são termos utilizados aqui sem conotações essencialistas. Os trabalhos de Brah (2006), Butler (2001) e Fanon (2008) têm sido inspiradores para pensá-los de forma histórica e socialmente situados.

[3] No curso do texto, embaso-me na definição de Sarmento (2007, p.37) sobre criança, entendida "simultaneamente como categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo". Também aciono a definição de Freitas (2003), quando pensa a infância como um tempo social e as crianças como agentes protagonistas nas tramas dos cotidianos.



com os discursos normativos pautados na dicotomia homem\masculino x mulher\feminino? Quais as implicações físicas, emocionais e sociais geradas nas personagens fruto dessa dicotomia? Ao elucidar estas questões, proponho uma reflexão sobre as relações entre produção do corpo[4] na infância, gênero, sexualidade e exigências sociais.

Elaborado este diálogo inicial, convido a uma aproximação da atmosfera narrativa de Tomboy. Primeiro, traço uma breve apresentação do longa. A seguir, exponho uma possível interpretação do filme, feita à luz das temáticas pautadas.

Na travessia, conduzidos pelo trânsito de Tomboy

No teto solar de um carro em movimento, a criança de cabelos loiros e curtos, vestida com blusa larga e azul mira com curiosidade a paisagem ensolarada de uma pequena região no interior da França. Na travessia, fecha os olhos e solta as mãos para sentir a dança do vento em seu rosto. Em sintonia com ela, se deixa conduzir fluida e livremente, como se o horizonte fosse todo seu. Quando parece flutuar, aparece seu pai, segurando firmemente as suas pernas com apenas uma das mãos, enquanto a outra se encarrega de guiar o veículo. Em seguida, a criança se acomoda no colo do pai que lhe ensina a dirigir, apontando as direções: direita, esquerda, para a frente, devagar, ligar a seta. O pequeno corpo, que antes parecia fluir com o vento, agora vai sendo regido pelos comandos do pai, em direção a uma nova casa, a um bairro nunca antes visto.

Pai e filho atravessam a soleira da casa. Mesmo com as caixas da mudança ainda espalhadas, os móveis para serem acomodados e a aparente desarrumação, a casa já parecia um universo ordenado de sol e presenças. A criança se sente abrigada e acolhida no calor de suas relações: seu pai, sua mãe – no período final

[4] Alio-me a Le Breton quando afirma que é preciso pensar o corpo de forma integral e para muito além da fisiologia. Frente ao mundo, o humano não é jamais um olho, um ouvido, uma mão, uma boca ou um nariz, uma escuta, um tato, uma gustação, ou uma olfação, ou seja, uma atividade. A todo instante, o humano institui o mundo sensorial em que se banha em um mundo de sentidos cujo o ambiente é pretexto (Le Breton, 2009).



da gestação – e a irmã caçula, Jeanne, que baila pela casa com seus cabelos longos, gestos suaves, saia de tule rosa. A dinâmica familiar – mesmo com a mudança, a necessidade de repouso da mãe e os desafios do novo trabalho do pai – guardava uma atmosfera de carinho e entendimento. A criança descortina sua casa nova e, nesse movimento, se depara com o quarto pintado de azul. O seu pedido foi atendido. Eis a sua cor preferida.

Da janela, observa o movimento frenético das outras crianças a brincar livremente nas calçadas. Olha com o desejo de transpor tudo aquilo que a separava daquele fluxo de vozes alegres, giros e correrias. Queria ser uma delas, participar. Na cena seguinte, ganha a rua e no desejo do encontro se depara com Lisa, garota da mesma idade, sua vizinha. Ela diz: “está procurando os outros? Vi você olhando para eles. Eu sou Lisa. Moro aqui. Você é novo?” Eis que a criança responde: “Sim, eu cheguei ontem.” Lisa, enfática, pergunta: “Não vai dizer como se chama?” O outro responde: “Michael.” Ali inicia-se uma relação de reciprocidade. Lisa apresenta o bairro para Michael. Torna-se a chave para seu ingresso na turma de meninos. Ocorre um jogo que exige de Michael velocidade e destreza. Com o apoio de Lisa, o jogo é vencido.

Michael retorna para casa, e depois de um dia de brincadeiras, vai tomar o banho com a irmã caçula. As duas crianças se divertem, perdem tempo, ganham em cumplicidade. Demoram por ali. A mãe grita incisiva: “Faz uma hora que estão ai! Saiam da banheira.” Se aproxima e toma a caçula nos braços. A outra criança permanece. Eis que a mãe grita: “Laure, saia do banho!” Esta é a primeira vez em que o nome dado pelos seus pais a criança é pronunciado na trama. Neste momento, a câmara foca na anatomia desnuda de Michael\Laure, uma forma física culturalmente concebida como a de uma menina.

A narrativa fílmica se constrói, desde o início, num intenso movimento de ambivalência. A própria expressão Tomboy, que dá título ao filme, já sugere isso, uma vez que se refere a uma menina que se comporta como menino. No curso destas páginas, será possível focar neste movimento criativo, fluido e transgressor por meio do qual é construída a relação Laure/Michael pela protagonista. A seguir,



ofereço uma interpretação possível do filme, focando nas questões sobre gênero, sexualidade e construção social de corporeidades na infância.

Rompendo caminhos traçados: repensando infância, gênero e construção do corpo com Tomboy

Sciamma quebra uma visão adultocêntrica da infância. Desnaturaliza visões correntes no senso comum em relação a esta etapa da vida: “fase de ouro”; “mundo à parte, dotado de fantasias”; fase da “irracionalidade” que demanda imenso controle; momento de mera imitação do mundo adulto. No filme, as crianças são dotadas de agência. São abordadas como sujeitos que enfrentam conflitos e procuram solucioná-los; exercem relações de poder; estabelecem regras e códigos para suas trocas sociais. Elas são protagonistas da história, produtoras de cultura. Os adultos possuem o seu lugar na trama, mas seus nomes se quer são mencionados. As cenas, a câmera, os dispositivos de enquadramento são compostos no sentido de privilegiar as perspectivas das crianças em relação aos acontecimentos da narrativa. O maior tempo de fala é delas. Quem toca a música do filme são elas. Os sons mais recorrentes estão ligados aos movimentos de suas rotinas: som do vento, dos pássaros, dos gritos e risos que permeiam as brincadeiras. Sentimos, até mesmo, o silêncio que lembra o tédio e as ausências que também podem permear infâncias.

Tomboy convida ao exercício da alteridade e nos conduz a estabelecer uma forte relação com possibilidades diversas de viver a infância. O filme rompe com a ideia que advoga esta fase como homogeneizada, como se todas as crianças fossem iguais. Elas ganham as cenas completamente distintas nos fenótipos, nos modos de sentir e agir, nos conduzindo a pensar em como o entendimento “do que é ser criança” pode estar atravessado por seus contextos particulares, levando em consideração as relações que se estabelecem com marcadores sociais da diferença (gênero, classe social, raça, idade).



No próprio processo de direção do filme, o protagonismo dos meninos e meninas é ressaltado. Tomboy não é simplesmente um filme sobre as crianças. É um longa feito com as crianças. Em entrevistas, a diretora revelou que buscou desenvolver relações dialógicas com os atores e as atrizes infantis e construiu formas colaborativas para o desenvolvimento das cenas: “Estou constantemente a falar com elas (crianças), criando o ritmo da cena com elas. Trabalhar com crianças depende muito da confiança e do relacionamento que você constrói.” O *script* parece chamar a atenção para a importância de aprender com elas. Sciamma busca primar pelo espaço de enunciação desses sujeitos, sem subalternizá-los, entendendo que os seus posicionamentos, em interação com os adultos, são capazes de alargar o entendimento da vida social em suas amplas dimensões. Jeanne, a irmã caçula, apresenta uma postura respeitosa em relação às perspectivas de Mike/Laure. Nenhum adulto foi capaz de desenvolver gestos tão respeitosos durante a trama.

O filme possibilita uma visão crítica em relação a determinado processo de socialização. A criança nasce para ser ensinada! Desde cedo, ela precisa se adaptar, dobrar e enquadrar aos comportamentos, aos hábitos, às atitudes, aos modos de ser e de sentir reconhecidos no grupo social em que está inserida. Tomboy faz pensar sobre diversas características, expectativas e atribuições consideradas socialmente próprias e aptas para os corpos das meninas como abnegação, docilidade, vaidade, reserva, discrição, calma, quietude, sensibilidade, graciosidade, fragilidade. Da mesma forma, contrapõe tais características àquelas consideradas próprias dos meninos, como força, agressividade, virilidade, desbravamento, altivez, despojamento, competitividade e rapidez.

Essa estrutura rígida de divisão de características se evidencia nas brincadeiras apresentadas no filme. Por mais solto e livre que pareça o ato de brincar, ele é socialmente demarcado, limitado, estando bem definidos os papéis de meninos e meninas. Em várias cenas, Lisa aparece excluída de determinadas brincadeiras (como o futebol), as quais gostaria de participar, mas é impedida pelo grupo por ser uma garota. Na cena da banheira, Jeanne cantarola uma canção em



que as meninas estão na porta da escola paquerando rapazes e se maquiando. Na mesma cena, ela finge ser uma estrela de cinema.

As brincadeiras refletem uma figuração mais ampla, que é a própria estrutura social, com suas desigualdades, hierarquias, completudes e incompletudes (ALTMAN, 2004). O filme permite refletir sobre os modos como as crianças lidam com discursos de feminilidade e masculinidade, reiterativos das normas regulatórias do contexto social. Discursos plurais oriundos da família, da escola, da medicina, da mídia, da religião, da tecnologia e que estão presentes em seus cotidianos, com o intuito de enquadrar, classificar, distinguir, delimitar, examinar, nomear, definir os seus corpos e as maneiras para lidar com eles.

Na trilha dessa reflexão, remeto-me à Laura Mulvey (1983), pioneira no exercício de fomentar discussões e análises acerca dos estereótipos relacionados à feminilidade e à masculinidade e às assimetrias de gênero no âmbito cinematográfico americano. Retomando elementos da psicanálise, a autora mostra como o cinema foi estruturado conforme o inconsciente da sociedade patriarcal. Mulvey argumenta que o fascínio pelo cinema é fruto de sua manipulação do prazer visual e sua codificação do erótico funciona numa linguagem patriarcal excludente. Conforme suas palavras:

> Num mundo governado por um desequilíbrio sexual, o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino. O olhar masculino determinante projeta a sua fantasia na figura feminina, estilizada de acordo com essa fantasia. No seu papel tradicional exibicionista, as mulheres são simultaneamente olhadas e exibidas, tendo a sua aparência codificada no sentido de emitir um impacto erótico e visual para que se possa dizer que conota a sua condição "para ser olhada". (MULVEY, 2003, p.444).

A autora nos desafia a uma radicalização, a uma mudança no olhar cinematográfico, capaz de romper com a tradicional noção de subjetividade masculina, a qual "fetichiza" a imagem da mulher, tratando-a como objeto de estímulo sexual. Em Riddles of the Sphinx (Enigmas da Esfinge), filme de 1977, Mulvey subverte essa narrativa e traz a figura da esfinge para desconstruir as categorias fixas homem/masculino e mulher/feminino, uma vez que elas são insuficientes para tratar com corpos sociais que estão a todo instante mudando,



refazendo-se, construindo-se. Da mesma forma, em Tomboy, Sciamma parece dar um importante passo em relação à mudança desse olhar, pois questiona uma lógica heteronormativa, mostrando a fluidez do gênero (embora haja entre os personagens adultos um reforço ao tradicional olhar masculino, já que o pai trabalha fora enquanto a mãe fica em casa; e as contendas entre as crianças são encaminhadas pelas mulheres).

Teresa de Lauretis (1987) também afirma que os discursos institucionais do cinema contribuem para perpetuar as diferenças estereotipadas na diferenciação masculino/feminino. A autora faz uma ferrenha crítica às produções cinematográficas nas quais o feminino é tratado como um apêndice, uma propriedade do masculino. Em sua concepção, o cinema produz representações de gênero, ao mesmo tempo em que essas representações seriam interpretadas e reconstruídas subjetivamente pelo expectador. As "tecnologias do gênero" seriam, justamente, os mecanismos institucionais e sociais que teriam o "poder de controlar o campo da significação social e produzir, promover e 'implantar' representações de gênero" (DE LAURETIS, 1987, p.18). A autora nos faz refletir que os sujeitos sociais que compõem essa dicotomia não são simplesmente mulheres e homens, mas sim mulheres e homens de diversos segmentos sociais, religiões, horizontes, classes, gerações.

Nesta linha de pensamento, Tomboy, de forma muito sutil e sensível, apresenta uma representação mais fluida de gênero, mostrando que por mais que aquelas crianças sejam compostas por tecidos, hormônios, ossos, músculos e vasos sanguíneos, elas não nasceram prontas, com ações orientadas biologicamente. Ao viverem, elas atribuem sentidos e significados sociais aos seus corpos, construindo outras formas de ser e de viver, questionando, inclusive, os ditames de gênero presentes em sua dinâmica social.

Outro ponto de reflexão do filme é mostrar que as crianças não estão meramente sujeitas a um processo de socialização e que não recebem esse processo de forma mecânica e sem reflexão. Elas dialogam, reagem, negociam, redefinem, transgridam ou reafirmam esse processo. Como afirma Judith Butler



(2001, p. 154), “os corpos não se conformam nunca, completamente, às normas pelas quais a sua materialização é imposta.” Tanto é assim, que os processos educativos são entremeados de conflitos, dilemas, tensões, desafios, transformações, aprendizados.

Na concepção da autora, as identidades de gênero são permanentemente performatizadas. Sobre a performance, Butler enfatiza que o termo deve ser entendido não como um ato singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. (BUTLER, 2001, p.154). A performance é plural, passiva de transformações e pode subverter a ordem vigente. No curso desse pensamento, entende-se que feminilidades e masculinidades são plurais e estão em devir. As cenas do filme em pauta evidenciam que o corpo o qual se tenta educar ou disciplinar nunca é uma massa inerte, “desinformada”, ou, a priori, passiva (SANT’ANNA, 2000).

Michael/Laure, na vivacidade dos seus 10 anos de idade, veste roupas largas e monocromáticas, escolhe o azul como a cor decorativa de seu quarto. Ao ganhar uma cópia da chave da casa, troca a fita rosa dada por sua mãe como uma espécie de chaveiro por seu cadarço. Essa cena anuncia uma passagem feita entre a realidade de Laure no lar para a realidade de Michael na rua. Vale aqui chamar a atenção para toda uma ritualização realizada pela personagem diante do espelho para preparar seus gestos, corpo, subjetividade para apresentações e performances sociais. A criança cria as estratégias para construir e desenvolver seu corpo.

No futebol, Michael/Laure cospe no chão, tira a camisa e faz gol. Ao ser convidado para tomar um banho de rio, corta o maiô e o transforma em sunga, além de criar um órgão genital masculino com massa de modelar. Convence. Se envolve em brigas com garotos e sai vencedor na disputa. Por ocasião dessa briga, a mãe do menino que apanhou queixou-se com a mãe de Michael/Laure. Assim, foi descoberta a trama.

A reação da mãe de Michael/Laure foi desesperada, com choro e gritos que ecoavam: “por que você fez isso?” Como punição, solavancos no braço da criança, tapa no rosto e castigo. Também a obrigou a vestir um vestido azul e caminhar pela



vizinhança esclarecendo para os seus pares toda a situação. Por sua vez, as crianças, ao saberem de Laure/Michael, decidiram correr atrás para ver o seu órgão genital, numa tentativa de decidir a questão. Lisa olha e conclui mirando na anatomia que o tempo todo foi Lauren.

A fala da mãe "me diz o que fazer com você? Eu não sei! Não pense que sou ruim ou estou te castigando", assim como o silêncio do pai revelam muito sobre como as hierarquias e estereótipos de gêneros que atravessam muitos processos educativos. Não se trata de refletir sobre uma culpabilização da mãe ou do pai pelo sofrimento da criança, e sim refletir sobre os sentidos e significados daquele contexto social que orientam a manutenção de uma heteronormatividade. Importa questionar sobre o quanto essa "normatização" exige dos seres humanos, os interesses que estão por trás e questioná-la, já que ela é restrita diante da diversidade dos indivíduos.

Afinal, como advoga Bessa (2015, p.71) nossos códigos sexuais e morais hegemônicos (heterossexualidade, monogamia, falocentrismo, etc.) não seguem uma ordem natural ontológica, pertencente aos corpos humanos (BESSA, 2015, p.71). "Esta naturalidade é construída a partir da normalização da sociedade ao longo de todo um processo histórico de relações de gênero e da própria história da sexualidade." (BESSA, 2015, p.71).

Dentro dessa lógica, aludo a Scott (1989, p. 21), quando afirma que "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder." Conforme a autora, "Precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual" (SCOTT, 1989, p.18). É justamente nesse exercício que o filme parece operar, pois ele contribui para "explodir a noção de fixidade e desvela a natureza da repressão que é produzida a partir da permanência da representação binária dos gêneros" (SCOTT, 1989, p. 22).

O vestido que a protagonista é obrigada a vestir representa naquela dinâmica a ferramenta de acesso à normalidade, às regras de conduta, ao lícito, ao moral, ao



aceito socialmente. Sabemos que não era apenas a pele de Laure/Michael que ficaria marcada com os solavancos e o tapa dados pela mãe; o que ficaria marcado também eram as outras dimensões de sua vida: o olhar, a sua subjetividade, o modo de lidar com o próprio corpo. Neste ponto, cabe relembrar uma reflexão de Butler (1993, p.3):

> Somos nomeados e nos atribuem um gênero sem mesmo entendermos sobre como as normas de gênero atuam sobre nós e nos formatam. [...] as normas regulatórias do sexo trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

Butler (1993) questiona a heteronormatividade compulsória da sociedade, denuncia a lógica heterossexual/homossexual como um princípio onipresente regulador do conhecimento, do poder e da existência dos sujeitos desde a mais tenra idade. Assim, o tapa na cara, os solavancos, o vestido azul, o desprezo dos seus pares, tinham a intenção de marcar o corpo de Laure/Michael por ter contrariado as expectativas sociais. Esses atos, que provocaram dor, perplexidade, desamparo, tristeza, além de marcar fisicamente a criança (seus ombros ficaram encolhidos) marcaram-na subjetivamente (a criança ficou reclusa em casa, envergonhada). Tais marcas comunicam o quão doloroso é romper com as características “naturalmente femininas”, mudar o rumo do caminho traçado para uma mulher.

Nesse horizonte de reflexões, remeto-me às pesquisas de Xavier Filha (2014; 2015; 2016), Pereira (2010), Xavier Filha e Bacarin (2014), Duarte (2002), Xavier (2008), Miskolci e Pelucio (2017) e Ellsworth (2001), as quais apontam a importância de romper o silenciamento acerca das questões de gênero e sexualidade no curso da infância, uma vez que elas atravessam- com força - os cotidianos de crianças de diferentes realidades socais, econômicas e culturais. As (os) pesquisadoras (es) destacam, especialmente, a potência do cinema como uma linguagem mobilizadora, capaz de colocar essas questões em ampla circulação. Nessa linha de raciocínio, as narrativas fílmicas revestem-se de um poder que é tanto capaz de contribuir na reiteração de representações sociais em torno de um sistema marcadamente binário



– no qual se sobressai um olhar masculino, branco, ocidental, heteronormativo – como de contribuir para desestabilizar, torcer, desconstruir tais representações, dinamizando, assim, formas democráticas de pensar os modos plurais de vivenciar o gênero e a sexualidade. As (os) autora(e)s afirmam, portanto, a potencialidade política da linguagem cinematográfica na construção de um olhar crítico acerca de limites morais, sexuais e de gênero que ecoam em determinado contexto e podem reverberar nas etapas do curso de vida. Tomboy movimenta esse olhar, pois nos mostra que, muitas vezes, em nossa sociedade, desde a infância, não se tem uma abertura para lidar com a multiplicidade e fluidez do gênero. O filme convida-nos a estarmos atentos aos discursos normativos que perpassam as relações sociais, observando como eles as afetam.

Na esteira dos estudos da infância (COHN, 2005; CORSARO, 2005; SARMENTO, 2003) acredito que uma poderosa forma de enfrentamento seja ouvir o que as crianças sentem e pensam sobre as representações socialmente produzidas acerca da produção de corporeidades e do gênero. Como afirma Sousa (2017, p.223), “as crianças não são apenas boas em aprender, mas também em ensinar.” Suas perspectivas podem ser consideradas para pensar formas mais igualitárias de conceber as relações.

Nessa trilha de pensamento, vale aqui relembrar a cena final de Tomboy. Laure\Michael mira Lisa de sua janela e decide descer para conversar. Lisa, mesmo reticente, encena um novo momento de apresentação. Pergunta: “qual o seu nome? A resposta: um sorriso cumplice de Laure\Michael. O sorriso é retribuído. Laure e Lisa afinaram o entendimento depois das dificuldades enfrentadas no decorrer da trama. Contornaram os conflitos e abriram espaço para a construção de uma relação dialógica e simétrica, ultrapassando os rígidos discursos normativos. Como ressalta os Estudos Sociais da Infância e como sugere Celine Sciamma no filme aqui analisado: É preciso ouvir as crianças e reconhecer suas agências para vislumbrar noções de corpo, gênero e sexualidade em um constante movimento de construção, criatividade e transitoriedade.



Referências:

BESSA, Karla. Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estético-políticas na constituição da subjetividade. *Cadernos Pagu*. Campinas, v. 28, p. 257-83, jan./jun., 2007.

BESSA, Karla. "Um teto por si mesma": multidimensões da imagem-som sob uma perspectiva feminista-queer. *ArtCultura.* v. 17, n. 30, p. 67-85, jan-jun., 2015.

BESSA, Karla. Posições de sujeito, atuações de gênero. *Revista Estudos Feministas.* Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 34-46, 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. *Cadernos Pagu*. Campinas, n.26, jan./jun. 2006, p. 329-376.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willliam A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE LAURETIS, Theresa. As tecnologias do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-42.

DUARTE, Rosalia. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.
FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

LE BRETON, David**.** *As Paixões Ordinárias: Antropologia das Emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.



MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismail (Org.) *A experiência do cinema: antologia.* Rio de Janeiro: Edições Graal/ Embrafilme,1983. p. 437-53.

MISKOLCI, R. ; PELÚCIO, L. Gêneros, sexualidade e mídias contemporâneas: do pessoal ao político. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 25(1): 422, jan-abr 2017: 263-268.
Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2017000100263&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 mai. 2019.

PEREIRA, Mariangela Rosa. Gênero, sexualidade e infância: nas telas do cinema, a criança como sujeito do amor romântico. *Anais da 33 reunião da ANPED*, 2010. Disponível em:http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6270--Int.pdf

SANT'ANNA, Denise. As infinitas descobertas do corpo. *Cadernos Pagu.* São Paulo, v. 14, p. 235-49, 2000.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação.* Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2011.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1995.

SOUSA, Emilene. *Corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

XAVIER FILHA, Constantina (Org). *Sexualidades, gênero e infâncias no cinema*. Campo Grande: EdUFMS, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, resistência em filmes de animação. *Pro-posições*. UNICAMP ONLINE, v.27, p. 19-36, 2016.

XAVIER FILHA, Constantina. Brincar de fazer cinema: gênero, sexualidades e violência na produção de filmes de animação com crianças. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 4, n.2 – ago./dez. 2015



XAVIER FILHA, C.; Bacarin, T. I. O mundo da Barbie em “Escolas de Princesas” e em “As três Mosqueteiras”. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Sexualidades, gênero e infâncias no cinema*. Campo Grande: EdUFMS, 2014.

XAVIER, Ismael. Um cinema que “educa” é um cinema que [nos] faz pensar: Entrevista com Ismail Xavier. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, nº 33, v. 1, jan/jun, p. 13-20, 2008.

.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



É FOGO… PROCESSO CRIATIVO EM ÁREAS DE RISCO

Maria da Graça Muniz Lima

DOI: 10.19179/2319-0868.799

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



É FOGO… PROCESSO CRIATIVO EM ÁREAS DE RISCO

Maria da Graça Muniz Lima[1]

Resumo: O Rio de Janeiro, Cidade Maravilhosa, conhecida no mundo inteiro por suas belezas naturais, é também caracterizada por contrastes sociais extremos, onde a vida em comunidades de baixa renda, marginalizadas pela crescente violência, ultrapassa os limites geográficos e ganha o mundo pela voz da mídia. Nesse cenário, crianças vivenciam situações de extremo risco que se entrelaçam com demais experiências e constroem conceitos e sua visão de mundo, impactadas pelo meio em que vivem. Nas escolas públicas que atendem crianças dessas comunidades, a violência ultrapassa o cotidiano e cria registros cruzados com o imaginário em narrativas culturais ricas de expressividade. Pensar a criança, nesse contexto específico, é um desafio que ganhou destaque nos últimos anos com pesquisadores da infância dentro do cenário brasileiro. Este artigo apresenta o desenho como ferramenta de construção, que contribui no processo de estruturação do pensamento e do olhar estimulando a criatividade e a liberdade de pensar. Nossa reflexão parte do resultado da uma oficina de imagem narrativa, desenvolvida no projeto "Segundo Turno Cultural", que atendia o "Programa Escolas do Amanhã". Os casos relatados se deram na escola municipal Julia Lopes, localizada em Santa Teresa, com alunos em sua maioria oriundos da comunidade do Morro dos Prazeres, e na escola municipal Anne Frank, situada dentro do terreno do Palácio Guanabara, sede do governo do estado, no bairro das Laranjeiras, onde os alunos pertencem a famílias de prestadores de serviços no comércio e condomínios da região.

Palavras-chave: Processos de criação; Crianças; Zona de risco.

IT'S HARD… CREATIVE PROCESS IN RISK ZONES

Abstract: Rio de Janeiro, the Wonderful City, known throughout the world for its natural beauties, is also characterized by extreme social contrasts, where life in low-income communities, which are marginalized by growing violence, surpasses geographical boundaries and gains the world through the voice of the media. In this scenario, children experience situations of extreme risk that are intertwined with other experiences and develop their concepts and views of the world, impacted by the environment in which they live. In public schools that serve children in these communities, violence goes beyond everyday life and creates records that are crossed with the imaginary in highly expressive cultural narratives. Looking at children in this specific context is a challenge that has, in recent years, been in the foreground of childhood researchers in the Brazilian scene. This article presents drawing as a tool for narrative construction, which contributes to the process of structuring the mindset and the views by stimulating creativity and free thinking. Our reflection derives from the outcomes of a workshop on narrative image, developed in a project called Segundo Turno Cultural (Second Cultural Round), in the realm of a program called Escolas do Amanhã (Schools of Tomorrow). The cases herein took place in the Julia Lopes Municipal School, located in the district of Santa Teresa, with students who come

[1] Professora da Escola de Belas Artes da UFRJ. Designer, ilustradora e autora de livros infanto-juvenis, já tendo publicado mais de 100 obras. Ganhou vários prêmios com seu trabalho, entre eles os da FNLIJ Prêmio Luis Jardim, Prêmio Malba Tahan, Prêmio O Melhor para o Jovem e muitos Altamente Recomendável. Foi indicada entre os finalistas para o prêmio Jabuti muitas vezes e recebeu em 1982, 1984 e 2003 este prêmio na categoria de ilustração. Fora do Brasil recebeu quatro vezes a Menção White Ravens da Biblioteca de Munique na Alemanha. Alguns de seus trabalhos já viajaram por outros países e foram publicados em catálogos Internacionais como o Catálogo de Ilustradores da Feira de Barcelona, na Espanha; o da Feira de Frankfurt, na Alemanha, o Catálogo da Feira da Brastslávia; e o Catálogo Brazil a Bright Blend of Colours, feito pela FNLIJ para divulgar o trabalho dos ilustradores brasileiros.

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



mostly from the Morro dos Prazeres community, and in the Anne Frank Municipal School, located in grounds of the State Government's Palace of Guanabara, in the district of Laranjeiras, whose students come from families of local retailers and service providers.

Keyswords: Creative process; Crildren; **R**sk zones.

C'EST CHAUD...LA CRÉATION DANS DES ZONES DANGEREUSES

Résumé: Rio de Janeiro, la « cité merveilleuse », connue dans le monde entier pour sa beauté naturelle, se caractérise également par des contrastes sociaux extrêmes. La vie dans des bidonvilles, marginalisés par la violence croissante, franchit les frontières géographiques et gagne le monde par la voix des médias. Dans ce paysage, les enfants sont exposés à des situations de risque extrême qui s'entremêlent avec d'autres expériences, construisent des concepts ainsi que leur vision du monde. Dans les écoles publiques desservant les enfants de ces bidonvilles, la violence déborde le quotidien qui s'imprime dans leurs imaginations. Chez eux, ces éléments se combinent avec des ingrédients de l'imaginaire construisant des récits culturels riches d'expressivité. Penser l'enfant dans ce contexte particulier est un défi qui a pris de l'importance avec des recherches récentes sur l'enfance dans la scène brésilienne. Cet article présente le dessin comme un outil de construction contribuant au processus de structuration de la pensée et du regard et stimulant la créativité et la liberté de pensée. Notre réflexion prend appui sur un atelier d'image narrative développé au sein du projet « Seconde période culturelle » (Segundo Turno Cultural), qui desservait le programme « Écoles de demain » (Escolas do Amanhã). Les cas décrits ont eu lieu dans deux écoles municipales de la ville de Rio de Janeiro. La première est l'École Julia Lopes, située dans le quartier de Santa Teresa, dont la plupart des élèves proviennent d'un bidonville du Morro dos Prazeres. La seconde est l'École Anne Frank, située dans l'enceinte du Palais Guanabara, siège du gouvernement de l'État de Rio de Janeiro, dans le quartier aisé de Laranjeiras. Ces élèves-ci sont issus de familles travaillant dans le commerce et dans les condomínios (spèce des villas) de la région.

Mots-clés: Création; Enfant; Zones dangereuses.

Purgatório da beleza e do caos – construindo simbolização

Rio quarenta graus
Cidade maravilha
Purgatório da beleza e do caos
Capital do sangue quente do Brasil
Capital do sangue quente
Do melhor e do pior do Brasil
Cidade sangue quente
Maravilha mutante
O Rio é uma cidade de cidades misturadas
O Rio é uma cidade de cidades camufladas
Com governos misturados, camuflados, paralelos

Rio 40 graus – Abreu/Fawcett/Laufer

A discussão sobre a importância do ensino da arte pressupõe um debate filosófico que envolve a conceituação do que é o homem. Encontramos no pensamento

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



de Ernst Cassirer os elementos para examinar estas questões. Cassirer pensa o homem como animal simbólico, que organiza sua experiência através de símbolos, que são formas de sentir e de conceber. A concepção da natureza do homem como *animal symbolicum*, que Cassirer nos apresenta em seu *Ensaio sobre o homem* (2005, p. 49) assim corrigindo e ampliando a definição clássica do homem como *animal rationale*, foi resultado de um estudo elaborado acerca das formas com que o mundo da experiência humana se articula por meio de vários modos de atividade característica do pensamento do homem: a simbolização.

Nesta redefinição da natureza do homem está implícita uma determinada teoria do conhecimento, isto é, uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo, que perpassa todas as dimensões da ação humana, sem descaracterizá-las, permitindo fazer a aproximação entre as formas de conhecimento da ciência e da arte.

A ciência e a arte, como formas simbólicas, podem ser descritas como conhecimento da realidade. A presença destas na experiência humana mostra que somos capazes de alterar nossa visão da realidade. No entanto, a consciência da profundidade das coisas sempre requer um esforço da parte das nossas energias ativas e construtivas, porque não se movem na mesma direção nem para o mesmo fim, apresentando aspectos diferentes da realidade. Existe uma profundidade conceitual e uma profundidade visual na estruturação do conhecimento. Aquela é descoberta pela ciência e nos ajuda a compreender a razão das coisas; esta nos é revelada pela arte e nos ajuda a compreender suas formas.

No livro *Ensaio sobre o homem*, o filósofo Ernest Cassirer (2005) analisa as principais formas simbólicas do empreendimento humano: a linguagem, o mito, a arte, a religião, a história e a ciência. No capítulo dedicado à arte, diz que a linguagem e a arte oscilam constantemente entre dois polos opostos, um objetivo e outro subjetivo. Nenhuma teoria da linguagem ou da arte poderia esquecer ou suprimir qualquer um desses polos, embora a ênfase possa ser dada ora a um, ora a outro. O *símbolo* é a chave para a natureza do homem: “[...] portanto, o processo de conhecimento é

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



originado da capacidade inerente ao homem, que o distingue dos animais, para organizar sua experiência por meio de símbolos".

No primeiro caso, a linguagem e a arte são agrupadas sob o mesmo título, a categoria da imitação, sendo mimética a sua principal função. A linguagem tem origem na imitação de sons e a arte é uma imitação de coisas externas. A imitação é um instinto fundamental, um fato irredutível da natureza humana. "A imitação", diz Aristóteles, "é natural para o homem desde a infância; uma das vantagens que ele tem sobre os animais inferiores é esta, ser a criatura mais imitativa do mundo, e aprender no início por imitação" (1909, p.226). Mesmo em situações em que a imagem provoca um certo desconforto, existe um prazer em observá-la por sua capacidade detalhada de reproduzir a realidade como representações da arte, tal qual a morte e tudo que a ela está ligado. Aristóteles descreve esse prazer como uma experiência de aprendizagem pelos sentidos que envolve também a estética.

Em 2009, a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro fez um acordo com a UNESCO para implementação do Programa Escolas do Amanhã. A iniciativa se destinava a 150 escolas situadas em áreas de risco da cidade do Rio de Janeiro. O programa visava a melhoria do desempenho escolar e à redução das taxas de abandono e evasão. Para a implementação de novas práticas e atividades extra curriculares, as escolas funcionavam em uma rotina de horário integral buscando atrair as famílias e a comunidade, prevenir a violência e promover a cultura de paz.

Em 2010, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Cultura lançou o projeto Segundo Turno Cultural. Era composto de oficinais culturais extracurriculares, oferecendo aulas de música, dança, teatro, leitura e outras narrativas audiovisuais, e atendendo estudantes das escolas do Amanhã e mais 15 colégios localizados nas imediações de bibliotecas comunitárias municipais.

A oficina *Contando e Ilustrando* fazia parte das opções oferecidas pelo Segundo Turno Cultural e visava elaborar registros gráficos em colaboração com o coletivo de cada turma[2].

[2] Trabalhamos em grupos de 4 professores, com 2 escolas de Ensino Fundamental cada grupo. Atendemos colégios na Ilha do Governador (Favela do Dendê), Vicente de Carvalho (Favela do



As esperanças e temores, ilusões e desilusões do cotidiano, eram trazidos em suas fantasias e sonhos. Cassirer postula que o homem se surpreende mais com suas opiniões e fantasias do que com os fatos reais, o que amplia a definição clássica do homem. Em nossas oficinas, foi possível registrar, inúmeras vezes, que a violência do cotidiano era naturalizada, enquanto que o universo de narrativas fantasiosas da televisão tomava graus de discussão e alterava a opinião e visão do mundo.

A influência de estereótipos raciais e sociais na construção do olhar apareceu com frequência durante as aulas. No decorrer de um exercício de desenho, em que cada criança deveria fazer um autorretrato, um grupo de meninas negras e mestiças se desenhou como princesas louras, de olhos azuis e pele rosada. Questionadas sobre o resultado do desenho, as meninas disseram que aquela era uma maneira de serem "bonitas", pois se achavam feias.

Esse abismo sociocultural que separa os negros do restante da população brasileira é resultado do período de escravidão, gerando uma visão pejorativa em relação à estética negra, fato do qual a comunidade negra tenta se desvencilhar até hoje. Segundo Jurandir Freire Costa, no prefácio de "Tornar-se Negro", a experiência de ser negro é a de ser "violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro[3]"

Pensando a criança como ser que constrói e cria cultura, o ato de brincar pressupõe uma aprendizagem social, pois com ele se aprende o jogo das relações adultas. Nesse sentido, a realidade irá se espelhar na versão, criada pelos alunos, de uma das unidades para a música do jogo "Quem roubou o pão?": *Iago roubou pão, na casa de João, assaltou a geladeira e levou tiro na mão.* O refrão era cantado em tom de funk, fazendo do ato violento uma brincadeira…

Juramento), Lins de Vasconcelos (Complexo do Lins - 9 favelas), Gávea (Rocinha), Santa Teresa (Providência), Senador Camará (Complexo da Coréia), Bangu (Favela Vila Aliança), e atendemos também a Biblioteca Popular Machado de Assis, em Botafogo, recebendo as crianças da Escola Anne Frank, em Laranjeiras, e a Biblioteca Popular Vinicius de Moraes, no Leblon.

[3] Excerto do prefácio ao livro "Tornar-se negro", de Neusa Souza, Ed. Graal, 1983.



Podemos dizer que as brincadeiras são a reelaboração criativa daquilo que as crianças conhecem. A versão da música para a atividade recreativa em sala confirma o pensamento de determinados autores, inclusive Vigotsky (2009), ao defenderem que a imaginação é uma combinação daquilo que as crianças já conhecem com novas formas de pensar a realidade. Esse é certamente o princípio usado pelas crianças na recriação da letra da música do jogo a partir da violência presente na comunidade.

Em relação ao registro gráfico, a construção do conhecimento não se dá somente pela reconstituição interna em busca de uma cópia fiel da realidade, nem pela incorporação das características dos objetos. Ela implica também num movimento ambíguo, que se transforma dialeticamente quando adultos e crianças, seres múltiplos e complexos que são constituídos por elementos contrários e complementares, se reapropriam da atividade em si, da brincadeira mesma, criando e produzindo novos conhecimentos.

Betty Edwards, artista plástica, doutora em artes e professora de desenho da Universidade Estadual da Califórnia, desenvolveu um método que estimula a utilização do hemisfério direito, normalmente adormecido na maioria das pessoas, provocando um desbloqueio da “veia artística”, abrindo um campo de amplas possibilidades.

Ao desenhar, recorre-se ao lado direito do cérebro, que processa informações de uma forma diferente e é quase sempre obscuro e pouco utilizado. O desenho leva ao raciocínio criativo e intuitivo. A maneira tradicional pela qual a escola trabalha não estimula suficientemente a visão espacial dos alunos, pois tem privilegiado o desenvolvimento dos atributos do hemisfério esquerdo, o que implica em dificuldades na aprendizagem de determinados conteúdos que requeiram as habilidades do hemisfério direito. A linguagem verbal é um sistema simbólico fundamental, mas já não é o único. Valorizando apenas o sistema de linguagem oral ou escrita, a escola não dá a oportunidade para a realização de experiências que podem ampliar a competência simbólica. A criança abandonará o desenho se nele não encontrar prazer e se não lhe for permitido realizar toda a exploração de sua função expressiva e de seu potencial criativo. É necessário repensar nossa maneira de olhar para o desenho de uma criança e criar um ambiente verdadeiramente próprio para sua exploração.

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Aqui relatamos experiências práticas com o desenho, desenvolvidas em nossas oficinas do Segundo Turno Cultural. Procuramos estimular o olhar como forma de conhecer aquilo que se vê. Utilizamos o desenho de observação como processo construtivo de repertório, pois observamos que as crianças tinham um universo de registros gráficos muito limitado que é conduzido por estereótipos e captado como forma absoluta no entendimento. A captura visual de fauna, flora, edificações e pessoas é sempre muito influenciada pelo que já foi visto e está armazenado no cérebro. Nosso trabalho visava tornar o desenho o elemento condutor na criação de narrativas, capaz de auxiliar o aluno a desenvolver tanto a visão espacial quanto a capacidade inventiva, intuitiva e imaginativa.

Para uma análise comparativa, escolhemos o trabalho realizado em duas escolas: Escola Julia Lopes e Escola Anne Frank. A Escola Julia Lopes se situa nas proximidades do Morro dos Prazeres, que é uma comunidade considerada de risco, onde acabara de ser instalada uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) no âmbito do projeto da Secretaria Estadual de Segurança do Rio de Janeiro, que pretendia instituir polícias comunitárias em favelas como forma de desarticular os governos paralelos das quadrilhas ligadas ao narcotráfico. A guerra entre facções criminosas, para controle de pontos de venda de drogas, gera um clima de medo e instabilidade na população dessas áreas. Os grupos de traficantes são formados por jovens, que na maioria das vezes são cooptados ainda crianças. Eles exercem uma ação de provedores de necessidades da comunidade da qual o Estado se ausenta, como pagamentos de médicos, medicamentos, auxílio funeral, auxílio para compra de material escolar, e outras mais ou menos básicas. Em troca, e em busca de um pouco de paz, a comunidade guarda silêncio. A frequente disputa entre grupos rivais pelo domínio das áreas de comércio de drogas provoca uma guerra em que os moradores sobrevivem entre tiroteios. Desde o nascimento, as crianças são submetidas a essa realidade, onde balas perdidas podem *achá-las* a caminho da escola ou quando correm livres brincando entre as muitas vielas. Infância roubada, brincadeiras roubadas, paz roubada! Essa é a realidade de nossas áreas mais pobres, onde muitas vezes o acordo entre milicianos, traficantes e polícia... é a única saída. A entrada das UPP´s veio apenas determinar

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



acordos entre quadrilhas e polícia, sem representar de fato uma virada na qualidade de vida. O Segundo Turno Cultural seria uma tentativa de acolher as crianças dessas áreas dentro de um ambiente de formação e por um tempo maior do que apenas um turno escolar.

As oficinas do projeto variavam entre muitas possibilidades culturais. As mais procuradas envolviam música, dança, teatro ou atividades esportivas, onde a liberação do estresse acumulado no corpo se fazia de maneira mais imediata. Corpos inquietos, muito movimento, muita fala e dificuldade de concentração! O corpo querendo liberar a energia contida e o desenho necessitando de respiração e contenção! Tinham a duração média de três horas, mas os primeiros 60 ou 90 minutos eram gastos em conseguir que eles se concentrassem.

A teoria do processo de civilização de Elias (2000) aponta para o desenvolvimento em conjunto do aparelho psíquico, denominada psicogênese, e para as cadeias de relações sociais, a sociogênese. Os modelos assumidos no processo não podem ser apreendidos como entidades abstratas, fora das dinâmicas concretas de cada tempo histórico e sociedade.

O conceito de *civilité* foi concebido em 1530, a partir de um tratado intitulado “A civilidade em crianças ou a civilidade pueril”, de Erasmo de Rotterdam. Esse livro teve importância determinante, pois preconizou novos modos de comportamento e maneiras de conduzir a vida e a sedimentação de costumes para a boa educação das crianças. A civilização foi um processo de produção simbólica. A edição e a difusão de livros contribuíram ativamente na construção do conceito de civilidade, pois destinavam-se em seus primórdios à divulgação de regras para a vida em sociedade. Essa literatura, acionada através da leitura, movimenta um conjunto de disposições íntimas à imitação e ao aprendizado que servirão como referência social. Os livros produzem efeitos e afetos no processo de leitura. Entre a fruição do texto, como brincadeira e diversão, e a leitura, como instrução. Os livros são objetos preciosos no largo movimento de formação e interiorização da experiência do mundo, e a leitura é atividade bastante eficaz para essa assimilação. Desse modo, a criação de livros com as crianças seria peça-chave no processo de civilização. Os livros difundem ideias e valores, que ficam impregnados no

condicionamento do que é permitido e do que é proibido existir, influenciando intimamente na estrutura de emoções e formando sensibilidades.

Ao contrário de muitas, nossa oficina apresentava um desafio: silêncio interno e foco para desenhar. Boa parte das três horas que tínhamos era utilizada para concentrá-los e tentar conduzir algo com duração maior que 10 minutos. O mínimo descuido era o suficiente para aquele esforço todo desandar, pois muito facilmente os alunos perdiam o interesse, começavam a brigar e instalava-se o caos. Os materiais de desenho, escassos, eram desperdiçados e os desenhos, descartados sem o menor valor para eles. Por não terem acesso a uma maior compreensão do desenho, o que faziam era de maneira intuitiva e rudimentar, o que produziam não lhes interessava. Numa das aulas, tinha comigo um bule que utilizaria à tarde com os alunos da universidade, mas resolvi testar o que aconteceria se eu lhes ensinasse a observar e registrar o objeto. Arrumei as carteiras em torno de uma das mesas, onde coloquei o bule, e no quadro fiz um retângulo. Fui conduzindo a observação e desenhando o bule dentro daquele espaço. As crianças ficaram interessadas e começaram gradativamente a seguir as coordenadas. A agitação se transformou em silêncio e a concentração durou 40 minutos. Mergulharam em si!





Imagens 1 e 2: Desenhos de produzidos pelas crianças nas oficinas. (Fonte: Autora)

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



O resultado foi surpreendente, tanto para mim quanto para as crianças, que foram tomadas por uma onda de felicidade ao se depararem com a representação feita, muito próxima do objeto que estava ali na sua frente. Orgulhosos de seus desenhos, quiseram levá-los para mostrar à diretora da escola. Esse foi o divisor de interesse e dedicação na oficina. A frequência aumentou e surgiram novos alunos.

A aula de arte no currículo escolar é frequentemente compreendida como algo sem utilidade, sem valor. Muitos professores colaboram para esse entendimento através do desinteresse que demonstram pela produção do aluno. O despreparo para a condução de um trabalho que leve a criança a ampliar seus meios de expressão favorece estereótipos e equívocos na construção de um repertório gráfico. Ensinar a observar a forma e as diferentes maneiras de registrá-la não é coibir o processo criativo infantil e sim aparelhar o seu fazer. Submetida às imposições de conhecimentos do professor, a criança é por vezes alienada do seu potencial. Isso se dá porque muitas vezes o sistema confunde conduzir, apoiar e construir com impor. Estruturando seu modo de ver e registrar o mundo através de variadas técnicas e materiais que lhe são oferecidos, a criança não ficará refém do ensino e da avaliação, que menosprezam e rebaixam suas possibilidades de subversão de cores, formas, criação e subjetividade. Ostrower (1987) enxerga que, infelizmente, na escola ainda se

> "desconsidera a criatividade genuína, a possibilidade de cada pessoa tentar encontrar, nos variados momentos do seu fazer, a sua própria medida de capacidades, dentro de sua sensibilidade própria, e o ser valorizada naquilo que ela realmente é e naquilo que ela pode ser." (p. 13-14).

Na cultura da imagem, o ver está para o sentir assim como o olhar está para o pensar. Pensar a criança como ser social que constrói e cria cultura significa defender suas possibilidades de contar, de narrar o mundo que a cerca.

Maravilha Mutante – Observação e registro

Na segunda etapa da oficina com os alunos da Escola Júlia Lopes, fomos para a área externa da escola observar as árvores e fugir do registro estereotipado existente nos livros didáticos, onde árvores são bolinhas verdes com bolinhas vermelhas, maçãs inexistentes em nosso território.

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

O Rio de Janeiro possui uma floresta com fauna e flora variada e rica. Observá-la e aprendê-la é um ato de amor que devemos construir desde a infância. A Escola Julia Lopes fica na encosta da floresta tropical, onde árvores seculares abraçam a cidade. Sentados no chão com suas pranchetas, os alunos iniciaram a observação de uma enorme árvore que existe na frente da escola.



Imagem 2: Desenho de árvores produzido durante a Oficina. (Fonte: autora)

Os desenhos produzidos registravam a estrutura da árvore com tronco, galhos, folhas, texturas – desenhos espontâneos e expressivos. De volta à sala de aula, levamos folhas secas que estavam caídas no chão e as crianças desenharam a variedade de formas e tamanhos. Depois de desenhadas as folhas, cada aluno recortou as suas e todos organizaram uma composição que foi colada num enorme papel, produzindo uma estampa.

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Imagem 3: Estampa digital produzida a partir de desenhos da oficina (Fonte: autora)

Eles trabalharam com interesse e curiosidade. Numa etapa posterior, a estampa de folhas, as árvores e os outros desenhos feitos em sala foram digitalizados e coloridos no computador.

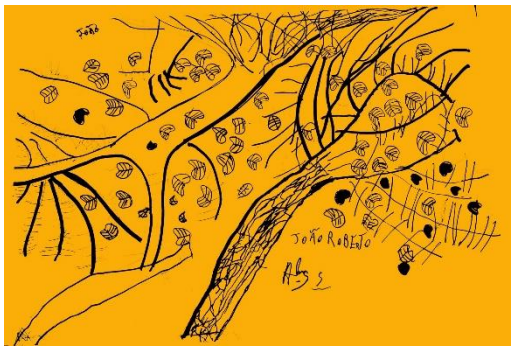


Imagem 4: Estampa digital produzida a partir de desenhos da oficina (Fonte: autora)

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Imagem 5: Estampa digital produzida a partir de desenhos da oficina (Fonte: autora)





Imagens 6 e 7: Estampas digitais produzidas a partir de desenhos da oficina (Fonte: autora)

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Imagem 8: Estampa digital produzida a partir de desenhos da oficina (Fonte: autora)

A descoberta do potencial de criação do grupo foi gerando um encantamento cada vez maior – maravilha mutante – com novas propostas. O mundo de formas e cores que os rodeava passava a ser parte ativa do repertório visual em transformação.

O Rio é uma cidade de cidades camufladas, com governos misturados, paralelos...

Segundo Abramovay (2005) pode-se afirmar que a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as arbitrariedades que acontecem na nossa sociedade, a nível macro e, ao mesmo tempo, devido às suas especificidades como instituição, fomentando e construindo múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos opressores. No quadro da vítima, pode-se considerar que a violência existe na sociedade, independente da escola. A autora traça um panorama dos diferentes tipos de violências que influenciam o contexto escolar. O primeiro tipo é denominado de violência nas escolas, relacionado ao tráfico que se faz presente através das disputas territoriais, da participação dos alunos em gangues, da venda e consumo de drogas nas comunidades.

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Na última etapa da oficina, na Escola Julia Lopes, iniciamos a construção de uma narrativa que se transformaria em livro. Dividimos os alunos em duplas e entregamos, para cada um deles, duas folhas de papel A4 conectadas verticalmente. Cada aluno deveria observar o colega de dupla e desenhá-lo, aproveitando, da melhor forma possível, o espaço das folhas conectadas. De início, houve muita dificuldade em observar os detalhes do outro. Eles riam e se movimentavam, provocavam o colega. Estarem consigo e com o outro, escutando e olhando os limites no espaço, não era fácil. Se observar era difícil, registrar a observação ocupando as duas folhas também o era. Alguns desenhos ultrapassavam os limites das duas folhas e outros sequer ocupavam o espaço de uma delas. Os trabalhos foram finalizados com colagem, lápis de cor e canetinhas, e foram, em seguida, digitalizados. Tínhamos então um grupo de personagens para usar na construção narrativa. Os desenhos foram reduzidos para caber no formato do livro. Recortados em tiras, foram dobrados ao meio e colados na página. A face dobrada serviria para desenhar a casa de cada personagem. Uma vez que tivéssemos esses personagens e os respectivos cenários, poderíamos iniciar uma narrativa.

Bruner (1997) acredita que as maneiras de contar o que se viveu e os meios de conceitualizar que acompanham as crianças tornam-se tão habituais que constituem formas de estruturação da experiência. Segundo esse autor, tais formas narrativas organizam e provêm o contexto adequado para o relato de vivências pessoais. Elas determinam quais aspectos da experiência vivida serão expressos dando a atribuição de significado que os seus criadores acham possível.

Com todos os personagens criados e suas respectivas casas, tínhamos tanto protagonistas quanto plateia. Pedi que os alunos falassem quem eram aqueles personagens, o que faziam na vida, onde moravam e qual seria a história deles. Um dos alunos, menino bastante proativo, conectou três ou quatro folhas e determinou que a história seria a de um dragão. Ele se pôs a desenhar e logo foi acompanhado por todo o grupo, excitado com a fantástica imagem de um dragão. À medida que desenhavam, foram narrando a história:

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

Era uma vez uma cidade onde moravam muitas pessoas boas e trabalhadoras. Elas estavam tristes e amedrontadas porque existia um dragão que não as deixava em paz. Todo dia, o dragão aparecia nas ruas e soprava bolas de fogo, queimando casas e gente. As pessoas estavam realmente apavoradas e decidiram se unir para conversar com o dragão, que morava numa montanha ali perto. Chegando na casa do dragão, todos estavam com medo do que aconteceria. Chamaram:
– Dragão! Dragão! Dragão!...
– QUEM ME CHAMAAAA? !!!!!!!!!!!!
O dragão saiu gritando e cuspindo fogo.
Assustado, o grupo falou:
– Viemos saber por que você não para de nos assustar e jogar fogo na cidade.
O dragão falou:
– Preciso de comida. Tenho um filhote e vou à cidade para conseguir o que quero.
O grupo falou:
– Podemos fazer um trato?
O dragão perguntou:
– Que trato?
O grupo falou:
– Poderemos trazer comida para vocês todos os dias daqui pra frente e, em troca, vocês nos deixam em paz.
Contente, o dragão aceitou.
Acertaram como a comida seria entregue e viveram felizes dali em diante.

Os desenhos foram concluídos; as páginas do livro montadas com a capa; e a oficina terminou. O dragão que ocupara a comunidade recebeu o seu trato de comandos paralelos e os moradores seguem intervalos de paz na guerra camuflada.

Imagem 9: Dragão produzido a partir de desenhos em folhas A4 (Fonte: autora)



Estabelecendo um paralelo, a mesma oficina foi realizada também na Escola Anne Frank, que – repetimos – se situa na área do Palácio Guanabara, bairro de

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Laranjeiras, Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro. Os alunos são oriundos de famílias de trabalhadores de atividades básicas do local, tais como porteiros, diaristas, vendedores, entre outros. Pertencem a uma classe social de assalariados de baixa e média renda, que vivem dentro dos limites do bairro, incrustados na vida de uma área burguesa carioca. Nessa escola, os procedimentos para o desenvolvimento da oficina foram os mesmos; porém, o resultado da narrativa para o livro diferiu bastante.

A história contada pelas crianças girava em torno dos preparativos para inauguração de uma casa de festas na Barra da Tijuca, bairro neoburguês da cidade. Pontos significativos na estrutura das moradias dos personagens foram: casas grandiosas com banheiras de ouro, piscinas, mais de um carro e vista para o mar. Os personagens entabulavam conversas de conteúdos frívolos, tais como a maneira como deveriam se vestir, maquiagem, penteados, fofocas de namoros entre conhecidos... A estrutura era toda muito similar à dos conteúdos das novelas mostradas na televisão aberta, que cultivam o glamour da vida das camadas mais abastadas da sociedade.

Evidenciam-se mais uma vez nesse registro, por fim, as condições socioculturais que permeiam o espaço de construção do imaginário narrativo. Observamos que, apesar das dificuldades no cotidiano das crianças em áreas de risco, existe um complexo campo de forças. A descoberta e realização de conteúdos artísticos leva a uma emancipação de narrativas do circuito imposto pela mídia de massa. A experiência estética nos dá acesso ao outro, como um meio de abertura à alteridade, tornando-nos mais sensíveis a ela. A estética estimula nossa capacidade de compreender a realidade através dos canais de sensibilidade.

LIMA, Maria da Graça Muniz. É fogo… processo criativo em áreas de risco. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Referências:

ABRAMOVAY, M. (Org.). *Cotidiano das escolas: entre Violências.* Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASSIRER,Ernst. *Ensaio sobre o homem.* São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Nobert. *The civilizing process: sociogenetic and psychogenetic investigations*. Massachusetts: Blackwell, 2000.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



C'EST CHAUD...LA CRÉATION DANS DES ZONES DANGEREUSES

Maria da Graça Muniz Lima

DOI: 10.19179/2319-0868.800

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



C'EST CHAUD...LA CRÉATION DANS DES ZONES DANGEREUSES

Maria da Graça Muniz Lima[1]

Résumé: Rio de Janeiro, la « cité merveilleuse », connue dans le monde entier pour sa beauté naturelle, se caractérise également par des contrastes sociaux extrêmes. La vie dans des bidonvilles, marginalisés par la violence croissante, franchit les frontières géographiques et gagne le monde par la voix des médias. Dans ce paysage, les enfants sont exposés à des situations de risque extrême qui s'entremêlent avec d'autres expériences, construisent des concepts ainsi que leur vision du monde. Dans les écoles publiques desservant les enfants de ces bidonvilles, la violence déborde le quotidien qui s'imprime dans leurs imaginations. Chez eux, ces éléments se combinent avec des ingrédients de l'imaginaire construisant des récits culturels riches d'expressivité. Penser l'enfant dans ce contexte particulier est un défi qui a pris de l'importance avec des recherches récentes sur l'enfance dans la scène brésilienne. Cet article présente le dessin comme un outil de construction contribuant au processus de structuration de la pensée et du regard et stimulant la créativité et la liberté de pensée. Notre réflexion prend appui sur un atelier d'image narrative développé au sein du projet « Seconde période culturelle » (Segundo Turno Cultural), qui desservait le programme « Écoles de demain » (Escolas do Amanhã). Les cas décrits ont eu lieu dans deux écoles municipales de la ville de Rio de Janeiro. La première est l'École Julia Lopes, située dans le quartier de Santa Teresa, dont la plupart des élèves proviennent d'un bidonville du Morro dos Prazeres. La seconde est l'École Anne Frank, située dans l'enceinte du Palais Guanabara, siège du gouvernement de l'État de Rio de Janeiro, dans le quartier aisé de Laranjeiras. Ces élèves-ci sont issus de familles travaillant dans le commerce et dans les condomínios (spèce des villas) de la région.

Mots-clés: Création; Enfant; Zones dangereuses.

É FOGO… PROCESSO CRIATIVO EM ÁREAS DE RISCO

Resumo: O Rio de Janeiro, Cidade Maravilhosa, conhecida no mundo inteiro por suas belezas naturais, é também caracterizada por contrastes sociais extremos, onde a vida em comunidades de baixa renda, marginalizadas pela crescente violência, ultrapassa os limites geográficos e ganha o mundo pela voz da mídia. Nesse cenário, crianças vivenciam situações de extremo risco que se entrelaçam com demais experiências e constroem conceitos e sua visão de mundo, impactadas pelo meio em que vivem. Nas escolas públicas que atendem crianças dessas comunidades, a violência ultrapassa o cotidiano e cria registros cruzados com o imaginário em narrativas culturais

[1] Professora da Escola de Belas Artes da UFRJ. Designer, ilustradora e autora de livros infanto-juvenis, já tendo publicado mais de 100 obras. Ganhou vários prêmios com seu trabalho, entre eles os da FNLIJ Prêmio Luis Jardim, Prêmio Malba Tahan, Prêmio O Melhor para o Jovem e muitos Altamente Recomendável. Foi indicada entre os finalistas para o prêmio Jabuti muitas vezes e recebeu em 1982, 1984 e 2003 este prêmio na categoria de ilustração. Fora do Brasil recebeu quatro vezes a Menção White Ravens da Biblioteca de Munique na Alemanha. Alguns de seus trabalhos já viajaram por outros países e foram publicados em catálogos Internacionais como o Catálogo de Ilustradores da Feira de Barcelona, na Espanha; o da Feira de Frankfurt, na Alemanha, o Catálogo da Feira da Brastslávia; e o Catálogo Brazil a Bright Blend of Colours, feito pela FNLIJ para divulgar o trabalho dos ilustradores brasileiros.

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



ricas de expressividade. Pensar a criança, nesse contexto específico, é um desafio que ganhou destaque nos últimos anos com pesquisadores da infância dentro do cenário brasileiro. Este artigo apresenta o desenho como ferramenta de construção, que contribui no processo de estruturação do pensamento e do olhar estimulando a criatividade e a liberdade de pensar. Nossa reflexão parte do resultado da uma oficina de imagem narrativa, desenvolvida no projeto "Segundo Turno Cultural", que atendia o "Programa Escolas do Amanhã". Os casos relatados se deram na escola municipal Julia Lopes, localizada em Santa Teresa, com alunos em sua maioria oriundos da comunidade do Morro dos Prazeres, e na escola municipal Anne Frank, situada dentro do terreno do Palácio Guanabara, sede do governo do estado, no bairro das Laranjeiras, onde os alunos pertencem a famílias de prestadores de serviços no comércio e condomínios da região.

Palavras-chave: Processos de criação; Crianças; Zona de risco.

IT'S HARD… CREATIVE PROCESS IN RISK ZONES

Abstract: Rio de Janeiro, the Wonderful City, known throughout the world for its natural beauties, is also characterized by extreme social contrasts, where life in low-income communities, which are marginalized by growing violence, surpasses geographical boundaries and gains the world through the voice of the media. In this scenario, children experience situations of extreme risk that are intertwined with other experiences and develop their concepts and views of the world, impacted by the environment in which they live. In public schools that serve children in these communities, violence goes beyond everyday life and creates records that are crossed with the imaginary in highly expressive cultural narratives. Looking at children in this specific context is a challenge that has, in recent years, been in the foreground of childhood researchers in the Brazilian scene. This article presents drawing as a tool for narrative construction, which contributes to the process of structuring the mindset and the views by stimulating creativity and free thinking. Our reflection derives from the outcomes of a workshop on narrative image, developed in a project called Segundo Turno Cultural (Second Cultural Round), in the realm of a program called Escolas do Amanhã (Schools of Tomorrow). The cases herein took place in the Julia Lopes Municipal School, located in the district of Santa Teresa, with students who come mostly from the Morro dos Prazeres community, and in the Anne Frank Municipal School, located in grounds of the State Government's Palace of Guanabara, in the district of Laranjeiras, whose students come from families of local retailers and service providers.

Keyswords: Creative process; Crildren; Risk zones.

Rio quarante degrés[2]
Cité merveilleuse[3]

2 N.D.T. Le vers de la chanson éponyme fait référence au titre du film de Nelson Pereira dos Santos sorti en 1956: *Rio, 40°*.



Purgatoire de la beauté et du chaos
Capitale du sang chaud du Brésil
Capitale du sang chaud
Du meilleur et du pire du Brésil
Ville au sang chaud
Merveille mouvante
Rio est une ville de villes mélangées
Rio est une ville de villes camouflées
Avec des gouvernements mélangés, camouflés, parallèles

Rio 40 degrés - Fernanda Abreu/Fausto Fawcett/ Laufer

Le purgatoire de la beauté et du chaos - la construction de la symbolisation

La discussion sur l'importance de l'éducation artistique présuppose un débat philosophique qui implique la conceptualisation de ce qui est l'homme. Nous trouvons dans la pensée d'Ernst Cassirer des éléments pour examiner cette question. Cassirer comprend l'homme comme un animal symbolique, qui organise son expérience par l'intermédiaire de symboles. Ceux-ci sont des formes de sentir et d'élaborer. Le philosophe propose, dans son *Essai sur l'homme* (2005 [1944], p. 49), la conception de l'homme en tant qu'*animal symbolicum*, corrigeant et élargissant la définition classique de l'homme en tant animal rationnel. Cette étude résulte d'une analyse sur les façons dont le monde de l'expérience humaine se façonne de différentes manières propres à la pensée humaine, c'est-à-dire, par la symbolisation.

Cette redéfinition de la nature humaine sous-entend une théorie de la connaissance qui fonde et explique les formes de connaissance du monde. Celles-ci imprègnent toutes les dimensions de l'action humaine, permettant un rapprochement entre les formes de connaissance de la science et de l'art.

La science et l'art, en tant que formes symboliques, peuvent être compris comme des formes de connaissance de la réalité. La présence de ceux-ci dans l'expérience

3 N.D.T. : Le surnom de Rio de Janeiro est « *Cidade Maravilhosa* », en français : « cité merveilleuse ».

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



humaine montre que nous sommes en mesure de modifier notre vision de la réalité. Néanmoins, la conscience de la profondeur des choses requiert un effort de nos énergies actives et de nos énergies constructives. Présentant différents aspects de la réalité, ces deux types d'énergie ne s'orientent pas dans la même direction ni dans le même but. Dans la structuration de la connaissance, il existe une profondeur conceptuelle et une profondeur visuelle. Celle-là est découverte par la science et nous aide à comprendre la raison des choses ; celle-ci est dévoilée par l'art et nous aide à comprendre ses formes.

Dans l'*Essai sur l'homme*, Cassirer analyse les principales formes symboliques de l'activité humaine : le langage, le mythe, l'art, la religion, l'histoire et la science. Dans le chapitre consacré à l'art, il postule que le langage et l'art oscillent constamment entre deux pôles opposés : l'un objectif et l'autre subjectif. Nulle théorie du langage ou de l'art ne pourrait oublier ou supprimer ces deux polarités, bien que l'accent pourrait être mis sur l'un ou l'autre. Le *symbole* est la clé pour comprendre la nature humaine : « [...] le processus de connaissance est à l'origine de la capacité inhérente à l'homme, qui le distingue des animaux, d'organiser son expérience à travers des symboles. » 2005, p. 49).

Le langage et l'art sont ainsi regroupés au même titre dans la catégorie de l'imitation, leur fonction principale étant mimétique. Le langage trouve son origine dans l'imitation des sons et l'art, des choses extérieures. L'imitation est un instinct fondamental, une disposition irréductible de la nature humaine. « L'imitation, affirme Aristote, est une tendance naturelle pour l'homme dès l'enfance ; l'un des avantages de l'homme sur les animaux inférieurs est d'être la créature la plus imitative dans le monde et d'apprendre d'abord par l'imitation. »(1909, p.226). Même dans les situations dans lesquelles l'image provoque un certain malaise, il y a un plaisir à l'observer pour sa capacité détaillée de reproduire la réalité en tant que représentation artistique. Aristote décrit ce plaisir comme une expérience d'apprentissage par les sens — ce qui implique aussi l'esthétique.



En 2009, le secrétariat de l'éducation de la municipalité de Rio de Janeiro a établi un accord avec l'UNESCO pour la mise en œuvre du « Programme Écoles de demain » (*Programa Escolas do Amanhã*). L'initiative touchait 150 écoles situées dans des zones à risque de Rio de Janeiro. Le programme visait à améliorer la réussite scolaire et à réduire les taux de décrochage. Dans le but d'attirer les familles et la communauté et de prévenir la violence, les écoles fonctionnaient à temps plein, proposant plusieurs activités culturelles parascolaires dans la période supplémentaire[4].

En 2010, le secrétariat municipal de la culture, en partenariat avec le secrétariat de l'éducation, lance ainsi le projet « Seconde période culturelle » (*Segundo Turno Cultural*). Il s'agissait de proposer des ateliers culturels parascolaires de musique, danse, théâtre, lecture et récits audiovisuels aux élèves des « Écoles de demain » ainsi qu'à 15 collèges situés à proximité de bibliothèques municipales.

Parmi les cours proposés figurait l'atelier « Raconter et illustrer » (*Contando* e *Ilustrando*) qui visait à élaborer des registres graphiques créés collectivement par chaque groupe.

Les espoirs et les craintes, les illusions et les déceptions de la vie quotidienne, étaient apportés dans leurs fantasmes et rêves. Cassirer (2005) postule que l'homme se surprend plus avec ses opinions et ses fantasmes qu'avec les faits réels, ce qui élargit la définition classique de l'homme. En effet, dans nos ateliers, il a été possible de constater à plusieurs reprises que la violence de la vie quotidienne était naturalisée par les élèves tandis que l'univers fictionnel de la télévision attendait des degrés de discussion, modifiant leurs opinions et leurs visions du monde.

L'influence des stéréotypes raciaux et sociaux dans la construction du regard figurait fréquemment en classe. Au cours d'un exercice de dessin, dans lequel chaque enfant devrait faire un autoportrait, un groupe de filles noires et métisses se sont dessinées comme des princesses blondes aux yeux bleus et la peau rosée. Interrogées

4 N.D.T. Au Brésil, les élèves fréquentent l'école pendant une période choisie : matinée, après-midi ou soirée.

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



sur leurs dessins, les filles ont expliqué qu'elles cherchaient à se représenter « belles », car elles se trouvaient laides telles qu'elles étaient.

Ce gouffre socioculturel qui écarte les noirs du reste de la population brésilienne découle de la période de l'esclavage qui a forgé une vision dépréciative de l'esthétique noire, ce que la communauté noire tente de défaire aujourd'hui. Dans la préface de « Tornar-se Negro » (Devenir noir), Jurandir Freire Costa affirme que l'expérience d'être noir est celle d'être « constamment violé, de façon continue et cruelle, sans pause ou repos, par une double injonction : celle d'incarner les idéaux physiques et psychologiques du sujet blanc et celle d'annuler la présence du corps noir ». (SOUZA, 1983, p 2).

Considérant l'enfant comme un être qui construit et crée de la culture, l'acte de jouer présuppose un apprentissage social, car on y apprend le jeu des relations adultes. De cette manière, la réalité se reflète dans la version créée par les élèves du jeu/comptine brésilien « Quem roubou o pão » (Qui a volé le pain ?)[5]. *Iago a volé du pain de chez Jean, a piqué dans le frigo et a pris un coup à la main.* Le refrain était chanté en funk carioca, ce qui rend la violence risible...[6]

On peut dire que les jeux sont la ré-élaboration créative de ce que les enfants connaissent. Cette version de la comptine confirme la pensée de certains auteurs, y compris Vygotski (2009), qui défendent que l'imagination est une combinaison de ce que les enfants connaissent avec de nouvelles façons de penser à la réalité. Tel est certainement le principe agissant dans la récréation de la comptine conjuguée avec la violence de l'entourage des enfants.

---

5 N.D.T. Il s'agit d'une comptine où un chœur accuse l'un des enfants (« Machin a volé du pain de chez Jean »). L'enfant répond : « Qui ? Moi ? ». Le chœur répond « Toi même ! ». « Pas moi ! » - chante l'enfant en se défendant. « Alors qui ? » — interroge le chœur. « Untel ! » — chante l'accusé en choisissant un autre enfant du groupe.

6 N.D.T. Le « funk carioca » est un genre musical originaire des favelas de Rio de Janeiro.

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



En ce qui concerne les dessins en tant que forme de reproduction de la réalité, la construction de la connaissance ne se donne pas seulement par la reconstitution interne de l'image en vue d'une reproduction fidèle, mais aussi par l'incorporation des caractéristiques des objets. Elle implique également un mouvement ambigu, qui se transforme dialectiquement lorsque les adultes et les enfants se réapproprient le jeu lui-même, créant et produisant de nouvelles connaissances.

Betty Edwards, plasticienne, docteur en arts et professeur de design à la California State University, a développé une méthode qui encourage l'utilisation de l'hémisphère droit du cerveau. Souvent endormi chez la plupart des gens, son utilisation provoque une libération de la pulsion artistique, ouvrant un vaste champ de possibilités.

Lorsqu'on dessine, on utilise l'hémisphère droit du cerveau qui traite les informations d'une manière différente. Il est rarement utilisé et souvent obscur. Le dessin conduit à un raisonnement créatif et intuitif. Favorisant le développement des attributs de l'hémisphère gauche, la manière traditionnelle par laquelle l'école travaille ne stimule pas suffisamment la vision spatiale des élèves. Cette préférence implique des difficultés dans l'apprentissage de certains contenus qui requièrent les compétences de l'hémisphère droit. Le langage verbal est un système symbolique fondamental, mais il n'est pas le seul. Puisque l'école valorise seulement le système de langage oral ou écrit, elle n'ouvre pas la possibilité aux expériences qui peuvent élargir la compétence symbolique. L'enfant quittera le dessin s'il n'y trouve pas de plaisir et s'il n'est pas autorisé à explorer sa fonction expressive et son potentiel créatif. Il est nécessaire de repenser la façon dont nous regardons le dessin d'un enfant pour qu'on puisse construire un environnement vraiment approprié pour son exploitation.

Nous relatons ici une expérience pratique avec le dessin développée lors de nos ateliers dans le cadre du projet Seconde période culturelle. Nous avons cherché à stimuler le regard, donc, la connaissance de ce qu'on voit. Nous avons utilisé le dessin d'observation en tant que processus constructif de répertoire. Nous avons constaté que les enfants avaient un univers de références graphiques très limité par des stéréotypes

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



compris comme forme absolue dans la compréhension des images. La capture visuelle de la faune, de la flore, des bâtiments et des gens est souvent influencée par ce ce que nous connaissons déjà, c'est-à-dire, par ce qui a déjà été vu et emmagasiné dans le cerveau. Notre travail consistait à rendre le dessin un élément conducteur dans la création de récits, capable d'aider l'élève à développer aussi bien la vision spatiale que les capacités inventive, intuitive et imaginative.

Pour la présente analyse, nous avons choisi le travail développé dans l'École Julia Lopes et dans l'École Anne Frank. L'école Julia Lopes est située près du Morro dos Prazeres, un quartier à risque où une Unité de police pacificatrice (UPP) vient d'être installée. L'installation de ces UPP est un projet du Secrétariat de sécurité de l'État du Rio de Janeiro visant instituer des polices communautaires dans les bidonvilles comme un moyen de démanteler les gouvernements parallèles menés par les gangs du trafic de drogue. La guerre entre les gangs pour le contrôle des points de vente de drogues instaure une ambiance de peur et d'instabilité chez la population de ces zones. Les trafiquants sont des jeunes souvent cooptés par le trafic de drogue dans leur enfance. L'État quasiment absent dans les bidonvilles, les trafiquants jouent son rôle, pourvoyant le paiement de médecins, de médicaments, de subventions pour des pompes funèbres ou pour l'achat de matériel scolaire parmi d'autres services plus ou moins basiques. En retour, les trafiquants peuvent compter sur la complicité des habitants, qui retrouvent, dans cette connivence passive, un peu de paix. Ces habitants survivent entre les fusillades, puisque les conflits fréquents entre les gangs rivaux pour la domination des zones de trafic engendrent une guerre sans fin. Les enfants de ces bidonvilles sont soumis dès la naissance à cette réalité sanglante où des projectiles peuvent les trouver sur le chemin de l'école ou lorsqu'ils jouent dans les ruelles. Ces enfants sont ainsi dépossédés de leur enfance, des jeux et de la paix. Dans nos régions les plus pauvres, l'accord entre les miliciens, les trafiquants et la police est souvent l'unique issue.

L'arrivée des UPP n'apporte pas un véritable changement dans la vie des habitants. En effet, ces unités ne font que déterminer les accords entre les gangs et la

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



police. Le projet « Seconde période culturelle » proposait d'accueillir les enfants de ces bidonvilles à l'école en période intégrale[7].

Le projet offrait de nombreux ateliers diversifiés. Les plus populaires étaient ceux de musique, de danse, de théâtre ou d'activités sportives, où le corps se détend du stress cumulé de manière plus immédiate. Des corps inquiets ; beaucoup de mouvement ; beaucoup de bruit et de la difficulté à se concentrer ! Les corps voulaient libérer l'énergie contenue alors que le dessin exigeait de la respiration et de la retenue ! Les séances duraient en moyenne trois heures, mais les premières 60 ou 90 minutes étaient consacrées à la concentration.

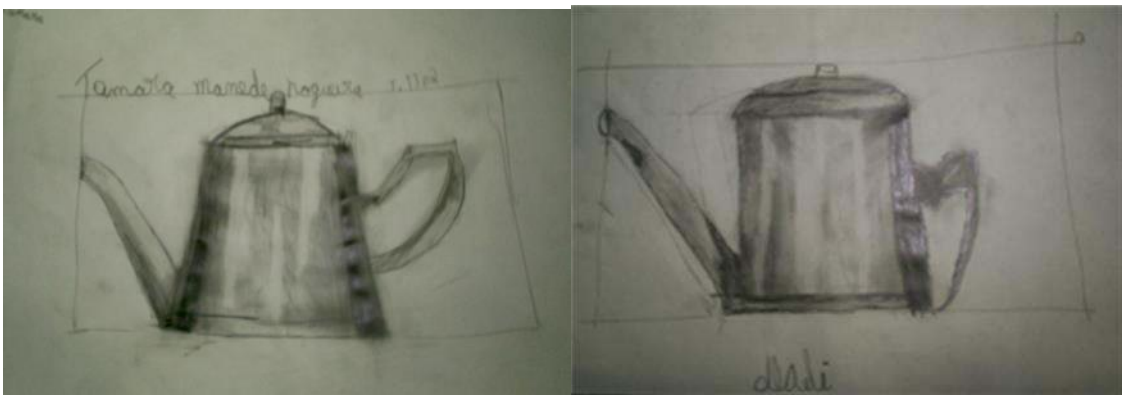
Norbert Elias (2000) indique, dans sa théorie du processus de civilisation, le développement conjoint de l'appareil psychique, dénommée psychogenèse, et les chaînes de relations sociales, la sociogenèse. Les modèles adoptés dans le processus de civilisation ne peuvent pas être perçus comme des entités abstraites, étrangères aux dynamiques concrètes propres à chaque période historique et à chaque société.

La civilité dans l'enfance est un processus de production symbolique. L'édition et la diffusion de livres ont contribué activement à la construction du concept de civilité, car elles visaient, à leurs débuts, à la diffusion de règles pour la vie en société. Cette production, qui se produit par l'intermédiaire de la lecture, meut un ensemble de dispositions intimes à l'imitation et à l'apprentissage qui serviront comme référence sociale. Dans le processus de lecture, les livres produisent des effets et des affects entre la jouissance du texte en tant que jeu et amusement et la lecture en tant qu'instruction. Les livres sont des objets précieux dans le mouvement de formation et d'intériorisation de l'expérience du monde. La création de livres avec les enfants serait ainsi un élément clé dans le processus de compréhension de la civilité au travers de la création d'un récit du contexte social où l'on s'insère. Ces récits dégagent les idées et

7 N.D.T. Au Brésil, on fréquente l'école pendant une seule période au choix : matin, après-midi ou soir.

les valeurs imprégnées dans le conditionnement de l'autorisé et de l'interdit, qui influence intimement la structure des émotions et forme les sensibilités.

Contrairement à beaucoup d'ateliers, le nôtre posait le défi du silence et de la concentration. Nous consacrions une partie importante de la séance à rendre les enfants capables de se concentrer sur une activité durant plus de 10 minutes. Une petite distraction suffisait à faire échouer nos efforts : les élèves manquaient rapidement d'intérêt et pouvaient commencer à se battre, installant la pagaille. Au début de l'atelier, les matériels de dessin, limités, étaient souvent gâchés et les dessins mis au rebut comme s'ils n'avaient pour eux pas la moindre valeur. Puisqu'ils n'avaient pas accès à une meilleure compréhension du dessin, ils dessinaient de façon intuitive et rudimentaire — ce qui ne les intéressait pas. Lors d'une des séances, j'avais une théière que j'allais utiliser avec les étudiants de l'université l'après-midi et ai décidé de tester ce qui se passerait si je leur apprenais à observer et reproduire l'objet. J'ai donc rangé les pupitres autour d'une table, où j'ai posé la théière. Sur le tableau, j'ai fait un rectangle. J'ai commencé à conduire l'observation en dessinant la théière à l'intérieur de ce rectangle. Les enfants se sont intéressés et ont commencé à suivre progressivement les coordonnées. L'agitation s'est transformée en silence. Ils sont restés concentrés pendant 40 minutes. Ils se sont plongés en eux-mêmes !



Images 1 et 2: Images produites par l'observation. Théières. (Source: Auteure)

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Le résultat a été surprenant aussi bien pour moi que pour les enfants. Ils ont été pris par une vague de bonheur face à la représentation faite, très proche de l'objet qu'ils voyaient devant eux. Fiers de leurs dessins, ils ont voulu les amener et les montrer à la directrice de l'école. Ce fut un véritable tournant dans leur intérêt et dévouement à l'atelier. La participation a accru et de nouveaux élèves sont apparus.

Dans le programme scolaire, le cours d'art est souvent relégué au second plan comme s'il était perçu comme inutile, sans valeur. De nombreux enseignants corroborent à l'entretien de cette stigmatisation puisqu'ils ne valorisent eux-mêmes pas la production des élèves. Le manque de préparation à la conduction d'un travail menant l'enfant à développer ses moyens d'expression favorise les idées reçues dans la construction d'un répertoire graphique. Apprendre à observer la forme et les différentes façons de la reproduire ne bride pas le processus créatif des enfants. Il leur donne, au contraire, des outils. L'enfant est parfois aliéné de son propre potentiel, car soumis aux impositions des connaissances du professeur. Ce système confond la conduction, le soutien et la construction avec l'imposition. Structurant sa façon de voir et de reproduire le monde à l'aide de techniques et de matériaux diversifiés, l'enfant ne sera pas pris en otage par l'enseignement et par l'évaluation qui dénigrent et rabaissent leurs possibilités de subversion des couleurs, des formes, de création et de subjectivité. Ostrower observe que, à l'école, on ne tient malheureusement pas compte

> de la créativité authentique, de la possibilité que chacun a de retrouver, dans les différents moments de son processus de création, sa propre mesure de ses capacités au sein de sa propre sensibilité, et la possibilité d'être évalué dans ce qu'on est vraiment et dans ce qu'on peut être. (OSTROWER, 1987, p 13-14.).

Dans la culture de l'image, la vue est à la sensation ce que le regard est pour à la pensée. Penser l'enfant en tant qu'être social, qui construit et qui crée de la culture, signifie défendre ses possibilités de raconter et de narrer le monde qui l'entoure.

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

Merveille mouvante — Observation et reproduction

Dans la deuxième étape de l'atelier avec les élèves de l'École Julia Lopes, nous sommes allés à l'extérieur de l'école pour observer les arbres. Le but était d'échapper des lieux communs figurant dans les manuels scolaires, où les arbres sont quasi systématiquement des boules vertes à pois rouges représentant des pommes qui ne poussent même pas dans notre pays.

Rio de Janeiro possède une forêt dotée d'une faune et d'une flore riches et variées. Les observer afin de pouvoir les saisir est un acte d'amour que nous devons construire dès l'enfance. L'École Julia Lopes se trouve sur les pentes de la forêt tropicale, où des arbres séculaires étreignent la ville. Assis par terre avec leurs planches à dessin, les élèves ont entrepris l'observation d'un grand arbre en face de l'école.

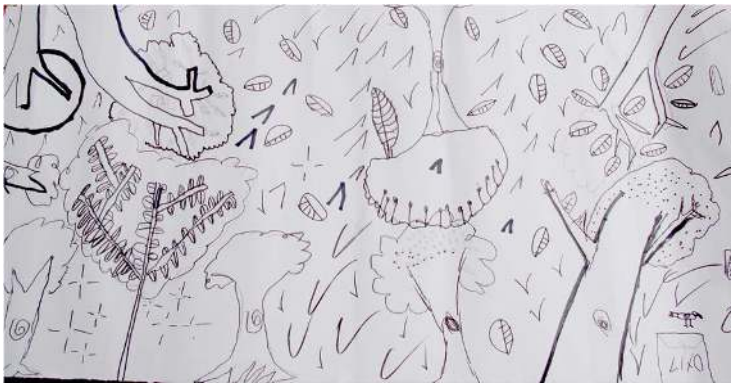


Image 2: Dessins d'observation des arbres. Crayon et stylos (Source: auteure)

Les dessins reproduisaient la structure de l'arbre avec le tronc, les branches, les feuilles et des textures — des dessins spontanés et expressifs. En classe, les enfants ont dessiné les feuilles séchées que nous avons ramassées. Chaque élève a ensuite découpé la sienne et ils ont organisé ensemble une composition en les collant sur une grande feuille. L'ensemble produisait une sorte de motif.

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020





Image 3: Les dessins numérisés et coloriés sur ordinateur (Source: auteure)

Ils ont travaillé avec intérêt et curiosité. Ce motif de feuilles, d'arbres et d'autres dessins faits en classe a été numérisé et coloré sur ordinateur à une étape plus avancée de l'atelier.



- Image 4: Image 3: Les dessins numérisés et coloriés sur ordinateur (Source: auteure)



LIMA, Maria da Graça M ses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, anc
Disponível em: http://.see de setembro de 2020



- Image 5: Les dessins numérisés et coloriés sur ordinateur (Source: auteure)





Images 6 e 7: Les dessins numérisés et coloriés sur ordinateur (Source: auteure)



Image 8: Dessin numérisé et colorié sur ordinateur (Source: auteure)

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



La découverte du potentiel de création du groupe a produit un émerveillement croissant — merveille mouvante — avec de nouvelles propositions. Le monde des formes et des couleurs qui les entourait intégrait désormais leur répertoire visuel en transformation.

Rio est une ville de villes camouflées, avec des gouvernements mélangés, parallèles...

Selon Abramovay (2005), il est possible d'affirmer que l'école n'est plus un espace protégé. Elle est devenue un lieu qui reproduit l'autoritarisme que nous retrouvons dans la société et encourage, à son tour, de multiples formes de violence. L'école peut certes être une victime de l'oppression, mais elle en est aussi l'auteure. En tant que victime, il est possible de considérer que la violence existe dans la société, indépendamment de l'école. L'auteure retrace une typologie des différentes formes de violence qui affectent l'environnement scolaire. La première, dénommée « la violence dans les écoles », est associée au trafic de drogue. Elle se manifeste dans la participation des élèves à des gangs, dans la vente et la consommation de drogues dans les bidonvilles et dans les conflits territoriaux des gangs.

À la dernière étape de l'atelier dans l'école Julia Lopes, nous avons entrepris la construction d'un récit qui se transformerait en un livre. Nous avons divisé les élèves en groupes de deux et avons fourni à chacun deux feuilles A4 reliées verticalement. Chaque élève observait son collègue afin de le dessiner, profitant de l'espace de la reliure des feuilles. Dans un premier temps, ils éprouvaient beaucoup de difficultés à observer les traits de l'autre. Ils riaient, bougeaient et provoquaient le collègue. Être avec soi-même et avec l'autre tout en faisant attention à la spatialité n'était pas facile. Si l'observation était difficile, reproduire ce que l'on observait sur les deux feuilles reliées l'était aussi. Quelques dessins débordaient les limites des deux feuilles alors que d'autres n'en occupaient même pas l'espace d'une. Les travaux ont été achevés avec l'utilisation de collages, crayons de couleur et feutres, et ont ensuite été numérisés.

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Nous avions un groupe de personnages pour la construction d'un récit. Les dessins ont été réduits au format du livre, coupés en bandes, pliés en deux et collés sur la page. La face pliée était destinée au dessin de la maison de chaque personnage. Les personnages et ses décors respectifs étant prêts, nous étions prêts à créer notre récit.

Bruner (1987) estime que les façons de raconter le vécu et les moyens de conceptualiser des enfants deviennent tellement habituels qu'ils constituent des formes de structuration de l'expérience. Selon lui, ces formes narratives organisent et fournissent le contexte approprié pour rendre compte des témoignages des expériences personnelles. Elles déterminent quels aspects de l'expérience vécue seront exprimés et quels sens y seront attribués par ses créateurs.

Avec tous les personnages créés et leurs foyers respectifs, nous avions les protagonistes et un public. J'ai demandé aux étudiants d'expliquer qui étaient ces personnages, ce qu'ils faisaient dans la vie, où ils habitaient et quelles seraient leurs histoires. L'un des étudiants, un garçon très proactif, a rattaché trois ou quatre feuilles et a déterminé que l'histoire serait celle d'un dragon. Il s'est mis à dessiner et a rapidement été suivi par le groupe, excité par l'image fantastique d'un dragon. Pendant qu'ils dessinaient, ils ont commencé à raconter l'histoire :

> « Il était une fois une ville où vivaient beaucoup d'honnêtes gens qui travaillaient dur. Ils étaient tristes et effrayés par un dragon, qui troublait leur paix. Chaque jour, le dragon apparaissait dans les rues et crachait des boules de feu, brûlant les maisons et les gens. Les gens, vraiment effrayés, décidèrent de se réunir pour parler au dragon, qui vivait dans une montagne voisine. En arrivant à la maison du dragon, tout le monde avait peur de ce qui se passerait. Ils appelèrent :
> - Dragon ! Dragon ! Dragon !
> - QUI EST-CE ? ! ! ! ! ! ! ! ! ! ! ! ! ! – hurla le dragon en sortant et crachant du feu.
>
> Effrayé, le groupe dit :
> - Nous sommes venus savoir pourquoi vous n'arrêtez pas de nous faire peur et de cracher du feu dans la ville.

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

- J'ai besoin de manger, répondit le dragon. J'ai un chiot et vais en ville pour m'approvisionner.

Le groupe répondit :
- Nous voulons vous proposer un marché.
- Quel marché ? – demanda le dragon.

- Si nous vous apportons de la nourriture tous les jours, vous nous laisseriez tranquilles ? - répondit le groupe. »

Content, le dragon accepta l'accord.
Ils se mirent d'accord sur la façon dont la nourriture serait livrée et ils vécurent heureux à jamais.

Les dessins ont été achevés ; les pages du livre assemblées avec la couverture et l'atelier finalisé. Le dragon qui occupait la communauté a reçu sa partie de l'accord de commandes parallèles et les habitants suivaient avec des intervalles de paix dans la guerre camouflée.



Image 9: Dessin de personnages. Techniques mixtes

Nous pouvons établir un parallèle avec l'atelier que nous avons développé à l'École Anne Frank, qui — nous le réitérons — est située près du Palais Guanabara, dans le quartier Laranjeiras, dans la zone sud de la ville de Rio de Janeiro. Les élèves

LIMA, Maria da Graça Muniz. C'est chaud...la création dans des zones dangereuses. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



sont issus de familles de travailleurs de base de la région : des concierges, femmes de ménage, vendeurs, entre autres. Ils appartiennent à une classe sociale de salariés à revenus intermédiaires et faibles vivant dans les limites du quartier, incrusté dans une zone aisée de Rio. Dans cette école, les procédures pour l'élaboration de l'atelier étaient les mêmes ; toutefois, le récit résultant a été très différent.

L'histoire racontée par les enfants tournait autour de préparatifs pour l'ouverture d'une boîte de nuit à Barra da Tijuca, quartier nouveau riche de la ville. La structure des foyers des personnages présentait des caractéristiques comme des baignoires en or, des piscines, plus d'une voiture et vue sur la mer. Les personnages engageaient des conversations frivoles sur des vêtements, du maquillage, des coiffures et des commérages de presse people... Leur récit ressemblait beaucoup aux *telenovelas* brésiliennes diffusées sur les chaînes de télévision ouvertes. Ces émissions cultivent le glamour de la vie des couches les plus riches de la société.

L'espace de l'imaginaire narratif est clairement imprégné du contexte socioculturel.

Nous constatons que, malgré la difficulté du quotidien des enfants des quartiers à risque, il y existe un champ complexe de forces. La découverte et la réalisation de contenus artistiques amènent à une émancipation de récits par rapport au circuit imposé par les médias de masse.

L'expérience esthétique nous donne accès à l'autre, comme un moyen d'ouverture à l'altérité, nous y rendant ainsi plus sensibles. L'esthétique stimule notre capacité à saisir la réalité par les voies de la sensibilité.

Referências :

ABRAMOVAY, M. (Org.). *Cotidiano das escolas: entre Violências.* Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASSIRER,Ernst. *Ensaio sobre o homem.* São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2005.



ELIAS, Nobert. *The civilizing process: sociogenetic and psychogenetic investigations*. Massachusetts: Blackwell, 2000.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



NA TEIA DE ANANSE: PERFORMANCES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS COM CRIANÇAS

Sonaly Torres Silva

DOI: 10.19179/2319-0868.801

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



NA TEIA DE ANANSE: PERFORMANCES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS COM CRIANÇAS

Sonaly Torres Silva [1]

Resumo: Esse artigo apresenta reflexões acerca da pesquisa Na Teia de Ananse: performances de contação de histórias com crianças na escola, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, em nível de doutorado. Tem como objetivo compartilhar experiências de uma pesquisa performativa, realizada em duas escolas públicas de Ensino Fundamental, no interior de Minas Gerais – Brasil, cujo foco é contação de histórias com crianças. Nesse processo busco compreender como performances narrativas que integram contos africanos, cultura afro-brasileira e narrativas das crianças podem propiciar emergência de resistências com protagonismo da infância.

Palavras-chave: Contação de histórias; Performances; Protagonismo infantil.

IN ANANSE´S WEB: AFRO-BRAZILIAN STORRYTELLING PERFORMANCES WITH CHILDREN

Abstract: This article presents reflections about the performative research In Ananse's web: storytelling performances with children at school, under development in the scope of the Postgraduate Program in Cultural Performances, at a doctorade degree. It aims to share experiences of a performative research, realized in two public elementary schools, in Minas Gerais - Brazil, whose focus is storytelling with children. In this process, I wish to understand how that narrative performances that integrate African tales, Afro-Brazilian culture and children´s narratives can provide an emergence of resistances with the protagonism of childhood.

Keywords: Storytelling; Performances; Children´s protagonism.

DANS LES TOILES DE L´ANANSE : PERFORMANCE DE NARRATION DES HISTOIRES AFRO-BRESILIEN AVEC LES ENFANTS

Résumé: Cet article présente des réflexions concernant la recherche Na Teia de Ananse (Dans la toile d'Ananse) : performances de narration des contes avec des enfants à l'école, en développement dans le cadre du programme de troisième cycle en Performances culturelles, au niveau doctoral. Il vise à partager expériences d'une recherche performative, menée dans deux écoles primaires publiques, à Minas Gerais - Brésil, dont le thème est la narration des contes avec les enfants. Dans ce processus, je cherche à comprendre comment les performances narratives qui intègrent les contes africains, la culture afro-brésilienne et les récits des enfants peuvent favoriser l'émergence des résistances avec le protagonisme de l'enfance.

Mots-clés: Narration; Les performances; Protagonisme de l'enfant.

[1] Contadora de Histórias, Professora e Terapeuta. Doutoranda em Performances Culturais, Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Mestre em Psicologia. Desenvolve estudos e práticas junto a crianças desde 1988. Atuou na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Superior em cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Atualmente os estudos, bem como os encontros com as crianças, acontecem a partir das experiências da pesquisa na Teia de Ananse, sobre contação de histórias e narração.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Na Teia de Ananse: uma breve apresentação

> *No início dos tempos, não havia histórias na Terra, todas pertenciam a Nyame, o Deus do Céu. Ananse, o homem aranha africano, desejava contar histórias para seu povo. À vista disso, teceu um fio de prata do céu até a Terra e por ele subiu. Quando Nyame soube que Ananse queria comprar as Suas histórias colocou um preço muito alto, com grandes desafios. Ananse conseguiu vencê-los. Nyame concedeu-lhe o baú de histórias e o homem aranha desceu por sua teia trazendo as histórias do céu para seu povo. Mas, quando o baú foi aberto, elas se espalharam pelos quatro cantos da Terra. Desde então, as histórias fluem numa teia viva de infinitas conexões, que entrelaçam diferentes experiências, compartilhadas através de performances que integram corpos, contatos, gestos, sons, palavras.*

Esse é um resumo do conto Ananse, que inspira este trabalho. Adwoa Badoe, médica e contadora de histórias nascida em Gana, juntamente com Baba Wagué Diakité, artista plástico, escritor e contador de histórias nascido no Mali, escreveram a coletânea Histórias de Ananse (BADOE;DIAKITÉ, 2006). Nessa obra eles afirmam que essas histórias foram/são transmitidas de boca em boca e integram a tradição oral do povo Axânti, habitante da região costeira da África Ocidental, que ocupou também a região atualmente conhecida como Gana. Ananse é uma aranha, mas é um homem. Personagem popular nessa região, ele é considerado um herói, intermediário entre os seres divinos e o mundo dos homens: é o guardião das histórias.

De acordo com Hampaté Bâ, escritor, etnólogo e mestre de culturas tradicionais africanas, nascido em Mali no ano de 1900, a palavra tem origem divina e, através da tradição oral, essa origem revela-se ao entendimento humano. O ser humano, por sua vez, está ligado à palavra que profere, “a própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



168). Dessa maneira, nas histórias, tudo está integrado: o espiritual, o material, a ciência, a arte, o conhecimento, o divertimento. A partir dessa abordagem, observo que as histórias expressam os diversos aspectos da vida, integram experiências concretas, culturas, espiritualidade, simbologias, saberes.

"Na Teia de Ananse"[2] é o título da pesquisa na qual realizo performances de contação de histórias junto a crianças em escolas públicas de Minas Gerais, tendo como objetivos: 1. propiciar o encontro entre contos africanos, expressões de cultura afro-brasileira e narrativas das crianças; 2. contribuir para promover maior conhecimento e respeito pelo patrimônio diversificado de culturas africanas e afro-brasileiras; 3. observar como performances de contação de histórias podem contribuir para a emergência do protagonismo de crianças em contextos escolares.

Em minha trajetória, além de atuar como pesquisadora, sou contadora de histórias e professora. Estudo e desenvolvo práticas junto a crianças desde 1988. Os estudos, as reflexões e os diálogos acerca da infância e contação de histórias perpassam as minhas experiências como professora na Educação Básica e no Ensino Superior.

A partir dessas experiências, foi possível perceber que histórias de tradição europeia são mais presentes nos contextos escolares brasileiros que aquelas de tradição africana. Diferentes estudos e autores como Silva (2011), Arena e Lopes (2013), Silva (2015) corroboram essa percepção referente à predominância da cultura de matriz europeia e à baixa frequência da presença de personagens negros em contextos escolares. Diante disso, vejo os contos africanos em conexão com expressões de culturas afro-brasileiras, como fios que se entrelaçam na teia dessa pesquisa, pois, além de serem pujantes nas experiências de performances da pesquisadora, podem contribuir para a valorização da diversidade cultural, diante dos "Perigos de uma História Única" (ADICHIE, 2009). Concordo com a escritora Chimamanda Adichie quando afirma que é impossível nos relacionarmos com

[2] A pesquisa *Na Teia de Ananse* conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



pessoas ou lugares sem compartilharmos nossas histórias. Portanto, é fundamental contar, ouvir, ler e criar muitas e diferentes histórias, o que pode contribuir para o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada.

Nesta perspectiva, ao considerar que performances de contação de histórias que integram histórias africanas, expressões de cultura afro-brasileira e narrativas das crianças, podem produzir abertura para uma diversidade de histórias em contraponto às histórias de origem europeia que predominam em contextos educativos brasileiros, indago: como performances de contação de histórias compartilhadas entre adultos e crianças podem propiciar a emergência de novas práticas no contexto escolar e contribuir para reconhecimento de nossa humanidade compartilhada?

Ressalto que estudar o ato de contar histórias como performance é adentrar um campo complexo. Diferentes autores, dentre eles Richard Bauman (2014) e Paul Zumthor (2002), enfatizam a complexidade dessa arena conceitual interdisciplinar. Trata-se de um campo que não está claramente delineado e, portanto, o termo performance pode adquirir conotações diversas, co-existindo diferentes paradigmas conceituais. Dessa forma, estudos no campo das performances permitem uma perspectiva interdisciplinar agregadora, na qual o teatro, os rituais, as danças, os cantos e as narrativas orais podem ser contemplados de forma holística e analiticamente produtiva (HARTMANN, 2014).

Neste sentido, desenvolvo a pesquisa performativa “Na Teia de Ananse”. Conforme Haseman (2015), a pesquisa performativa surge como uma estratégia de investigação dentro de um novo paradigma de pesquisa guiada-pela-prática. Pesquisadores performativos realizam pesquisas intrinsecamente empíricas que nascem a partir das performances: eles começam a praticar para ver o que surge e podem conduzir a pesquisa a partir do “entusiasmo da prática”, sendo esse o ponto de partida empírico (HASEMAN, 2015, p.44). Além disso, inspirada por Zumthor (2002), penso-sinto a performance como uma experiência poética em que é imprescindível a presença do corpo, a presença ativa de um sujeito concreto que ouve, fala, sente, toca, respira... Concordo com o autor quando afirma que para



uma experiência ser poética ela depende do que suscita no corpo, do sentimento e das vibrações de prazer que provoca.

Desse modo, a Teia de Ananse foi tecida como uma experiência de pesquisa guiada pela prática em que atenção, escuta e primazia ao corpo, estão presentes em todas as atividades. Neste artigo compartilho como se deu a tessitura dessa trama[3] com objetivo de dialogar sobre o contexto e as práticas desenvolvidas. Para desenrolar o enredo desta história, puxo dois fios: (i) Onde e com quem a teia foi tecida. (ii) Como tudo começou, o que aconteceu.

Onde e com quem a teia foi tecida?

As práticas desta pesquisa foram realizadas nas cidades de Coronel Fabriciano e de Belo Oriente, localizadas no interior do estado de Minas Gerais. Essas cidades integram a Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA). A distância entre Coronel Fabriciano e Belo Oriente é de aproximadamente 56 quilômetros, percurso que eu fazia semanalmente no decorrer das práticas de pesquisa.

Pontuo que as cidades do Vale do Aço, são fortemente marcadas pela presença das indústrias. Assim, conforme estudo que desenvolvi no mestrado (SILVA, 2007), foi possível observar que a vida nessas cidades, em grande parte, se configura pelo ritmo das fábricas, é atravessada pelas configurações industriais.

É curioso observar como o lugar, os modos de vida, as relações que tecemos nas cidades onde vivemos, compõem o que somos e as histórias que narramos. Parafraseando o poeta Carlos Drummond de Andrade (2001): eu nasci em Coronel Fabriciano, há muitos anos eu vivo na região do Vale do Aço, noventa por cento de aço nas ruas, oitenta por cento de aço na vida, um tanto de aço nas veias, o que ás vezes (ou muitas vezes), enquadra e enrijece a forma de escrever, de narrar, de viver. Porém, nada é um bloco monolítico: também a vontade de amar, brincar, criar,

[3] Esse artigo é parte da pesquisa de doutorado “Na Teia de Ananse: performances de contação de histórias com crianças, na escola”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



fazer arte, ouvir, inventar e compartilhar histórias, nasce e se multiplica no Vale do Aço. Foi nesse lugar que escutei as histórias de Vovô Zeca, de minha mãe Marli, da professora Lúcia; foi aqui que me encontrei com a capoeira, com Mestre Reginaldo Véio, com Mestre Moa do Katendê; aqui conheci e fui aluna do teatrólogo, diretor e dramaturgo Augusto Boal. Enfim, quase toda minha história de vida se desenvolveu na cidade de Coronel Fabriciano: aqui nasci, vivi as brincadeiras de infância, a trajetória escolar, desde a educação infantil até o ensino superior; tornei-me atriz, professora, mãe, contadora de histórias.

A cidade de Belo Oriente igualmente faz parte de minha trajetória e de minha infância. Recordo as viagens em família realizadas para visitar parentes nessa cidade: o encantamento com o lugar diferente, a convivência com outras crianças, as brincadeiras. São memórias afetivas que se intensificam e estão presentes quando retorno às escolas nestas cidades. Como afirma a contadora de histórias, professora e pesquisadora Gilka Girardello (2014): é a criança de ontem quem escolhe as histórias para a adulta de hoje narrar. Assim, a criança em mim se reapresentou diante das crianças dessas cidades, nos momentos de contação de histórias “Na Teia de Ananse”, esta pesquisa performativa tricotada em escolas públicas.

Observo que, pelo fato das práticas serem realizadas em instituições escolares, o contato inicial não se deu diretamente com as crianças, mas envolveu articulação e diálogo com os adultos (gestores e educadores), para que as práticas acontecessem. Ressalto que a escola é um espaço sociocultural complexo, no qual sujeitos históricos reais se encontram em relações dinâmicas, numa perspectiva adultocêntrica, ou seja, em que os adultos buscam comandar e controlar as crianças, na tensão entre diferentes formas de exercício de poder e emergência de resistências[4].

[4]A partir de Foucault (1977), enfatizo que resistência não significa unicamente contra-força diante do poder, mas escapadas, invenção do novo, processos de criação.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Nessa engrenagem de poder, é possível ver que as crianças estão em condições de maior subalternidade, uma vez que são forçadas a conviver e compactuar com valores e práticas prescritos pelos adultos. Nesse sentido é fundamental debater e repensar as abordagens e práticas referentes à infância, com vistas a abrir espaços para a manifestação da criança como sujeito histórico, que participa ativamente da construção da realidade social, que cria cultura, conhecimentos e saberes, que produz resistências.

Ao considerar que na escola pululam encontros de gerações, de sujeitos, práticas e culturas diversas, observo que experiências de autonomia e protagonismo das crianças podem acontecer nas salas de aula, nos pátios, nas bibliotecas. Concordo com Miguel Arroyo (2000), ao afirmar que mesmo diante dos processos de dominação ou subalternidade, há outra escola emergente nas rotinas cotidianas, nos problemas, na interação entre as pessoas, nas tensões presentes nas práticas educativas. Desse modo, “por maior que seja a desumanização que as estruturas sociais e politicas submetem a infância, [...] em todas as escolas encontramos surpresas.” (ARROYO, 2000, p.137).

Então reflito: quantas surpresas podem acontecer nos momentos de contação de histórias? Quantas surpresas podem surgir no encontro adulto-criança quando os adultos se abrem para escutar as formas singulares de socialização, de organização de experiências, de produção de conhecimentos, de expressão do potencial criativo e poético, de resistências presentes na infância?

Impulsionada por essas questões e com desejo de fluir com as surpresas que podem acontecer, teci diálogos com diretoras escolares para abertura de tempo/espaço no qual Teia de Ananse pudesse ser realizada com as crianças em duas escolas de Ensino Fundamental, a saber: a Escola Municipal Joaquim de Ávila Neto da cidade de Coronel Fabriciano e a Escola Municipal Hilda Morais, localizada no distrito de Cachoeira Escura no município de Belo Oriente – MG.

Na cidade de Coronel Fabriciano, a Escola Municipal Joaquim de Ávila Neto está em um contexto urbano, no Bairro Nossa Senhora do Carmo, uma comunidade de periferia, próxima ao centro da cidade. A escola é rodeada por casas, igrejas,

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

vendas, bares. Conforme dados informados pela diretora da escola, em 2018, no momento em que a pesquisa foi iniciada, a escola possuía 171 crianças no Ensino Fundamental, nível de ensino ao qual essa pesquisa se destinou.

Em Belo Oriente, o prédio da Escola Municipal Hilda Morais é uma construção nova, ao final de uma grande avenida. Não há casas ao lado, apenas estrada e uma área de plantação de eucalipto (matéria-prima para a fábrica de celulose da região). De acordo com informações disponibilizadas pela secretaria da escola, no ano de 2018, período em que a prática de pesquisa foi realizada, havia 482 crianças matriculadas no Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano), no turno vespertino.



Ilustração 1: Chegança. À esquerda crianças e familiares a caminho da escola, na Av. Juscelino Kubitschek, Distrito de Cachoeira Escura, Belo Oriente/MG. À direita, a entrada da Escola Municipal Hilda Morais. 16 de março de 2018. (Fonte: Acervo da pesquisadora).

Trago essa imagem pois me tocou profundamente e suscitou diversas reflexões. Eu chegava nesta escola no início da tarde, junto com as crianças. Ficava encantada com esse momento: elas vinham de diferentes lugares, algumas acompanhadas de seus familiares, caminhando com sombrinhas para amenizar o calor do sol; outras em garupas de bicicletas; outras no ônibus escolar. Ao



contemplar essa chegança reflito sobre a diversidade e dialogo com Juarez Dayrell (1999), para reiterar que a escola é um espaço sociocultural complexo, com sujeitos históricos reais, alunos (as) e professores (as), homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros (as) e brancos (as), adultos e crianças, oriundos de diferentes lugares, em relações dinâmicas de conflitos, negociações, em processos de reprodução, transformação e criação de práticas e saberes múltiplos.

No que tange às escolas nas quais a Teia de Ananse foi tecida, além de estar atenta às diferenças, considero importante também sinalizar alguns pontos em comum quanto às crianças que participaram da pesquisa: em sua maioria, elas são negras, pertencentes a grupos familiares de setores populares, muitas com condições precárias de vida e em vulnerabilidade social. Entretanto, neste movimento de conexão entre similitudes e diferenças, mesmo que seja possível identificar pontos comuns, ressalto que as crianças são plurais em relação às experiências cotidianas, às formas de apropriação e criação de saberes e culturas. Em diálogo com Sarmento (2005), concordo que elas são eminentemente multiculturais, pois, possuem modos distintos de simbolização do mundo, formulam diferentes interpretações dos outros, de si próprias, dos pensamentos, dos sentimentos, da sociedade.

Portanto, ao nos aproximarmos da criança, nós, professoras (es), pesquisadoras (es), contadoras (es) de histórias, devemos nos perguntar: quem é essa criança? De onde ele ou ela vem? Como vive? O que busca na escola? Como se expressa em seus grupos? Que legados culturais, recebeu e recebe de seus familiares, de seus ancestrais? Quais saberes e culturas vivenciam, inventam e constroem?

Refletir sobre essas questões é imprescindível porque, mesmo que não tenhamos todas as respostas, as perguntas podem funcionar no sentido de aguçar o olhar para percepção das diferenças. Podem nos ajudar a ampliar horizontes, para escutar as crianças, como sujeitos de múltiplas histórias.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

No processo desta pesquisa performativa um aspecto relevante foi a interação com as crianças, não apenas como interlocutoras, mas como coprodutoras de saberes e histórias.

Como tudo começou? O que aconteceu?

A pesquisa Na Teia de Ananse foi realizada no âmbito do Projeto Faz de Contos, uma ação educativo-cultural financiada por um edital de fomento à cultura. Esse projeto tinha como objetivo principal promover e potencializar a contação de histórias, com crianças em contextos escolares por meio das seguintes práticas: (i) performances de contação de histórias integrando contos africanos e expressões da capoeira. (ii) Oficinas de histórias com crianças. (iii) Oficinas de pintura de painéis com crianças. (iv) Criação de coletâneas - livros digitais contendo histórias africanas e histórias narradas pelas crianças. (v) Oficinas de capacitação com professoras. (vi) Evento final para lançamento da coletânea de histórias junto à comunidade escolar, com a presença dos familiares das crianças, coautoras da obra. Na imagem seguinte busco enfatizar os processos dinâmicos, as conexões e interdependência entre os diversos sujeitos e as várias ações realizadas nesse projeto.

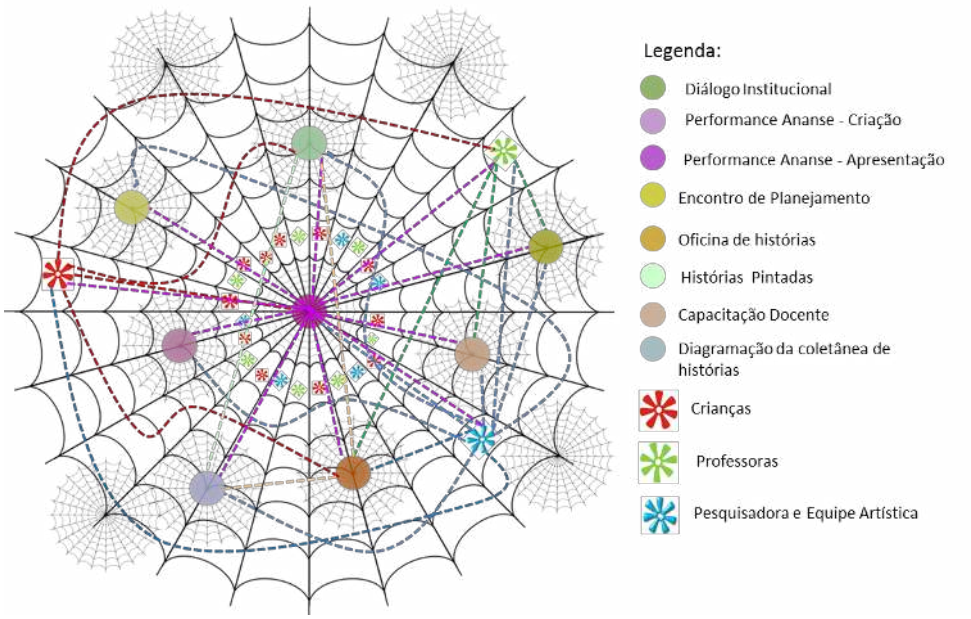


Ilustração 2: Faz de Contos – A Teia. Criação de Sonaly Torres. (Fonte: Acervo da pesquisadora).

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Ao analisar essa Teia é possível observar o quanto o Projeto Faz de Contos foi amplo, entretanto, para fins deste artigo, apenas duas práticas constituem experiências de descrição e análise: a Performance “Ananse” e a Oficina de Histórias “No Baú de Ananse”.

A Performance “Ananse”

Abordar a contação de histórias como performance oportuniza compreendê-la como uma prática poética multissensorial, que envolve interações dinâmicas e simultâneas entre diversas potências corporais, sensoriais, espaço-temporais, para criar uma experiência expressiva e emotiva. Nessa perspectiva, o corpo, as diferentes formas de expressão, os processos de criação, interação e transformação têm primazia.

Foi por meio da apresentação da Performance “Ananse”, criada e realizada por mim, juntamente com o amigo Roberto Yokel, que se deu o primeiro contato com as crianças no processo de pesquisa. Roberto é contador de histórias, ator, professor e estudioso da cultura africana e afro-brasileira. Nós integramos o coletivo Rizoma Cultural, criado em 2002, na cidade de Coronel Fabriciano. Desde então, atuamos juntos.

A criação e preparação dessa performance envolveu estudos e leitura dramática de histórias, jogos e brincadeiras com cantigas e ritmos afro-brasileiros, exercícios de capoeira, ensaios, confecção de cenários e figurinos. A performance tomou forma com entrelaçamento de contos africanos, brincadeiras cantadas e expressões afro-brasileiras do universo da Capoeira e do Cacuriá. Sua apresentação foi realizada nas escolas tendo como espectadores todas as crianças e professoras do turno em que a pesquisa foi desenvolvida, a saber: o turno matutino na Escola Joaquim de Ávila Neto e o vespertino na escola Hilda de Morais. Ao todo aconteceram 11 apresentações, em diferentes momentos da pesquisa, tendo como espectadores um total de 659 crianças e 86 adultos.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



A interação com o público no decorrer das apresentações gerou diversas transformações na performance, como por exemplo a variação de contos africanos a serem narrados conforme escolha das crianças, como também a criação e inclusão de brincadeiras cantadas sugeridas por elas.

A performance "Ananse" foi o elemento propulsor para tecer a teia com as demais atividades de pesquisa. Desse modo, após as apresentações eram realizadas as oficinas de histórias.

A Oficina de Histórias – No Baú de Ananse

A outra prática realizada junto às crianças nesta Teia de Ananse é a Oficina de Histórias. Desenvolvida por mim, em parceria com Roberto Yokel e com a artista plástica Ângela Ataíde, essa oficina teve como principal objetivo escutar as crianças e suas histórias. Diferentemente da apresentação da performance, essa atividade era destinada a um número menor de crianças. Portanto, foi necessário selecionar, em cada escola, uma turma específica para participar.

Recordo que, em se tratando de contexto escolar, nosso contato com as crianças foi mediado pelas definições dos adultos educadores que governam a organização do tempo e espaço das atividades desenvolvidas na escola. Desse modo, em diálogo as diretoras das escolas parceiras, na Escola Municipal Joaquim de Ávila Neto, foi selecionada a turma do 4º ano e na Escola Municipal Hilda Morais as atividades foram realizadas em uma turma do 3º ano, ambas do Ensino Fundamental.

Após a definição das turmas, emergiu uma questão referente ao número de crianças participantes. O planejamento inicial da oficina previa a participação de quinze crianças, em cada escola, porém, como eleger quinze em turmas com aproximadamente trinta crianças? Quais seriam os critérios para selecionar quais participariam? Roberto Yokel nos alertou que o problema não era um critério de seleção, mas: qual seria o critério de exclusão das crianças que não participariam?

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Diante dessa problemática alteramos a proposta inicial e as oficinas foram realizadas com todas as crianças da turma selecionada em cada escola.

Dessa forma foi constituído o grupo de crianças com as quais dialogamos na Oficina de Histórias, sendo que: na Escola Municipal Hilda Morais a oficina foi realizada no turno vespertino, com vinte e seis crianças, com idade entre oito e onze anos de idade. Na Escola Municipal Joaquim de Ávila Neto foi realizada no turno matutino, com trinta crianças que tinham entre nove e dez anos.

Quanto à metodologia da oficina de histórias No Baú de Ananse, as atividades envolveram três movimentos: (i) brincante; (ii) escutar-narrar; (iii) revisão das histórias. Uso o termo movimentos e não etapas, pois, apesar das atividades serem apresentadas neste texto de forma sequencial, na prática são totalmente interligadas e entrelaçadas de forma não-linear.

Movimento Brincante

O Movimento Brincante acontecia imprescindivelmente no início da oficina, mas também poderia emergir no decorrer ou no final, conforme o fluxo das práticas. As crianças participavam diretamente da escolha e prática das atividades: seguíamos o pulsar dos corpos, o fluir do grupo, para propor jogos teatrais, atividades corporais lúdicas; ritmos, brincadeiras cantadas. As atividades corporais e jogos teatrais eram propostos a partir das abordagens do Teatro do Oprimido, da Dinâmica Energética do Psiquismo e da Capoeira.

Tais abordagens foram selecionadas por serem potentes em minha trajetória de vida e por influenciarem diretamente a forma como eu conto histórias, a maneira como me relaciono com o mundo e com as crianças. Em diálogo com as palavras da contadora de histórias Regina Machado (2015), observo que essas práticas integram o meu baú de recursos internos que reanimam minha capacidade de brincar, ampliam a flexibilidade perceptiva, a capacidade para criar, para dar vida às performances de contação de histórias. A seguir descrevo essas três abordagens e a forma como estiveram presentes na Oficina de Histórias.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



A poética do Teatro do Oprimido criada pelo teatrólogo Augusto Boal a partir de 1973, envolve uma nova estética, um novo fazer teatral como uma prática horizontal, democrática, dialógica e contextualizada. Na Teia de Ananse, por meio das práticas de Teatro do Oprimido, buscávamos propiciar o protagonismo das crianças no contexto escolar com abertura de espaços para "transformar o espectador, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática" (BOAL, 1991. p. 138). Assim, liberado do lugar de espectador, o sujeito atua, se lança na ação, cria o diferente, re-cria e transforma a cena. No caso desta pesquisa, cria, recria e transforma suas histórias.

No período de 1990 a 1992 fui aluna do Boal e, em diferentes situações como oficinas e experiências de teatro-fórum pude escutá-lo dizer: quando entramos em cena, assumindo o protagonismo no teatro, passamos também a entrar em cena e a assumir o protagonismo na vida. Portanto, ao aprender com Boal e re-conhecer em minha história, em meu corpo, as transformações a partir da poética do Teatro do Oprimido, penso-sinto que essa experiência é imensamente potente para criação de práticas que favoreçam a inversão nos jogos de poder e opressão na relação adulto-criança. A partir dessas experiências e estudos, foram integradas à Teia de Ananse práticas de Teatro do Oprimido, no intuito contribuir para a criança se deslocar do lugar de espectadora e atuar como atriz/ator principal.

De acordo com Boal (1991), o plano geral de transformação do espectador em ator pode ser sistematizado em quatro etapas. Dentre essas, vivenciamos duas na Teia de Ananse: (i) conhecimento do corpo com exercícios para escutar suas sensações, tensões, limitações e possibilidades de liberação; (ii) tornar o corpo expressivo, com práticas cujo intento era abandonar formas de expressão usuais e cotidianas, incluindo novas formas de expressão e movimentos. Nesse sentido, foram realizados junto às crianças os seguintes jogos do Teatro do Oprimido: hipnotismo, ninguém com ninguém, transformando o nada, imagem da palavra. Além disso, como práticas que potencializavam a escuta do corpo e a pujança corporal, realizamos brincadeiras cantadas relacionadas à capoeira e outras expressões afro-brasileiras, como também exercícios da Dinâmica Energética do Psiquismo - DEP.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Conheci a DEP em processos de formação no universo terapêutico, no período de 2015 a 2017. Desde então, as práticas dessa abordagem são significativas para mim, principalmente em relação aos processos corporais, que propiciam autopercepção, movimento e transformação. A DEP é uma escola iniciática, um caminho de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal, criada pelas psicólogas Theda Basso e Aidda Pustilnik. Fundamentando-se em saberes da ciência ocidental e das tradições sagradas do oriente e do ocidente, essa escola tem como um de seus pressupostos o entendimento de que nós, seres humanos, somos múltiplas manifestações do Todo, somos consciência corporificada, sendo que consciência é o Ser na Totalidade, presente no corpo: no corpo está o Deus invisível. Desse modo, na posse de sua vitalidade, o ser humano, "é um ser que flui, que é flexível, que reorganiza suas experiências no presente" (BASSO; PULSTILNIK, 2002, p. 20).

Assim sendo, a DEP propõe recursos metodológicos e técnicos cujo foco principal é propiciar o desbloqueio de núcleos de energia no corpo, de modo a favorecer maior fluidez, flexibilidade e expansão das potências do ser, com emergência de um estado de presença. Penso que tais características são fundamentais aos contadores de histórias nessa Teia de Ananse, pois a experiência de presença nos possibilita escutar e dialogar com as crianças em um encontro de seres cujos corpos são múltiplos e infinitos em suas possibilidades criativas. Nessa direção foram realizados os seguintes exercícios ligados à DEP: práticas de respiração em diferentes modalidades, percepção das sensações do/no corpo, escuta ampliada. Com eles buscávamos criar momentos de silêncio, contribuir para ampliar a capacidade de escuta e propiciar maior fluidez e flexibilidade dos corpos na experiência de contação de histórias.

Contudo, a prática que oportunizou de forma mais potente a fluidez e ludicidade no Movimento Brincante da Oficina de Histórias foi a Capoeira. Concordo plenamente e faço coro com Mestre Môa, ao cantar que:

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



> Capoeira tem história fundamentada em segredos. Quando parece tá séria, ela não passa de brinquedo. Nela não se aprende tudo, mas se ganha habilidade. Quanto mais você pratica mais conhece a liberdade. (MESTRE MOA DO KATENDÊ, 2003).

Minha experiência com a capoeira aconteceu na Associação de Capoeira Lenço de Seda. Foi um exercício de liberdade e alegria, que ainda hoje estão presentes em meu corpo, emoções e conhecimentos. A partir dos saberes dos mestres e da prática vivenciada nas rodas, penso-sinto que a capoeira é simultaneamente fluidez, movimento, jogo, luta, ritmo, dança, histórias, brincadeira.

No período entre 2004 e 2008 essa prática foi intensificada em minha trajetória, quando desenvolvi no Mestrado em Psicologia um estudo sobre a capoeira e os processos de subjetivação, que originou a dissertação "Capoeira: movimento e malícia em jogos de poder e resistência" (SILVA, 2007). Nessa obra abordo a capoeira como uma experiência afro-brasileira de resistência, que integra diferentes dimensões e potencializa a criação de novas formas de viver, com invenção de espaços de liberdade. Observo que a capoeira "se configura como um espaço-tempo que abre campos de possibilidades, processos de invenção" nos quais predominam outras temporalidades, outras formas de transmissão de saberes, de conceber o divino, outros modos de ser e estar no mundo (SILVA, 2007, p. 17).

Na Teia de Ananse a capoeira esteve presente por meio dos movimentos da ginga, dos ritmos, das ladainhas e corridos de autoria dos mestres João Grande, João Pequeno, Moa do Katendê e Reginaldo Véio. Essas músicas, que expressam saberes dos mestres, integram meu baú de recursos internos como preciosas histórias cantadas, que são reinventadas quando compartilhadas no encontro com as crianças.

Desse modo, no Movimento Brincante a integração entre práticas da Capoeira, do Teatro do Oprimido e da DEP funcionaram como elementos propulsores da potência corporal, da liberdade e dos jogos lúdicos presentes nos processos de criar e de compartilhar histórias. Além disso, os fundamentos dessas abordagens foram basilares para a nossa atuação (Eu, Roberto Yokel e Ângela

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Ataíde) na Oficina de Histórias, pois, inspirados no teatro do oprimido buscávamos atuar de forma flexível, abrindo espaço para as crianças transitarem de espectadores em espect-atores que co-criavam o roteiro da oficina. Com as ferramentas da DEP, buscávamos potencializar a presença viva, atenta e consciente da energia fluindo livremente pelo corpo, no encontro com as crianças e suas histórias. Com o universo da capoeira procurávamos estar livres para gingar, jogar, brincar, com os mecanismos de poder-saber, produzindo resistências. Pois, de acordo com o Mestre Reginaldo Véio na capoeiragem predominam a ludicidade, a brincadeira, a alegria de experimentar o corpo com liberdade de movimento em conexão com o ritmo, com outros corpos, em uma manifestação festeira (REGINALDO VÉIO apud SILVA, 2007).

Assim, a Oficina de Histórias No Baú de Ananse era iniciada com a manifestação festeira do Movimento Brincante, cujo objetivo era soltar o corpo, movimentar, interagir, cantar, dançar, brincar, como práticas de abertura para as histórias.

Movimento Escutar-Narrar

Em sintonia com o Movimento Brincante acontecia o Movimento Escutar-narrar que não se referia apenas a escutar o outro, mas convidava as crianças a aprofundarem a escuta de si mesmas, seus corpos, suas histórias e escolherem uma para contar aos colegas. Esse movimento foi desenvolvido em três momentos. O primeiro consistia em silenciar: a partir de dinâmicas da DEP, com práticas de respiração e escuta do coração, as crianças eram convidadas a sentir o corpo, as emoções, a própria respiração. Assim, criávamos uma ambiência de silêncio e experimentávamos uma nova forma de lidar com o tempo (diferente dos enquadramentos dos horários escolares), com as quais respeitávamos coletivamente o tempo singular da respiração e do pulsar do coração de cada criança.

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Após esse momento de silenciar, iniciávamos o momento recordar/desenhar. A palavra recordar vem do latim: cordis é coração; re-cordis é passar novamente pelo coração. Assim, conforme eu escrevi, juntamente com Maria do Rosário, na obra "Faz de Contos: as crianças, os contos e o contar", recordar e narrar histórias abre um tempo singular, em que passamos pelo coração e podemos reviver sensações, emoções, saberes e sabores, fluindo com a imaginação (RODRIGUES; SILVA, 2016). Nesse sentido, cada criança podia buscar uma posição confortável - quem quisesse poderia deitar, mudar de lugar, fechar os olhos para recordar uma história que gostava. Nesse processo, pausadamente eram verbalizadas por mim questões como: você se recorda de uma história que gosta muito? Que história é essa? Quem é a pessoa que contou essa história para você? Quais as imagens você vê ao recordar esse momento? Quais os sentimentos, os cheiros, sabores e sons dessa história? Como seria contar essa história?

Enquanto eu apresentava as questões no intuito de contribuir com o ato de recordar, Ângela Ataíde e Roberto Yokel distribuíam papel, giz de cera e canetinhas coloridas, ao alcance das crianças. Cada criança em seu tempo, quando já tivesse escolhido a história, era convidada a fazer um desenho livre como expressão dessa história que desejava narrar.

Nesse processo a crianças se posicionam livremente na sala de aula. Rompendo a configuração de carteiras enfileiradas ou da roda, os corpos ocupavam os espaços com liberdade para criar com os materiais disponíveis. A artista plástica Ângela Ataíde acompanhava esse momento no qual, por meio do desenho livre, as crianças expressavam cenas, personagens ou qualquer outra imagem relativa à história que recordou. Ao final, fazíamos novamente uma roda na qual cada criança podia compartilhar com toda turma o seu desenho, juntamente com o título da história escolhida.

Após recordar/desenhar, era realizado o terceiro momento escutar-narrar, no qual as histórias eram contadas em pequenos grupos cuja formação associou dois critérios: a similitude dos desenhos/temáticas das narrativas e a escolha das crianças, com diálogos e negociações coletivas. A forma de narrar e a ordem de

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

apresentação de cada narrativa também eram definidos coletivamente pelas crianças, em cada grupo. As histórias narradas nos grupos foram gravadas por mim, pelo contador de histórias Roberto Yokel e pela artista plástica Ângela Ataíde. Posteriormente foram transcritas por mim. Após a transcrição houve a revisão dos textos junto às crianças no movimento Revisão das Histórias.

Movimento Revisão das histórias

Esse movimento foi realizado por mim em encontros individuais com cada criança. As narrativas transcritas eram apresentadas para as crianças autoras fazerem a leitura. Então se iniciava um processo de reflexão acerca da narrativa escrita. Dialogicamente eu e a criança fazíamos a leitura da história. Eu propunha algumas questões referentes ao texto. Analisávamos o texto, refletíamos sobre as diferenças entre o texto narrado e escrito. A criança observava, argumentava e escolhia as alterações a serem feitas. A palavra final era sempre a da criança.

Após o Movimento Revisão das Histórias, as histórias narradas pelas cinquenta e seis crianças que participaram da oficina foram publicadas em dois livros digitais.



Ilustração 3:No Baú de Ananse. Capas dos livros digitais, com inclusão de painéis pintados pelas crianças que participaram da Oficina de Histórias. Criação de Hudson Sales. (Fonte: acervo da pesquisadora).



Por fim, enfatizo que, em todos os movimentos da Oficina de Histórias na Teia de Ananse buscávamos criar oportunidades para o protagonismo das crianças: a escolha das atividades na oficina era sempre realizada escutando-as. Além disso, em todo processo buscávamos observar o tipo de intervenção que a experiência da Teia de Ananse proporcionou, auxiliou ou impediu no encontro com as crianças. Nesse sentido, a Oficina funcionava como um roteiro aberto, que adquiriu configurações singulares em cada grupo.

Considerações Finais

Este artigo configura-se como um exercício analítico que tenho feito durante minha pesquisa de doutorado. Em suma, a pesquisa Na Teia de Ananse acontece por meio da integração de diferentes práticas de contação de histórias com crianças.

Ao apresentar a Performance “Ananse” busquei uma aproximação sensível, curiosa e poética com as crianças, em interação com suas diferentes formas de criação e invenção. Entretanto, mais importante que contar histórias para as crianças, é ouvir suas histórias. Escutar as crianças propicia compreender não apenas suas narrativas, como também as formas como elas agem e interpretam o mundo. Concordo com Luciana Hartmann (2017) quando afirmar que as vozes das crianças podem nos ensinar muito sobre os processos de socialização, de organização de suas experiências, pois, em interação com os pares e com os adultos, as crianças estão produzindo cultura, constituindo modos de viver, de se relacionar, de se expressar, inclusive (ou principalmente) por meio de suas narrativas.

Além disso, cada momento de contação é único, imediato: a maneira de contar, os sentimentos, a forma de interação adulto-crianças e crianças-crianças, não se repetem. Penso ser essa uma das qualidades mais potentes da contação de histórias na perspectiva das performances, bem como desta pesquisa performativa: a abertura para diferentes maneiras de ver o mundo, de criar novos significados por

SILVA, Sonaly Torres. Na teia de Ananse: performances de contação de histórias afro-brasileiras com crianças. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-23, ano 23, nº 42, julho/setembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



meio de práticas poéticas nas quais a potência do corpo, os processos de criação, interação e transformação têm primazia.

Desse modo, ao partilhar essas experiências neste texto procuro abrir novos diálogos, como um convite para que você, leitora, leitor, também se aventure no universo das performances de contação de histórias, tendo como prioridade a escuta das histórias das crianças. Em diálogo com elas podemos aprender muito sobre suas práticas, seus conhecimentos, suas experiências criativas e poéticas como formas de resistências.

Entrou pelo pé do pinto, saiu pelo pé do pato. Eu contei uma, você que conte quatro!

Referências:

ADICHIE, C. N. *Os perigos de uma história única.* Oxford: Conference Annual – Tecnology, Entertainment and Design - Ted Global, 2009. Disponível em https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética.* Rio de Janeiro: Record, 2001.

ARENA, D; LOPES, N. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, 2013.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BADOE, Adwoa; DIAKITE, Baba Wagué. *Histórias de Ananse.* São Paulo: Edições SM, 2006.

BASSO, T.; PUSTILNIK, A. *Corporificando a Consciência: teoria e prática da Dinâmica Energética do Psiquismo*. São Paulo: Instituto Cultural Dinâmica Energética do Psiquismo.

BAUMAN, R. Fundamentos da performance. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 29, n. 3, p. 727-746, 2014.

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas politicas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1991.



DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

GIRARDELLO, G. *Uma clareira no bosque: Contar histórias na escola*. Campinas: Papirus, 2014.

HAMPATE BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.) *História Geral da África.* São Paulo: Ed. Ática/UNESCO, 1980.

HARTMANN, L. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Cadernos CEDES.* Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017.

HARTMANN, L. Arte e a Ciência de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. *Moringa.* João Pessoa, V. 5 N. 2 Jul-dez, 2014.

HASEMAN, B. Manifesto pela Pesquisa Performativa. In: SILVA, Charles R.; FELIX, Daina; et al (orgs). *Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP*. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, p. 41-53, 2015.

MACHADO, R. *A arte da palavra e da escuta.* São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MESTRE MOA DO KATENDÊ. In: *Antologia de ladainhas e corridos***.** Timóteo: Gravadora Sonopress, CD.2003.

RODRIGUES, M. R. F.; SILVA, S. T. *Faz de contos:* as crianças, os contos e o contar. Ipatinga: Edição das autoras, 2016.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, 2005.

SILVA, A. C. *A representação social do negro no livro didático:* O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, E. F. Por uma educação para as relações étnico-raciais: entre desafios e possibilidades. In: OLIVEIRA, A.; SILVA, M.; AIRES, J. (Orgs.) *Nas confluências do Axé:* Refletindo os desafios e possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SILVA, S. T. *Capoeira:* movimento e malícia em jogos de poder e resistência. (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura.* São Paulo: Cosac Naify, 2002.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



A CRIANÇA E O TEXTO LITERÁRIO

Thania Teixeira Asinelli

DOI: 10.19179/2319-0868.802

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



A CRIANÇA E O TEXTO LITERÁRIO

Thania Teixeira Asinelli [1]

Resumo: Esta abordagem incide sobre a incontestável importância da Literatura, cujos estudos, debates e retórica vêm ocupando espaço considerável no discurso acadêmico, na mídia e nos organismos governamentais, porém, ainda longe de ações efetivas (salvo práticas pontuais), no ambiente escolar. A criança, ser ávido de fantasias e curiosidades, dotada de imaginação fértil, tem direito absoluto à literatura como instrumento de sensibilização, deleite e descobertas. A recepção da criança ao texto literário implica um trabalho com gama variada e seleção criteriosa desse gênero textual, o que requer envolvimento do professor leitor, bem como o entendimento de que a obra literária não está sujeita às normas e regras, nem ao compromisso de ensinamentos dos aspectos gramaticais da língua. O universo dos textos poéticos amplia o imaginário e vai além da compreensão rasa e normatizada, como toda a obra de arte sugere.

Palavras-chaves: Criança; Professor; Texto literário.

THE CHILD AND THE LITERARY TEXT

Abstract: This approach focuses on the undeniable importance of literature, whose studies, debates and rhetoric have been occupying considerable space in academic discourse, in the media and in government agencies, but still far from effective actions (except for specific practices) in the school environment. The child, being eager for fantasies and curiosities, endowed with fertile imagination, has an absolute right to literature as an instrument of sensitization, delight and discovery. The child´s reception of the literary text implies a work with varied range and careful selection of this textual genre, which requires the involvement of the reading teacher, as well as the understanding that the literary work is neither subject to the norms and rules, nor the commitment of teachings on the grammatical aspects of the language. The universe of poetic texts expands the imaginary and goes beyond the shallow and normalized understanding, as the whole work of art suggests.

Key words: Child; Teacher; Literary text.

L'ENFANT ET LE TEXTE LITTÉRAIRE

RESUMÉ: Cette approche touche l´incontestable importance de la littérature, dont les études, débat et réthorique occupent depuis un certain temps une place considérable dans les discussions académiques, les médias et aussi dans les organismes gouvernementaux, et pourtant, encore loin des actions effectives (sauf quelques mises en pratiques) dans l´environnement scolaire. L´enfant, avide de fantaisie et curiosités et qui déborde l´imagination, a le droit absolu à la littérature comme outil de sensibilisation, plaisir et découvertes. L´accès de l´enfant au texte littéraire exige un travail d´une gamme variée et d´une sélection appropriée de ce genre textuel, ce qui demande l´engagement du professeur lecteur mais aussi la compréhension que l´oeuvre littéraire ne peut pas être soumise à des normes ou règles et qu´elle n´a pas l´obligation

[1] Doutora em Educação pela Universidade René Descartes / Paris V - Sorbonne (França)
Pós doutoranda em Educação da Infância Universidade do Minho (Braga/Portugal)
Socióloga pela Universidade Católica do Paraná (Brasil)
Palestrante na área de Educação - Formação de Professores
Autora de livros didáticos
Letra Consultoria Educacional Ltda. Curitiba/PR/Brasil

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



d´enseigner les aspects grammaticaux de la langue. L´univers des textes poétiques augmente l´imaginaire et va au-delà de la compréhension superficielle et normalisée, comme toute ouvre d´art suggère.

Mots clés: Enfant; Professeur; Texte litéraire.

Há muito tempo, os debates sobre o trabalho com a literatura infantil na escola vêm ocupando espaço expressivo nos meios acadêmicos, mediáticos e na esfera educacional. Trata-se, portanto, de tema não negligenciável, no que tange o desenvolvimento das dimensões emocional, social e cognitiva de nossos pequenos aprendizes. Embora tal assertiva seja inquestionável, vivências, observações e verificações indicam uma resistência considerável na adoção e no consumo da literatura como fonte inesgotável de prazer, priorizando-se, ainda, o trabalho com textos literários conduzido sob o pretexto da apropriação dos conteúdos gramaticais da língua materna, desvirtuando sua razão de ser. Literatura é arte e como tal deve ser vivenciada, sentida, sem imposição.

O trabalho com a literatura implica o envolvimento daquele que vai desenvolvê-la em sala de aula. Só se consegue passar ao aluno a enormidade de sensações, de encantamento e de descobertas contidos nos textos literários, se o professor tiver uma história de relação íntima com a literatura.

O potencial criativo dos pequenos é latente e imensurável; manifesta-se de forma espontânea e independente de interferências. Porém, se houver estímulo, mediação e trabalho sistemático, na oferta de amplo material literário - seja para gerar reflexão ou para o simples deleite – o processo de criação será significativamente mais profícuo.

São nítidos o interesse e o envolvimento das crianças ao se depararem com um professor que as conduza a vivenciar os textos literários de forma sistemática, sem relegá-los a raros momentos ou como preenchimento de horários. E, acima de tudo, que esse docente seja um leitor contumaz, que tenha sensibilidade e bom senso para selecionar as obras e extrair delas o prazer, as descobertas e não confundir ou substituir a leitura fruição pela obrigação de preencher fichas sobre o texto lido, o quê, certamente, afastará os pequenos leitores do tão decantado “gosto” pela leitura. Portanto, ela deveria ter no cotidiano escolar um espaço garantido em que professor e alunos mergulhassem

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



no mundo do imaginário, da fantasia, da ficção, sem o compromisso de tirar dessas leituras ensinamentos referentes aos aspectos gramaticais da língua.

As normas e as regras no que tange a leitura literária podem desencantar, matar na origem o prazer, o interesse, o desejo de ler. Nesse sentido, a afirmativa de Morais é procedente:

> Devemos realmente exigir da criança que compreenda – à nossa maneira – o texto que lê, antes de sentir prazer na leitura? Se ela compreende o texto de maneira diferente da nossa, não é necessariamente porque se engana ao decodificar os signos gráficos, mas, muitas vezes, porque as palavras lidas ativam um universo mental, conhecimentos e processos de raciocínio que não correspondem exatamente aos nossos. (Morais, 1996, p.15).

A criança, ao apreciar uma história, manifesta a vontade de ouvir ou ler o mesmo texto repetidas vezes ou, simplesmente, deixá-lo de lado, caso não lhe apeteça, portanto, trata-se de uma relação afetiva. E como afirma Morais "[...] o texto transforma-se em ser vivo. Ele respira, transpira, aceita ser lido ou se recusa. Ele nos envolve" (MORAIS, 1996, p.13).

Entre as inúmeras assertivas de Pennac (1992), a que se refere à "gratuidade" nos parece, particularmente, oportuna: "[...] Não se exigia nada, nessa viagem, sequer a menor contrapartida. Lá, tudo se passava como se fosse o país da gratuidade. A gratuidade, que é a única moeda da arte" (p. 38, tradução nossa). Encontra-se aí a sedução da literatura: proporcionar o deleite, sem o compromisso de retorno.

Ainda bem pequenas, as crianças se interessam e se sentem atraídas pelas formas, cores, imagens que os livros apresentam; ao identificá-las, atribuem significados a elas. Assim, desenvolvem de forma gradativa o pensamento lógico e a imaginação e, de acordo com Vigotsky (1992, p. 128), os dois caminham juntos: "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista".

Diante do exposto, é importante que o professor propicie a vivência literária aos alunos desde o início da escolaridade, propiciando-lhes um ambiente acolhedor e um 'clima' de liberdade (fácil e frequente acesso aos livros de literatura), oportunizando as trocas, os empréstimos de livros, bem como a abertura de espaço e tempo para os comentários e sugestões, ofertando diferentes e variadas obras. Antecipar o tema a ser



lido, a partir de questionamentos sobre os elementos da capa, instigam a imaginação e geram interesse sobre o assunto. As palavras de Soares corroboram o exposto:

> É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33).

Para além dos aspectos supramencionados, atribuir os créditos a quem de direito é indispensável e obrigatório. Logo, ao apresentar uma obra, há que se fazer menção ao autor e ao ilustrador, à editora, ao local e ao ano de publicação. A atenção a tais componentes é de fundamental importância ao se trabalhar com textos e livros de diferentes gêneros ou tipos.

Ilustramos com uma situação em que a professora de uma escola pública de Curitiba (Paraná/Brasil), apresenta um livro, mostrando, inicialmente, apenas a capa, de forma a gerar nos alunos, do segundo ano do Ensino Fundamental I, interesse e curiosidade pela história a ser lida (antecipação). O livro em questão é de um autor brasileiro reconhecido e apreciado por leitores mirins, mas atinge todas as faixas etárias. Além de autor do texto escrito, ele produz personagens e cenários com massa de modelar.

A partir da capa, as crianças fazem questionamentos, debatem, formulam hipóteses, expressam opiniões a respeito do possível assunto a ser tratado na obra.

Vejamos, as ideias expostas por alguns alunos:

- É uma história sobre um passarinho, professora.
- Não! É sobre avião. O homem vai viajar...
- Vai viajar em um avião de papel???
- Sim, na história, pode.

Professora:
- Observem com atenção, tudo o que tem na capa do livro.

Alunos:
- O homem é tão pequeno! Ele quase desaparece na capa.
- Tem um livro, também!

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



- Ah! E tem o nome do livro e do autor.

Professora:
- O que mais? E sobre a ilustração? O que vocês pensam?

Alunos:
- Tem o nome da editora.
- É um livro ou é uma asa de pássaro?
- A história é sobre o livro? Sobre ler?
- Parece que o homem não é desenhado...
- De que ele é feito, então?
- Vejam como o nome do autor foi escrito! De cima para baixo!
- É bem colorido!
- Professora, leia, por favor!

Então a professora lê a história, mostrando cada página, demoradamente, para toda a turma. Na sequência, a docente solicita que, oralmente, expressem suas ideias, propiciando a todos a revisão das hipóteses iniciais e, solicitando que registrem por escrito as passagens que mais apreciaram no livro. A professora sugere que façam desenhos sobre a história.

Nos dias subsequentes, docente e turma continuam a realizar atividades sobre o livro lido: painel com desenhos (equipes de 4 ou 5 crianças); transformação da história em outro gênero textual (poema); produção coletiva de relato sobre o trabalho realizado; carta para o autor da obra.

Encaminhamentos dessa natureza se inserem, inicialmente, em uma ação coletiva, em que as trocas são compartilhadas. A criança se sente acolhida; a professora e o grupo lhes conferem segurança. Dessa forma, pode-se, sem constrangimento, expor ideias, manifestar sentimentos e opiniões e, então, sentem-se capazes de realizar, individualmente, uma produção escrita, por exemplo. A passagem dessa sensação de pertencimento para o exercício da autonomia e da independência ocorre sem dificuldade, pois “as relações dialógicas ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e esta questão já se impõe desde os primeiros processos de escuta e resposta.” (CORSINO, 2017, p. 118).

Daí, a enorme responsabilidade da instituição escolar e dos docentes, que ultrapassa as questões normativas do ensinar a ler e escrever, aquisições fundamentais



desde que tenham sentido, que sua função seja a de se perceber como sujeito e agente, como partícipe e transformador da realidade. E, ainda, que a leitura e a escrita sirvam para as buscas e descobertas, para a apreciação do senso estético, para um eventual distanciamento dessa realidade, o que, certamente, contribuirá para melhor entendê-la.

Sabe-se que muito do aqui abordado é recorrente, porém, como educadores persistimos na crença de que a literatura merece exercer papel de protagonista no cotidiano das crianças. Famílias, sistema educacional e professores teriam de reforçar o entendimento que essa adesão é capaz de (re)construir a dimensão humana.

Revisitando a poesia: produção da criança como resultado da interação com textos poéticos

No tocante ao texto poético, verifica-se certo distanciamento entre os leitores e esse gênero textual. Pode-se inferir que a dificuldade reside, frequentemente, na incompreensão, ou ainda, na pretensão de atribuir sentido a uma produção que pode prescindir de nexo.

A recepção dos alunos ao texto literário, tratando-se aqui de poema, requer do professor o trabalho com uma gama variada desse gênero textual, debruçando-se sobre a seleção criteriosa de obras e de diferentes autores que, no Brasil, são incontáveis: Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Bartolomeu Campos Queirós, Roseana Murray, Ruth Rocha, José Paulo Paes, Ana Maria Machado, Sérgio Caparelli, Eva Furnari, entre tantos outros, que imprimem ao texto poético um universo de musicalidade, de encantamento, do jogo cuidadoso com as palavras. Ilustradores, igualmente hábeis, além de complementar os textos escritos, conferem a eles imagens, muitas vezes, tão ou mais eloquentes do que as palavras, ampliando o imaginário, a fantasia e o deleite dos pequenos leitores. De acordo com Palo e Oliveira, os personagens são “seres de papel que habitam o imaginário do livro e se transformam em lances vivos para outras formas de pensamento no instante mágico da leitura”. (Palo; Oliveira, 2006, p. 18).



Ouvir um poema lido com cadência, ritmo e entonação adequados faz com que o ouvinte vivencie a experiência dos personagens, que se transporte à cena da ficção, que experimente sensações, sons, texturas... “A poesia, portanto, mesmo quando lida em voz alta afetará o ouvinte opticamente; ele não se aterá à palavra que ouve, mas ao signo de que se lembra, e com ele, às visões que o signo claramente aponta”. (ARENDT, 2010, p. 121).

As características do poema, ao contemplarem o senso estético, escapando dos estereótipos, dos clichês e dos pretensos ensinamentos, atingem o nível de obra de arte. Assim, “o estético supera a tecnicidade dos meios e dos instrumentos, portanto, é hedonista e, ao mesmo tempo, perene” (ASINELLI, 2016, p. 5).

No trabalho com o texto poético, o professor tem um papel capital, ao levar a criança a exercer também o papel de mediador entre a ficção e a realidade, entre o que ela criativamente imagina e o mundo ao qual, às vezes, é necessário se abstrair. No entanto, como assinala Cervera:

> O educador não tem que ser poeta, mas há de deixar transparecer seu gosto pela poesia e conhecimentos significativos sobre ela. Tampouco há que aspirar que as crianças sejam poetas. Bastará que a influência da poesia alcance a sua sensibilidade mais que o seu pretendido trabalho criativo; bastará que descubram o poder do som das palavras na organização do discurso; bastará, inclusive, que intuam que existem diferenças entre a linguagem da prosa e da poesia .(CERVERA, 1992, p. 91).

Um adendo: a respeito do trecho acima citado, convém sinalizar que a ‘poesia’ pode estar inserida em diferentes gêneros textuais. Pode haver poesia na prosa. Os textos podem estar carregados de intenção estética em suas narrativas, seja um conto ou uma crônica, por exemplo. Poema é a forma de expressar a poesia: sua estrutura, sua organização em versos, podendo ou não conter rimas ou ser apresentado em estrofes.

Embora perceba-se expressiva resistência na aceitação e na lida com textos poéticos (como mencionado anteriormente), há projetos particularmente importantes que merecem crédito. Há diversas escolas cujos professores se dedicam à leitura de poemas com os alunos, de forma a instalar o envolvimento e o desejo de ler e de se servir desse gênero como fonte de prazer e estímulo à criação.

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

Não são recentes as produções realizadas no Estado do Paraná (Brasil), exemplo que adotamos aqui, e que ocorrem, igualmente, em outros estados brasileiros. Entre muitas experiências realizadas com textos poéticos, seguem alguns exemplos de produção de alunos, a partir de muitas leituras de autores poetas consagrados e atraentes ao público infantil. Salientemos que não apenas os pequenos se sentem atraídos por esse elenco.

O trabalho realizado gerou um pequeno livro autoral de crianças do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual da cidade de Curitiba (1º ao 5º ano, cuja escola é citada ao final de cada produção):

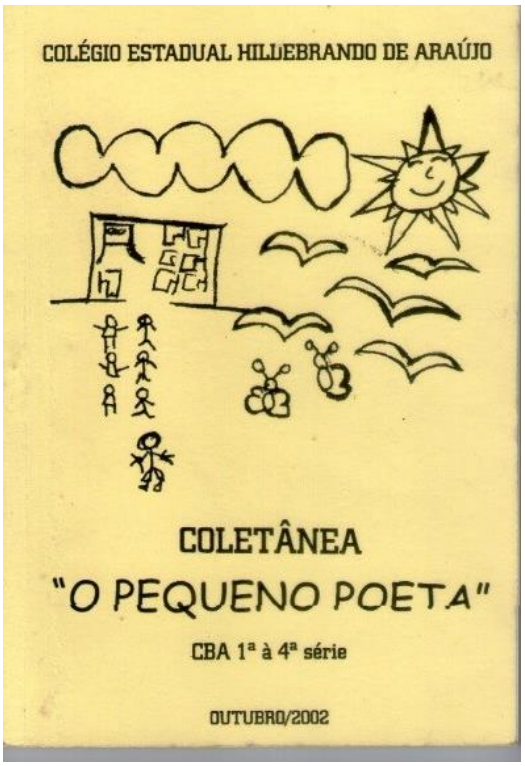
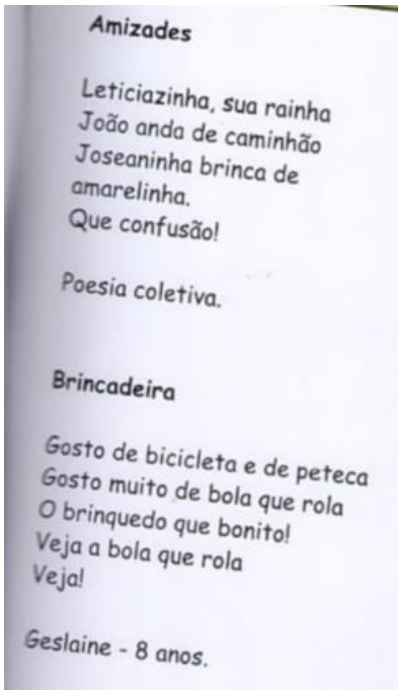


Ilustração 1: Capa do livro “O pequeno poeta”. Fonte: Coletânea “O pequeno poeta”: CBA 1ª à 4ª série. Colégio Estadual Hildebrando de Araújo, 2002.

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

Vejamos as duas produções que seguem: a primeira, *Amizades*, foi realizada coletivamente e a segunda, *Brincadeira*, trabalho individual, como resultado das experiências vivenciadas em sala de aula, a partir de um poema de Cecília Meireles.



Amizades

Leticiazinha, sua rainha
João anda de caminhão
Joseaninha brinca de
amarelinha.
Que confusão!

Poesia coletiva.

Brincadeira

Gosto de bicicleta e de peteca
Gosto muito de bola que rola
O brinquedo que bonito!
Veja a bola que rola
Veja!

Geslaine - 8 anos.

Ilustração 2: Poesia brincadeira (Gislaine, 8 anos). Fonte: Coletânea "O pequeno poeta": CBA 1ª a 4ª série. Colégio Estadual Hildebrando de Araújo, 2002.

Jogo de bola

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela
a da Arabela

A do Raul,
Azula

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pula.

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



... bela, rola e pula,
É mole, amarela, azul.

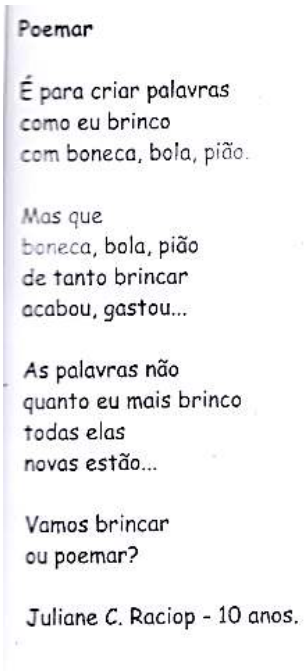
A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul.

(Cecília Meireles, 2012)

No poema *Brincadeira* (Ilustração 2), a aluna manteve o tema do texto poético original, acrescentando outras modalidades como peteca e bicicleta. Simplificou a produção, provavelmente, pelo repertório limitado e/ou pela falta de domínio na escrita. Entretanto, demonstrou criatividade e destreza: não empregou rimas, pois sabe que há poemas que podem dispensá-las.

Gradativamente, a partir do trabalho sistemático com textos poéticos, as crianças adquirem e desenvolvem a consciência fonológica, nesse caso, a repetição de sons (aliteração em *b* e em *r*) que Cecília Meireles emprega, conferindo ao poema musicalidade, ritmo e cadência.

A paródia que segue teve como referência o poema *Convite,* de José Paulo Paes:



Poemar

É para criar palavras
como eu brinco
com boneca, bola, pião.

Mas que
boneca, bola, pião
de tanto brincar
acabou, gastou...

As palavras não
quanto eu mais brinco
todas elas
novas estão...

Vamos brincar
ou poemar?

Juliane C. Raciop - 10 anos.

Ilustração 3: Poemar (Juliane C. Rociop, 10 anos). Fonte: Coletânea "O pequeno poeta": CBA 1ª a 4ª série. Colégio Estadual Hildebrando de Araújo, 2002.



Poema de José Paulo Paes:

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?
(Paes, 1990, p. 3)

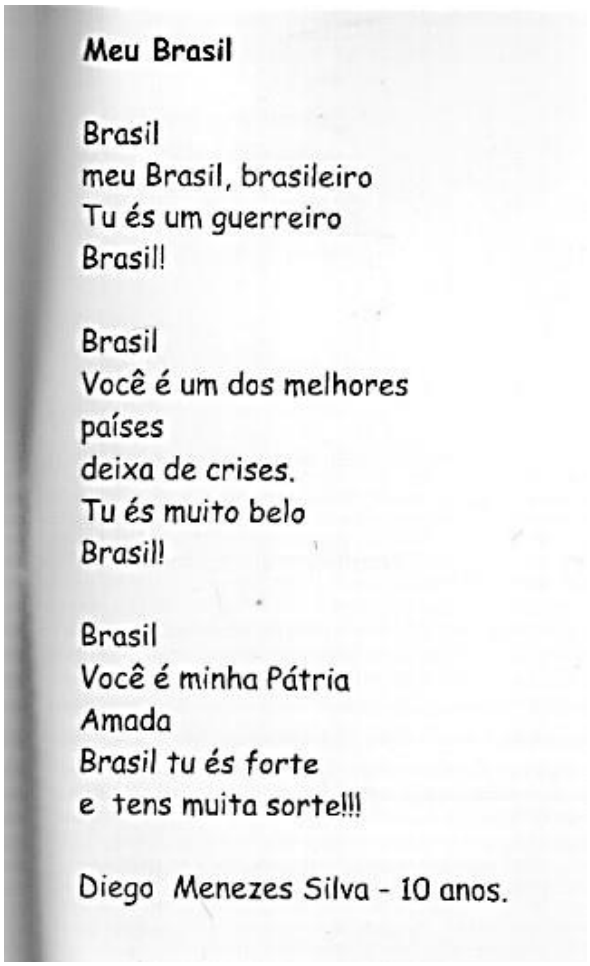
Juliane usou, de forma espontânea, um neologismo no título do poema, demonstrando habilidade na criação de uma nova palavra: P*oemar*. Ao final do texto, a aluna contrapõe o *brincar* ao *poemar* escapando da ideia original de José Paulo Paes.

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Afinal, fazer uma releitura e criar, a partir de um texto dado, requer originalidade sem, contudo, prescindir do tema.

Ary Barroso criou *Aquarela do Brasil* em 1939, canção que exalta os atributos do país e é considerada a mais importante composição desse autor. No texto poético, a seguir, o aluno Diego (10 anos) parodia essa canção.



Meu Brasil

Brasil
meu Brasil, brasileiro
Tu és um guerreiro
Brasil!

Brasil
Você é um dos melhores
países
deixa de crises.
Tu és muito belo
Brasil!

Brasil
Você é minha Pátria
Amada
Brasil tu és forte
e tens muita sorte!!!

Diego Menezes Silva - 10 anos.

Ilustração 4: Meu Brasil (Diego Menezes Silva, 10 anos). Fonte: Coletânea "O pequeno poeta": CBA 1ª a 4ª série. Colégio Estadual Hildebrando de Araújo, 2002.

Aquarela do Brasil
Ary Barroso

Brasil, meu Brasil brasileiro

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Meu mulato inzoneiro
Vou cantar-te nos meus versos

O Brasil, samba que dá
Bamboleio, que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor
Brasil! Brasil! Pra mim! Pra mim!

Ô, abre a cortina do passado
Tira a mãe preta do cerrado
Bota o rei congo no congado
Brasil! Brasil!

Deixa cantar de novo o trovador
À merencória luz da lua
Toda canção do seu amor
Quero ver essa Dona caminhando
Pelos salões, arrastando
O seu vestido rendado
Brasil! Brasil! Prá mim! Prá mim!

Brasil, terra boa e gostosa
Da morena sestrosa
De olhar indiscreto

O Brasil, samba que dá
Para o mundo admirar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor
Brasil! Brasil! Prá mim! Prá mim!

Esse coqueiro que dá coco
Onde eu amarro a minha rede
Nas noites claras de luar
Ô! Estas fontes murmurantes
Onde eu mato a minha sede
E onde a lua vem brincar

Ô! Esse Brasil lindo e trigueiro
É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro
Brasil! Brasil!

Diego repetiu o enaltecimento ao Brasil e acrescentou um elemento de uso recorrente, no país: a crise. Retomou, no seu texto, a ideia da *beleza* e do *amor à pátria*, conceitos presentes na canção original e, via de regra, adotados na escola, encorajando *o civismo*, muitas vezes, encaminhado de forma superficial. A análise da letra da canção

ASINELLI, Thania Teixeira. A criança e o texto literário. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-16, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



não foi aprofundada pela professora, restringindo-se à estratégia da *tarefa*: produzir um texto poético à semelhança do original.

Considerações Finais

A Literatura Infantil, a exemplo do que se observa amiúde nas escolas, está mais voltada a um projeto pedagógico rígido e normatizado ou, no limite, descompromissado com seu real valor e importância. Obras literárias têm uma função própria, portanto, devem ser tratadas a partir de sua particularidade.

Em tempos de expressiva indisponibilidade das famílias, cabe preponderantemente à escola exercer o papel de formadora de leitores literários, seguindo, porém, o viés da recepção de professores e alunos como críticos, que têm interiorizado o conceito da Literatura "como um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor e do crítico, que sobre eles reflete". (JAUSS, 1994, p. 25).

No que tange a leitura literária, como esperar sentimentos *iguais* de seres diferentes na essência, na trajetória, no repertório, nas relações que o social lhes impõe? Inaceitável, porém, mais comum do que se imagina. Menos admissível, ainda, quando a exigência vem de educadores que estipulam interpretações, deixando à margem aquelas que não correspondem ao traçado exatamente na obra ou parecerem distantes e diferentes das ideias preconcebidas do professor.

Entretanto, há que se eximir escolas e professores como os principais responsáveis pela significativa inapetência e/ou inadequação ao trabalho com textos literários, pois lidam seguidamente, com situações pouco favoráveis, por exemplo: grande parte das crianças são advindas de famílias não leitoras. Há que se levar em conta, igualmente, a falta de envolvimento efetivo e oportuno do sistema educacional brasileiro nesse quesito.

As experiências supramencionadas indicam cenários alentadores, no que concerne o trabalho escolar com a literatura infanto-juvenil. Projetos dessa natureza, inserindo



obras abertas às possibilidades de interação, releituras e deleite, atribuem à literatura o protagonismo devido, restabelecendo seu papel no tempo-espaço escolar.

Referências:

ARENDT, A. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ASINELLI, T. Escola e literatura. In: AZEVEDO, F.; SARDINHA, M. G.; OSÓRIO, P.; PAIS, A. (Coord.). *Elementos de didática da língua e da literatura em contexto pedagógico*. Braga: CIEC Universidade do Minho, 2016.

CERVERA, J. *Teoria de la literatura infantil.* Bilbao: Universidad de Deusto/ Ediciones Mensajero, 1992.

CORSINO, P. Infância, linguagem e literatura: reflexões para a educação infantil. In: NOGUEIRA, A.N.; FRISZMAN, A.L. (Org.). *Leitores e leituras*. São Paulo: Leitura Crítica, 2017.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literári*a. São Paulo: Ática, 1994.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

PAES, J. P. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. *Literatura infantil: voz de criança*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PENNAC, D. *Comme un roman.* Paris: Gallimard, 1992.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Leituras literárias*: *discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



A PRODUÇÃO DO OLHAR SOBRE INFÂNCIA E PROTAGONISMO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES CÊNICAS

Luciana Hartmann
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo

DOI: 10.19179/2319-0868.803

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



A PRODUÇÃO DO OLHAR SOBRE INFÂNCIA E PROTAGONISMO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES CÊNICAS

Luciana Hartmann[1]
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo[2]

Resumo: Este artigo propõe, a partir da análise de experiências realizadas em cursos de Licenciatura em Artes Cênicas de duas universidades brasileiras, que a produção de um olhar para a criança como ser completo, que age criticamente na sociedade, esteja presente na formação de professores/as de arte. Cotejadas com o debate contemporâneo dos estudos da infância na educação, na sociologia e na antropologia, as experiências descritas permitem demonstrar concretamente a importância do desenvolvimento de metodologias que sensibilizem os/as futuros/as professores/as de arte para o lugar de protagonismo que pode e deve ser ocupado pelas crianças nos processos educacionais.

Palavras-chave: Formação de professores/as; Arte-educação; Infância; Protagonismo infantil.

LOOKING AT CHILDHOOD FROM THE PERSPECTIVE OF ART TEACHER TRAINING

Abstract: This article analyzes two experiences of art teachers training, in which theoretical and practical activities were conducted focusing on the construction of a view of the child as a complete being, endowed with culture, as an agent in society. Compared with the contemporary debate of childhood studies in education, sociology and anthropology, the experiences described demonstrate practically the importance of developing methodologies that make future art teachers aware of the protagonist role that can and should be occupied by children in the educational processes.

Keywords: Teacher education; Art education; Childhood; Child protagonism.

[1] Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), integrando também o Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre e doutora em Antropologia Social pela UFSC, com doutorado sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris. Licenciada em Artes Cênicas pela UFRGS. Titular de um pós-doutorado na Université Paris Ouest-Nanterre, pesquisando narrativas de crianças imigrantes. Autora do livro "Gesto, Palavra e Memória – performances de contadores de causos" e organizadora das coletâneas "Donos da Palavra: autoria, performance e experiência em narrativas orais na América do Sul" (2007) e de "O Teatro e suas Pedagogias: práticas e reflexões".

[2] Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007), Mestre em Artes (2010) e Doutora em Artes Visuais (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Instituto de Artes da Unicamp. Suas áreas de interesse são Arte e Educação, incluindo processos criativos de artistas plásticos e artistas do livro, mediação e ensino de arte, arte e infância, narrativas visuais, livro de imagem, ilustração de literatura infantil, constituição de leitores e práticas de leitura. É professora da Universidade Federal do Acre. É Representante do Estado do Acre na FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil.

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



LA PRODUCTION DU REGARD SUR L'ENFANCE DANS LA PERSPECTIVE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ARTS

Résumé: Cet article analyse deux expériences de formation d'enseignants d'art, au cours desquelles ont été réalisées des activités théoriques et pratiques, tournées vers la construction d'un regard qui considère l'enfant comme un être complet, avec sa culture propre et qui est un acteur de la société. La mise en perspective de ces expériences avec le débat contemporain sur les études de l'enfance dans le domaine de l'éducation, de la sociologie et de l'anthropologie, permet de démontrer de manière concrète l'importance de développer des méthodologies qui sensibilisent les futurs enseignants d'art sur le protagonisme qui peut et doit être occupé par les enfants dans les processus éducatifs.

Mots-clés: formation d'enseignants; art-éducation; enfance; protagonisme de l'enfant.

Dois mais dois é peixe, cento e quinze vezes quatro é batata, um mais um é infinito. (Orlando, 8 anos)

Introdução

Atualmente diversas áreas de estudo têm abordado a infância com ênfase nas crianças enquanto sujeitos sociais. Muitos desses estudos buscam alterar a lógica adultocêntrica, em vigor nos últimos séculos, pautada nos tempos e prioridades dos adultos, nos conhecimentos que poderiam ser inculcados nas crianças e na preparação dessas para o futuro. Essa perspectiva vem se transformando, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas produções para a infância e, como enfatiza o sociólogo Manuel Sarmento na entrevista que abre o livro *Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças:* "(...) a criança começa a ser cada vez mais pensada a partir do que é, do que sabe, do que pode, das suas competências, das suas formas de construir cultura, do modo como elabora sistemas ideológicos não necessariamente coincidentes com os dos adultos" (Sarmento, 2018, p.5).

Nas duas experiências que serão descritas e analisadas neste artigo, realizadas com estudantes de Cursos de Licenciaturas em Artes Cênicas da

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Universidade Federal do Acre e da Universidade de Brasília, propomos alterar a perspectiva de olhar as crianças em seu devir adulto e as considerarmos a partir do que elas já são, para descobrirmos, junto com elas, outras formas de ensinar e aprender. Nessas experiências buscamos provocar o reconhecimento do protagonismo infantil, oferecendo para os futuros professores possibilidades de construir saberes com as crianças e não por elas. Sabemos, no entanto, que essa é uma longa empreitada pois, como lembra Sarmento:

> A escola foi pensada, sobretudo, numa perspectiva de ensinar as crianças a partir de uma cultura exógena a elas. Mas isso foi evoluindo historicamente. E hoje a ideia de ouvir as crianças no plano pedagógico significa que os saberes escoados não advêm apenas dos saberes instituídos pelo currículo oficial, mas podem ser construídos nos saberes instituídos nas relações dos adultos com as crianças, na construção do conhecimento. (SARMENTO, 2018, p.9).

É importante compreender como esses modos de enxergar a criança e as diversas etapas da infância se constituem para que seja garantido à elas o direito de expressarem e manifestarem suas opiniões e saberes sobre o mundo que habitam, o direito a terem seu protagonismo reconhecido. Para Adriana Friedman, as crianças se tornam protagonistas

> quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, da arte, da música, da dança, do esporte. O protagonismo infantil tem um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o *status* social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos. (FRIEDMAN, 2017, p. 42).

Reconhecidas como atores sociais e autores de suas próprias vidas, as crianças são, assim, assumidas

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



como sujeitos de direito que, a despeito de sua idade, se expressam, têm preferências, produzem cultura e se relacionam de maneira ativa com o mundo, modificando-o também.

Em nossa experiência de salas de aula, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, temos verificado, por vezes, produções para/com crianças feitas de modo simplistas, estereotipadas, com pouco refinamento estético, dentro de uma lógica que considera que a criança não tem condições de fruir e compreender as obras artísticas de forma plena. Nas propostas com os licenciandos, buscamos transpor este pensamento incentivando o olhar dos estudantes para os bebês e as crianças (e sua experiência multissensorial como um todo) a partir das capacidades que os pequenos têm de criação e de relação com o mundo, das maneiras como usam sua imaginação e interagem com seu entorno (GIRARDELLO, 2011).

As experiências de convívio/percepção da infância trazidas para a presente discussão ocorreram nos contextos de Licenciaturas em Artes Cênicas, na UFAC e na UnB. Nas disciplinas que sediaram essas experiências buscamos relacionar os pressupostos da Arte, da Arte-educação e mais especificamente da Pedagogia do Teatro com a visão da criança como agente na sociedade, considerando em ambos os contextos a arte como linguagem e expressão e a brincadeira, a criatividade e a imaginação como formas de interagir com o mundo[3].

[3] Nas últimas duas décadas o campo da Pedagogia do Teatro passou por uma grande expansão no Brasil, em decorrência das políticas de ampliação e descentralização das universidades públicas, do investimento nos cursos de Licenciatura e da criação de novos Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas de Norte ao Sul do país. Neste contexto, o Grupo de Trabalho "Pedagogias das Artes Cênicas" da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - vem exercendo um importante papel no fomento ao debate do campo. No âmbito deste artigo é impossível listar as inúmeras contribuições de pesquisadores que têm se debruçado sobre a relação entre infâncias, formação de professores e artes cênicas, mas não poderíamos deixar de mencionar alguns dos pares com quem temos dialogado mais diretamente, como Marina Marcondes Machado, Taís Ferreira, Melissa Ferreira e Luvel García.



A partir da descrição das duas experiências, buscamos analisar vivências, dilemas, reflexões e descobertas dos estudantes de licenciatura, que no exercício da docência com bebês e crianças puderam experimentar algumas das potencialidades e desafios de trabalhar com essas faixas etárias.

Antes de passarmos à descrição de cada processo, é importante considerar que procuramos não enfatizar relações de ensino-aprendizagem *stricto sensu*, mas de partilha de saberes e de troca de experiências lúdicas e estéticas ENTRE adultos e crianças. Escavamos as raízes etimológicas da palavra “educar”, oriunda do latim “*educare*", composta pelo vocábulo "*ex*", fora, e "ducere", conduzir, para encontrar a ideia de “levar uma pessoa para fora de si mesma, mostrar o que mais existe além dela”. Nossa perspectiva de educação, portanto, visou provocar os futuros professores e professoras a irem além de si mesmos e do mundo adulto e reconhecerem a riqueza e a potência do mundo das crianças.

Hoje é dia de Brincar e Fazer Arte!

Com esta frase espalhada em diversos cartazes convidamos crianças que frequentavam a Universidade Federal do Acre para participar de atividades práticas ligadas ao Curso de Licenciatura em Artes Cênicas - Teatro. Essa experiência ocorreu nos anos de 2017 e 2018 com duas turmas distintas da disciplina “Investigação e Prática Pedagógica IX”, que objetivava ampliar as possibilidades de ensinar e aprender as linguagens da Arte em contexto distinto do âmbito escolar. Observamos que, em função de não haver creche nem escola dentro da Universidade, havia muitas crianças acompanhando seus pais, funcionários, professores e estudantes, pelo campus. Este fato possibilitou que recebêssemos crianças de 5 a 12 anos, sendo, em cada semestre, dez encontros de três horas.

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Nos encontros de preparação para a atividade muitos estudantes relatavam que 'não gostavam de crianças ou que não levavam jeito'[4] com elas, ou simplesmente não desejavam trabalhar com essa faixa etária. As falas dos estudantes revelavam que tinham em mente que trabalhar com crianças é difícil pois é preciso ensinar muitas coisas às crianças (já que elas não sabem quase nada) e, além disso, 'as crianças são muito bagunceiras, barulhentas e que não conseguem se concentrar'. Mesmo assim, a proposta de desenvolver uma experiência prática com crianças foi aceita pelos estudantes. Grupos de quatro ou cinco estudantes propunham atividades com as linguagens artísticas e as brincadeiras tradicionais por uma hora e vinte minutos. Em seguida, realizavam um lanche compartilhado enquanto outro grupo de estudantes chegava para desenvolver mais uma hora e vinte de outras propostas. Após a partida das crianças, fazíamos nossa roda de conversa discutindo as atividades e situações vividas. Os grupos se intercalavam e enquanto um grupo estava com as crianças, os demais planejavam as atividades posteriores.

As expectativas dos jovens professores em formação eram um misto de ânimo e insegurança. Colocar-se no lugar de professor e conduzir uma prática a partir de novos modos de estar com as crianças revelou-se um grande desafio para eles. As atividades eram conduzidas pelos estudantes na presença da professora da disciplina que, ao final da tarde, com a partida das crianças, fazia uma roda de conversa na qual todos avaliavam as práticas e atitudes. As observações também deveriam ser anotadas em um diário de campo. No início, as propostas artísticas dos licenciandos vinham pré-definidas: coreografias prontas, desenhos para pintar, além das histórias e músicas por vezes bastante simplistas. Nestas propostas, a criança era frequentemente tomada como mera reprodutora. Foram necessários alguns encontros e provocações para que eles se aventurassem por outras

[4] Em aspas simples, as anotações dos dizeres dos estudantes em diário de campo da professora.



possibilidades. A pesquisadora Ana Marie Holm (2004) questiona, acerca dos formatos pré-definidos pelos adultos para produzir arte com crianças:

> Como pode o adulto saber onde termina o processo artístico? Ou conhecer o caminho de antemão e ter a situação sob controle? Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhamos não é arte! (HOLM, 2004, p.88).

Nas rodas de conversa a professora comentava algumas atividades, buscando atentar para determinadas concepções que emergiam nas falas dos licenciandos ou nos modos de conduzir as práticas. Esse exercício de reflexão sobre o vivido na prática pedagógica possibilitou aos estudantes aprimorarem suas condutas a cada encontro. Nestes momentos, emergiam sensações, emoções, dificuldades e conquistas: o encantamento com determinada fala, a dificuldade de cativar uma criança pequena, a observação da relação da criança com o fazer artístico, como lidar com uma criança com piolho sem rejeitá-la, o prazer de brincar e fazer junto com os pequenos... Desde o início foi estipulado que não teríamos modelos pré-determinados: as produções plásticas, musicais, teatrais seriam disparadores para a criação, tanto de adultos quanto de crianças. Obviamente, nos jogos teatrais e nas brincadeiras tradicionais seriam mantidas as regras e instruções, importantes para o pleno desenvolvimento das propostas, mas a tônica das atividades seria dada pela criação sem modelos prévios.

Neste contexto, percebemos o quanto é necessário refletir para se desvencilhar das práticas de reprodução. Uma das atividades propostas por um grupo de quatro estudantes foi a pintura facial seguida de uma contação de histórias. As estudantes chegaram no espaço com figurinos e maquiagem, como se fossem apresentar uma peça. No entanto, segundo elas, o figurino era apenas para “alegrar” as crianças. Essas, por sua vez, foram colocadas sentadas em cadeiras, lado a lado, para que aguardassem. Uma a uma as crianças tinham seus rostos pintados por

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



uma estudante e em seguida, eram liberadas. Uma criança olhou para a professora com uma expressão de espanto e, quando questionada se não tinha gostado da pintura, respondeu que não sabia. Resumindo: as crianças não foram questionadas se queriam ser pintadas, qual o tema da pintura que gostariam e não tinham nem um espelho disponível para que pudessem conferir o resultado da pintura em seus rostos. Em seguida, as estudantes fizeram um 'teatro de bonecos', manipulando as crianças como se fossem bonecos. Essa atividade, amplamente debatida na roda de conversa, revelou que as estudantes, embora acreditassem que estavam fazendo algo incrível para as crianças, as estavam tratando literalmente como marionetes - seres manipuláveis, sem vida, sem iniciativa, sem capacidade de fazer/criar nada sozinhas. As discussões que se desencadearam a partir dessa prática, aliadas às leituras propostas na disciplina, possibilitaram que toda a turma refletisse e repensasse os objetivos pedagógicos e artísticos das propostas que traziam para as crianças.

Os padrões hierárquicos que historicamente orientam a relação professor/aluno se faziam presentes em alguns momentos da disciplina, guardando resquícios da concepção de que adulto é quem sabe, pois a criança não sabe. Em contextos nos quais a escola frequentemente normatiza o controle dos corpos (*é pra ficar sentado*), da fala (*não é pra falar, é pra ouvir*), do que fazer (*vamos fazer isso*) e em que momento fazer (*agora é hora/agora não é hora*), as decisões cabem aos adultos, que determinam que diferentes crianças façam as mesmas coisas.

Na experiência aqui analisada, ao contrário, ao longo dos encontros os licenciandos foram percebendo a potência da partilha com as crianças nas criações, nas propostas corporais, na elaboração do pensamento e tiveram, assim, que encontrar seu lugar enquanto docentes num ambiente distinto do que eles próprios, quando crianças, haviam vivenciado. Numa roda de conversa um dos licenciandos comentou: "*A gente não presta pra dar aula, a gente quer fazer junto...*" - como se

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

isso fosse um problema. Mas a proposta desde o início era “fazer junto” com as crianças. Desta forma, fomos conversando sobre a necessidade de rever este modelo pedagógico em que o adulto manda/ensina e a criança aprende/reproduz, pois “fazer junto” não retira o papel do professor, ao contrário, potencializa as aprendizagens e pode gerar grande satisfação entre os sujeitos, adultos e crianças.

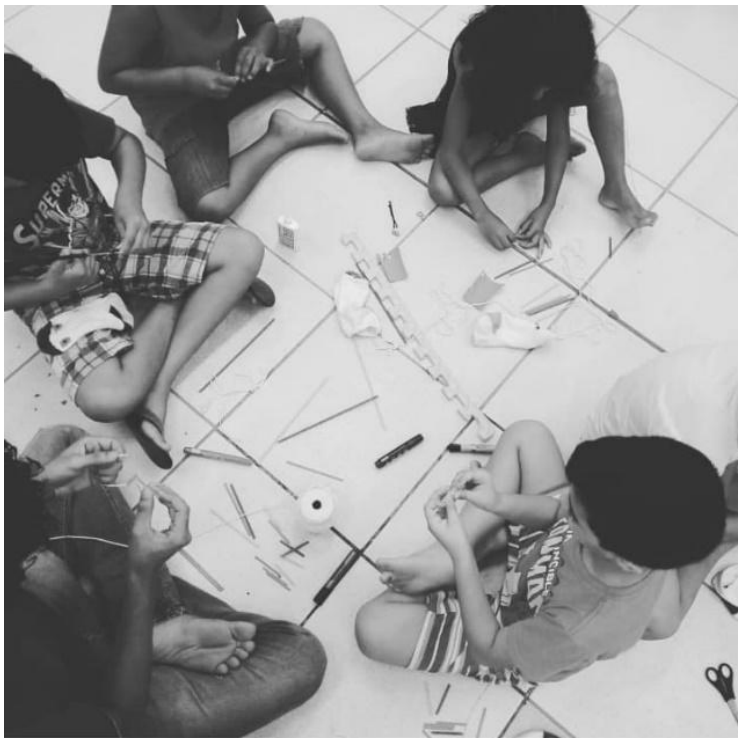


Imagem 1: Licenciandos e crianças criando conjuntamente. (Fonte: Hanna Araujo)

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Entre as crianças, o corpo vivo, ativo, dinâmico e disponível estava presente na maioria das propostas. Ao menor convite para determinado jogo teatral, por exemplo, elas se prontificavam e participavam atentamente. Nas rodas de conversa com os estudantes, após a partida das crianças, quando aparecia uma frustração sobre determinada atividade buscávamos compreender o motivo de não ter fluido conforme planejado. Em geral, os motivos eram falta de organização do proponente ou o fato de que a atividade não condizia com a faixa etária das crianças. Nas propostas que atiçavam a curiosidade das crianças nem era necessário fazer o convite pois elas já chegavam perto buscando participar. Elas só estavam verdadeiramente presentes naquilo que fazia sentido, pois elas não receberiam uma avaliação, as atividades "não valeriam nota", como acontece na escola. A avaliação, ao contrário, era partilhada: os licenciandos conversavam com as crianças sobre as atividades, numa perspectiva de melhorar a prática pedagógica.

Nos momentos de criação também percebemos que existia uma propensão nos licenciandos a quererem exercer um juízo de valor sobre as produções das crianças, decidindo entre bonito/feio, o que vale ser registrado ou não, o desenho que vai ser exposto na parede ou que será descartado. Nestes momentos a professora os convidava à reflexão, tendo como referência a concepção de Ana Marie Holm, de que

> a avaliação final dos trabalhos produzidos por crianças é uma invenção dos adultos. O que ocorre durante a experiência estética é mais amplo. A compreensão se dá por meio dos sentidos, ampliando a consciência. O interessante é que não termos que chegar a nada específico. (HOLM, 2004, p.84).

Como todos puderam perceber, os aprendizados ocorrem, muitas vezes, em situações inusitadas ou em momentos que não foram 'planejados' pelos adultos. A busca de novas relações entre adultos e crianças alivia o papel do professor como

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

aquele que controla, decide e segue à risca o planejamento. Assim, se o adulto se entrega, se dispondo a aprender (e apreender) pelo viés das crianças, permite que ele visualize a beleza presente no modo da criança olhar para o mundo.



Imagem 1: Jovens licenciandos e crianças narrando com sombra (fonte: Hanna Araujo)

Na atividade de teatro de sombra (Imagem 2), por exemplo, crianças e estudantes se entregaram à improvisação de narrativas, criadas a partir da projeção que era feita com uma lanterna de celular, fortemente guiadas pela imaginação dos menores. O lanche compartilhado também se tornou um momento bastante aguardado e significativo. As confissões, piadas, causos e trocas ocorriam entre todos, fortalecendo os vínculos já criados durante as atividades.

Uma das posturas que refletia claramente uma concepção inicial de infância ligada ao 'não-saber' era o tratamento dado às crianças menores (de 4-5 anos) como se fossem bebês: ajudando-as a sentar, a comer, a fazer praticamente tudo, inclusive a andar. Nesta concepção, lembra Sarmento: "A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano "completo". A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala." (SARMENTO, 2005, p. 23) Outro exemplo de como essa visão da infância impacta nas práticas pedagógicas aparecia quando as perguntas das crianças eram respondidas com frases simplificadas ou incompletas, como se elas não tivessem capacidade de compreender. Por vezes era preciso intervir diretamente para que os estudantes permitissem às crianças realizarem as propostas de forma autônoma, a sua maneira.

Essa concepção da infância faz com que muitos adultos subestimem as crianças, tanto em relação ao que elas pensam quanto no que fazem ou podem fazer, e isso aparecia inicialmente, como vimos, nas falas e posturas dos licenciandos. No entanto, no decorrer dos encontros eles começaram a reconhecer as capacidades dos pequenos: 'é legal ver que eles conseguem fazer!', falou encantada uma estudante na roda de conversa. Evidentemente, por se tratar de um projeto dentro do *campus* da UFAC*,* tínhamos cuidado com as crianças para que não saíssem da sala sozinhas, as acompanhávamos ao banheiro, esperávamos as famílias chegarem, acolhíamos quando se desentendiam. Foi preciso que estudantes percebessem o limite entre cuidar e invadir o espaço da criança para que pudesse, de fato, ser compreendida a noção de autonomia, cuja importância, defendida por Paulo Freire (2016), é constantemente repetida, porém nem sempre praticada quando se trata da docência com crianças pequenas.

O medo dos bebês

A outra experiência aconteceu na disciplina Fundamentos da Educação-Artística, que é ministrada no âmbito da licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, mas como não tem pré-requisitos, costuma ser cursada por estudantes de diversas licenciaturas. No primeiro semestre de 2019 essa

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas*. Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



disciplina, que é desenvolvida de forma teórico-prática, contou com a participação de uma mestranda, cuja pesquisa tinha como tema performances para bebês[5]. Antes de abordarmos a experiência específica com os bebês, vejamos como a disciplina foi organizada em termos didáticos.

Ao longo do curso, além do debate de textos sobre Infâncias e Pós-colonialismo (FARIA et al, 2015), Performance e Educação (HARTMANN, 2014), (Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2016), Teatro do Oprimido (BOAL, 2002) e Protagonismo Infantil (SINGER, 2017) foram realizadas diversas práticas, como jogos teatrais, contação de histórias e atividades manuais. Assim como a professora propõe atividades, em todas as aulas, que duram quatro horas, os licenciandos são convidados a compartilhar seus saberes com os colegas, por meio de aulas individuais e de oficinas ministradas em grupos. Nessas experiências de partilha são desenvolvidas conjuntamente estratégias metodológicas que proporcionem a escuta de cada um dos estudantes e a valorização de seus saberes. Após a partilha de experiências procuramos refletir sobre a importância de utilizar essa metodologia de escuta e partilha na sala de aula, independentemente da faixa etária com a qual se está trabalhando – obviamente com adequações para cada contexto.

Uma das estratégias que temos utilizado, por exemplo, tem sido a Roda de Notícias Boas, feita em todo início de aula. Com o contexto de crise política e econômica do país afetando a cada dia mais diretamente aqueles que trabalham com arte e educação, encontramos nesta troca de boas notícias uma oportunidade para desenvolver empatia e exercitar a solidariedade com os colegas. Uma das estudantes resolver então levar essa prática para sua sala de aula, no 5º ano do ensino fundamental. O que ocorreu é que ela rapidamente teve de fazer uma adaptação quando uma criança, ao invés de contar uma notícia boa, compartilhou

[5] A mestranda Denise Munhoz Lima realizava seu Estágio Docência, prática obrigatória para bolsistas CAPES, que estimula a vivência dos discentes com a sala de aula.



chorosa algo que a estava afligindo: ela achava que sua cachorrinha havia sido atropelada pela Van escolar que a buscou em casa. A roda com as crianças teve de ser interrompida para que a coordenação ligasse para a casa da menina, que só se acalmou quando soube que nada havia acontecido com a cachorrinha. A licencianda desenvolveu uma reflexão sobre os desdobramentos dessa atividade com essa faixa etária em seu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual comenta que, após o episódio da cachorrinha, novamente investiram nas boas notícias:

> [...] que foram desde as comidas de domingo em família, até o andar de bicicleta pelas ruas com as colegas de classe. Uma das crianças compartilhou que sua prima, de cinco anos de idade, estava brincando na sala, cantando uma música durante a brincadeira – o que chamou sua atenção. Ela explicou que não estava entendendo que música era, pois a criança não cantava, e sim fazia ruídos. Entendi que ela falava no que, teatralmente, chamamos *gramelot* ou blablação. (SILVA, 2019, p. 38).

A licencianda, neste caso, não apenas experimentou a Roda de Boas notícias com as crianças, como também aproveitou a atividade para criar conexões com o conteúdo da aula de teatro. É este tipo de autonomia, escuta, troca e protagonismo partilhado entre adultos e crianças que estamos falando.

Depois de desenvolvermos os debates sobre a bibliografia citada e realizarmos diversas atividades práticas com toda a turma, a mestranda Denise Lima propôs aos estudantes que criassem, juntos, uma performance a ser partilhada com bebês do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília, onde ela realizava sua pesquisa. Embora alguns tenham manifestado certo receio em relação aos “seres estranhos” que são os bebês, o grupo aceitou a empreitada. Como entendemos a partir do texto de Bill Green e Chris Bigum, por vezes crianças e jovens podem parecer “alienígenas” aos olhos dos professores (GREEN; BIGUM, 1995)[6].

[6] Segundo os autores, o contrário também seria verdadeiro...

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

Durante três aulas da disciplina Denise procurou sensibilizar os licenciandos para a escuta dos bebês, para a partilha de músicas, sons, movimentos, histórias e brincadeiras poéticas. Algumas de suas principais orientações para a interação com os bebês foram: realizar gestos e movimentos suaves, estabelecer a cumplicidade entre os brincantes e os bebês através do olhar e evitar pegar os bebês no colo (essa é uma orientação dos Centros de Educação Infantil)[7].



Imagem 3: Preparação da performance para bebês (fonte: Luciana Hartmann)

A performance foi criada tendo como título “Um dia de música e brincadeiras”. A turma experimentou a criação de momentos curtos de interação com os bebês, a partir de objetos sugeridos por Denise, como grandes retângulos de tecidos leves, bolas de tecido, brinquedos de pano e músicas propostas pelos próprios estudantes. No roteiro da performance foram estabelecidos oito momentos, cada um tendo seu tempo de duração pautado por uma música que era tocada no violão por uma das licenciandas e cantada por todos. Segue abaixo o roteiro completo:

[7] Para conhecer melhor o trabalho desenvolvido por Denise, ver sua dissertação de mestrado (LIMA, 2019).

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



1- Entrada do grupo de brincantes cantando *Squindim, dan, dan* – pausas na música, com brincadeira da estátua, até formarem a roda em torno dos bebês;
2- O grupo já posicionado em círculo (nível baixo) procura interagir com os bebês e crianças pequenas, apenas com olhares e sorrisos, cantando *Alecrim Dourado*;
3- Bola colorida, passada de mão em mão, junto ao som de onomatopeias;
4- Bola em formato de peixe, com cauda de tecido – brincando e cantando com a música *Perdi o meu anel no mar;*
5- Percussão corporal – sons que preparam a abertura do pano;
6- Pano grande - 5 vezes levando o pano bem alto e lento (como uma folha caindo) e 1 vez com o pano tremulando. Depois do tremular do pano recolhê-lo (com cuidado para não cair nas crianças);
7- Momento de contemplação - saindo do pano com a música *Se essa rua fosse minha* - brincadeiras entre todos, adultos e crianças;

8 – Hora da despedida – música *Rosa Amarela*.

No dia de realização da performance, na chegada à creche houve um clima de apreensão por parte dos licenciandos, que revelaram um “medo” generalizado dos bebês, mas ao entrar na primeira sala, com uma turma de bebês de 6 a 12 meses, tudo se transformou. Começava uma troca de olhares entre adultos e crianças em busca do reconhecimento mútuo. Um bebê sorri, outro se aproxima, outro faz muxoxo... alguns até choram, mas como se pode perceber nas fotografias abaixo, já não parecem mais tão assustadores.

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Imagem 4: apresentação da performance no CEI 1 – Brasília- DF – (Fonte: Alessandra Gondim)



Imagem 5: apresentação da performance no CEI 1 – Brasília- DF – (Fonte: Alessandra Gondim)

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Imagem 6: apresentação da performance no CEI 1 – Brasília- DF (Fonte: Alessandra Gondim)

A performance foi realizada em quatro turmas e cada uma teve duração de aproximadamente 15 minutos. A troca com os bebês e crianças pequenas foi pautada pela sensibilidade e pela necessidade de escuta, dos licenciandos entre si e deles em relação às crianças, pois cada sala representava um novo desafio, com seus pequenos protagonistas de distintas faixas etárias. Como treze adultos estranhos poderiam entrar nas salas sem assustar os bebês? Como respeitar o tempo de reconhecimento das crianças, dentro do tempo da performance? Como interagir com as crianças, sem conduzir suas ações? Essas perguntas foram sendo respondidas na prática, na medida em que o grupo ia realizando a performance com as diferentes faixas etárias. Se com os bebês de 6 a 12 meses a música foi cantada quase como um acalanto, em volume baixo, e os movimentos foram mais sutis, com a turma de 3 anos a interação passou pela manipulação dos objetos, pela brincadeira coletiva embaixo do pano e pela percussão corporal compartilhada por todos, adultos e crianças.

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.

Em seu trabalho final, redigido no formato de uma carta para si mesma no futuro, a discente Rebecca Ynoue reflete:

> [...] descobri um interesse que é: CRIANÇA (e você que tinha tanto medo, hein!). Nossa! Cognição infantil, experiências na creche, em sala de aula... Elas têm um potencial surreal. E eu queria usar todo esse potencial que elas têm (pelo fato da idade, descobrimento contínuo das coisas, curiosidade a mil, etc.) para melhorar a aprendizagem delas.

Já a discente Alessandra Mourão Gondim, que fez seu trabalho em forma de livro ilustrado, expressou visualmente e em palavras o aprendizado que resultou da experiência com os bebês:



Considerações Finais

Como se pode perceber na descrição, ainda que sucinta, dessas duas experiências, os encontros e partilhas com bebês e crianças possibilitaram aos jovens licenciandos de Artes Cênicas o reconhecimento de que esses pequenos seres têm seus próprios desejos, vontades, suas próprias formas de comunicação e que basta abrir a escuta para que possamos compreendê-los e aprender com eles.

As propostas relatadas neste artigo nos levam a concordar com Faria *et al*, que escrevem na introdução do livro “Infâncias e Pós-colonialismo” que

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



> [...] é preciso abandonar a concepção iluminista da infância e de sua educação como preparação para o futuro, para o adulto que será, o que desapropria a experiência humana das crianças. Torna-se urgente pesquisar pedagogias que se contraponham à educação como forma de colonização e que tragam para a infância a perspectiva emancipatória. (FARIA *et al*, 2015, p. 13-14).

Em ambas as práticas procuramos demonstrar que pedagogias emancipatórias podem se construir a partir da compreensão de que as crianças são agentes na sociedade e que elas também podem protagonizar os processos educacionais, “educando” os/as professores/as, ou seja, mostrando o que existe para além do mundo dos adultos.

Acreditamos que a relação entre professores/as e crianças deve se pautar na cumplicidade e no respeito em relação ao espaço e tempo do outro. Para interagir com bebês e crianças é preciso escuta, sensibilidade, paciência, sutileza... Mas essa não seria uma premissa para todas as relações humanas, independentemente da faixa etária?

As descobertas dos licenciandos de que as crianças são questionadoras, autônomas e criativas só foram possíveis quando eles passaram a ouvir, enxergar, sentir verdadeiramente as crianças. Foi assim que perceberam, por exemplo, que de nada serve propor um exercício de concentração se as crianças estão necessitando se movimentar, pedindo atividades corporais. Por meio da intensificação do diálogo com as crianças suas demandas podem passar a integrar o “plano de aula”, enriquecendo-o.

Nas diferentes vivências, a imaginação e a criatividade das crianças chamaram atenção dos estudantes de diferentes formas. Como reflete Fayga Ostrower:

> Penso que, quando éramos crianças, sabíamos ver ou, pelo menos, queríamos saber. Tínhamos a curiosidade à flor da pele. Todas as crianças a têm. Brincando, estão experimentando e descobrindo o mundo, os materiais e os objetos que existem, as posições em que existem, em que



> posições poderiam ser colocados, o que de possível se poderia fazer, ou talvez até de impossível. As crianças às vezes são "impossíveis" na sua curiosidade. (OSTROWER, 2013, p.91).

Na experiência desenvolvida na UFAC, as rodas de histórias criadas coletivamente, entre outras atividades, permitiram que os licenciandos vivenciassem como as crianças fazem uso da imaginação, criando histórias elaboradas e surpreendendo a todos os presentes. Já na performance realizada pelos licenciandos da UnB, a fruição dos bebês revelou formas sutis, mas também efusivas, assustadas, chorosas e festivas de interação poética, demonstrando que o medo dos adultos pode se converter em encantamento (assim como o medo das crianças).

Como diz nossa colega Marina Marcondes Machado: "(...) o curso de Licenciatura em Teatro precisa ser delineado de tal maneira que esteja sempre em processo de transformação, aceitando as mudanças contemporâneas, seja no campo educacional, seja no campo teatral estrito senso." (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 354) Desta forma, acreditamos que o processo de formação de professores de artes cênicas será fortemente enriquecido ao contemplar as novas concepções da infância, compreendendo que não é preciso dar voz às crianças, é muito mais importante "dar ouvidos", pois as crianças sempre falaram, nós adultos é que nem sempre prestamos atenção. Do mesmo modo, temos que aprender a enxergar as crianças, observar o modo como elas (inter)agem no mundo, para que nossas práticas pedagógicas possam se converter verdadeiramente em processos de troca e aprendizagem mútua entre adultos e crianças. Nessa relação, como diz Orlando na frase que serve de epígrafe a este artigo: "Um mais um é infinito". Acreditamos que as Licenciaturas em Arte são fundamentais para que essa soma aconteça.

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01 - 24, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020.



Referências:

AGUIAR, Francisco de Assis Soares; MACHADO, Marina Marcondes. Ensinar e aprender como estado de procura: diálogos aluno-professor na Licenciatura em Teatro da UFMG. *Contrapontos* (Online), v. 16, p. 351-359, 2016.

BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FARIA, A. L. G. de, BARREIRO, A.; MACEDO, E. de, SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. dos. (orgs) *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica/ALB, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIEDMANN, A. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, A; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). *Protagonismo Infantil – a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*. Campinas, v.22, n.2 (65), p.75-92, 2011.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da. (Org). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Revista Educação* - UFSM, v. 3, n. 31, p. 515-528, 2014.

HOLM, A. A energia criativa natural. *Pro-Posições*. Campinas, v.15, n.1 (43), p.83-94, 2004.

LIMA, Denise Munhoz. *A Performance na Creche: Poéticas para bebês e crianças pequenas*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). PPGCEN, Universidade de Brasília, 2019.

OSTROWER, F. *Universos da Arte*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SARMENTO, M. Crianças: educação, culturas e cidadania activa - refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, 2005.

SARMENTO, M. Retrato em Positivo In: Friedmann, A.;Romeu, G. Souza, L. *Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças*. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf



SILVA, Emily Wanzeller da. *Entrelaçando-N(ó)S: A Performance e a Ecologia de Saberes como possibilidades no ensino de arte*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas). Universidade de Brasília, 2019.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. *In: LOVATO, A; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). Protagonismo Infantil – a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017, p. 14-21.*

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



LA PRODUCTION DU REGARD SUR L'ENFANCE DANS LA PERSPECTIVE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ARTS

Luciana Hartmann
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo

DOI: 10.19179/2319-0868.807

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. La production du regard sur l'enfance dans la perspective de la formation des enseignants d'arts. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



LA PRODUCTION DU REGARD SUR L'ENFANCE DANS LA PERSPECTIVE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ARTS

Luciana Hartmann[1]
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo [2]

Deux plus deux, c'est du poisson, cent quinze fois quatre c'est de la patate, un plus un c'est l'infini. (Orlando, 8 ans)

Introduction

De nombreux domaines d'étude ont abordé l'enfance avec différentes perspectives, cherchant à mettre l'accent sur un regard à partir du point de vue des enfants en tant que sujets sociaux. Plusieurs de ces études cherchent à changer la logique centrée sur l'adulte, dominante au cours des derniers siècles et basée sur les rythmes et les priorités des adultes. Cette logique est axée sur les connaissances que les adultes apprennent aux enfants et sur la préparation de ces derniers pour un avenir, des pratiques qui envisagent l'enfance toujours tournée vers le devenir. Lorsque le point de vue est inversé et que la façon de voir l'enfance change, on découvre l'univers riche qu'ils nous présentent. Peu à peu, cette nouvelle façon de voir l'enfance s'élargit dans les pratiques pédagogiques et dans les productions artistiques pour l'enfance. Au sujet de la transformation du regard sur l'enfance, Manuel Sarmento affirme :

[1] Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), integrando também o Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre e doutora em Antropologia Social pela UFSC, com doutorado sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris. Licenciada em Artes Cênicas pela UFRGS. Titular de um pós-doutorado na Université Paris Ouest-Nanterre, pesquisando narrativas de crianças imigrantes. Autora do livro "Gesto, Palavra e Memória – performances de contadores de causos" e organizadora das coletâneas "Donos da Palavra: autoria, performance e experiência em narrativas orais na América do Sul" (2007) e de "O Teatro e suas Pedagogias: práticas e reflexões".

[2] Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007), Mestre em Artes (2010) e Doutora em Artes Visuais (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Instituto de Artes da Unicamp. Suas áreas de interesse são Arte e Educação, incluindo processos criativos de artistas plásticos e artistas do livro, mediação e ensino de arte, arte e infância, narrativas visuais, livro de imagem, ilustração de literatura infantil, constituição de leitores e práticas de leitura. É professora da Universidade Federal do Acre. É Representante do Estado do Acre na FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil.

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. La production du regard sur l'enfance dans la perspective de la formation des enseignants d'arts. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



> Ainsi, l'enfant commence à être de plus en plus pensé à partir de ce qu'il est, de ce qu'il sait, de ce qu'il peut, de ses compétences, de ses façons de construire la culture, de la manière dont il élabore des systèmes idéologiques qui ne coïncident pas forcément avec ceux des adultes[3].
>
> (Sarmento, 2018, p. 5)

Les cours de formation d'enseignants cherchent à mettre en évidence cette façon porter un regard vers l'enfance et aussi, à apporter aux futurs enseignants la possibilité de construire des savoirs avec les enfants et non pas pour eux. C'est une entreprise qui prendra de nombreuses années car, comme le dit Sarmento (2018) :

> Les enfants sont mis à la place de celui qui écoute et non à la place de celui qui parle. Mais il est important de faire cet effort. Non pas pour inverser ces positions, mais pour les rendre réciproques. L'enfant parle autant qu'il écoute, tout comme l'adulte, de manière réciproque, devrait parler autant qu'écouter dans cette relation. Cette question se pose à plusieurs niveaux, notamment au niveau éducatif. L'école a été pensé, avant tout, dans une perspective d'apprendre des choses aux enfants à partir d'une culture qui leur est exogène. Mais cela a évolué sur le plan historique. Et aujourd'hui, l'idée d'écouter les enfants dans la perspective pédagogique signifie que les savoirs qui en découlent ne viennent pas seulement des savoirs établis par le programme officiel, mais peuvent être construits par les savoirs établis dans les relations entre les adultes et les enfants, dans la construction de la connaissance[4]. (p. 9)

Il est important de comprendre comment ces façons de voir l'enfant et les différentes étapes de l'enfance se constituent pour que lui soit garanti le droit d'exprimer et de manifester ses opinions et ses savoirs sur le monde qu'ils habitent, le droit d'avoir son rôle reconnu. Pour Adriana Friedman, les enfants deviennent des protagonistes

[3] Note du traducteur: dans la version en portugais « Assim, a criança começa a ser cada vez mais pensada a partir do que é, do que sabe, do que pode, das suas competências, das suas formas de construir cultura, do modo como elabora sistemas ideológicos não necessariamente coincidentes com os dos adultos ».

[4] Note du traducteur : dans la version en portugais « As crianças têm sido colocadas no lugar de quem escuta e não no lugar de quem fala. E é importante esse esforço. Não no sentido de inverter esses lugares, mas no sentido de torná-los recíprocos. A criança tanto fala quanto escuta, assim como o adulto simultaneamente deve tanto falar quanto escutar nessa relação. Essa questão se coloca em vários níveis, um deles é o educacional. A escola foi pensada, sobretudo, numa perspectiva de ensinar as crianças a partir de uma cultura exógena a elas. Mas isso foi evoluindo historicamente. E hoje a ideia de ouvir as crianças no plano pedagógico significa que os saberes escoados não advêm apenas dos saberes instituídos pelo currículo oficial, mas podem ser construídos nos saberes instituídos nas relações dos adultos com as crianças, na construção do conhecimento ».



> lorsqu'elles se manifestent à travers les formes d'expression les plus diverses : la parole, le jeu, l'art, la musique, la danse, le sport. Le rôle de l'enfant a un caractère éthique, social, culturel, politique et spirituel, en invitant les adultes et les décideurs à repenser le statut social de l'enfance, les rôles des enfants dans la société locale et le concept culturel des différents peuples[5]. (FRIEDMAN, 2017, p. 42).

Cette conception de l'enfance considère les enfants comme des sujets de droit qui, malgré leur âge, peuvent s'exprimer, ont des préférences, produisent de la culture et ont des rapports actifs au monde qui les entoure et les transforme. Leur manière d'être dans le monde et d'avoir des rapports au monde est distincte de celle de l'adulte : « les enfants s'expriment par la parole, par le corps, par le geste, par les dessins, par les formes graphiques qu'ils exécutent[6] » (Sarmento, 2018, p. 12).

Les expériences de cohabitation avec l'enfance et de sa perception qui ont été apportées à la discussion se sont produites dans le cadre de la licence en Pédagogie des arts (visuels et de la scène). Dans ce contexte, l'accent a toujours été mis sur la mise en pratique des présupposés liés aux Arts, à l'Art-éducation et à la Pédagogie du théâtre. L'art conçu comme langage et expression en est un, ainsi que la créativité et l'imagination comme un moyen d'interagir avec le monde. Plus souvent que nous le voulons, les productions pour/avec des enfants sont réalisées de manière simpliste, stéréotypée, avec peu de raffinement esthétique, dans une logique qui, au Brésil, considère souvent que l'enfant n'est pas complètement capable de jouir et de comprendre ces productions en raison de leur jeune âge. Dans les propositions avec les étudiants de licence, les professeures ont cherché à transposer cette pensée en vue de sensibiliser le regard des étudiants sur les bébés et les enfants. Aussi, afin de remarquer la capacité de création et de relation avec le

5 Note du traducteur: dans la version en portugais: « quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, da arte, da música, da dança, do esporte. O protagonismo infantil tem um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o status social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos».

6 Note du traducteur : dans la version en portugais « as crianças se exprimem pela palavra, pelo corpo, pelo gesto, pelos desenhos, pelas formas gráficas que realizam ».



monde qu'ont les petits, exprimée par la façon dont ils envisagent et interagissent avec ce qui les entoure. À ce sujet, Girardello (2011) affirme que

> L'imagination est pour l'enfant un espace de liberté et d'envol vers le possible, qu'il soit faisable ou non. L'imagination de l'enfant se meut avec – est en commotion avec – le nouveau qu'elle voit partout dans le monde. Sensible au nouveau, l'imagination est aussi une dimension où l'enfant entrevoit de nouvelles choses, où il pressent ou esquisse un avenir possible. Il a besoin de l'émotion imaginative qui vit par le jeu, par les histoires que lui propose la culture, par le contact avec l'art et la nature, et par la médiation de l'adulte : le doigt qui indique, la voix qui raconte ou écoute, le quotidien qui permet[7]. (p. 76).

Les récits que présente ce texte sont basés sur des expériences développées par les professeures de deux universités fédérales brésiliennes de la licence en Pédagogie des arts. Ils analysent les expériences des étudiants qui découvrent – tout en se découvrant, eux-mêmes –, dans l'enseignement pour enfants, les nombreuses possibilités d'être un pédagogue pour bébés et enfants, ainsi que la richesse (et les défis) de travailler avec ces groupes d'âge.

Dans ces processus, n'ont pas été soulignées les relations d'enseignement-apprentissage *stricto sensu*, mais celles de partage des connaissances et d'échange d'expériences ludiques et esthétiques ENTRE adultes et enfants. Nous avons creusé les racines étymologiques du mot « éduquer », du latin « educare », composé de la particule « ex », extérieur, et « ducere », conduire. Nous avons trouvé ainsi, l'idée de « conduire une personne à sortir d'elle-même, lui montrer ce qui existe au-delà ». Éduquer est, dans ce contexte, liée à l'éducation des futurs enseignants, pour les faire aller au-delà d'eux-mêmes et du monde adulte, et ce faisant, de leur permettre de reconnaître la richesse et la puissance du monde des enfants.

[7] Note du traducteur : dans la version en portugais « A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto -comove-se- com o novo que ela vê por todo o lado do mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita ».



Aujourd'hui, on va jouer et faire de l'art !

Avec cette phrase diffusée sur plusieurs affiches, nous avons lancé une invitation aux enfants qui se trouvaient à l'université à participer aux activités. Cette expérience s'est produite avec deux groupes du cours de « Recherche et pratiques pédagogiques », de la licence en Arts de la scène – Théâtre, à l'université fédérale de l'Acre, au Nord du Brésil. La discipline en question avait pour objectif d'élargir les possibilités d'enseignement et d'apprentissage des langages de l'Art dans un contexte distinct du cadre scolaire. Nous avons observé que, en raison de l'absence de garderie ou d'école à l'université, les enfants étaient « lâchés » dans le campus, accompagnant leurs parents, qu'ils soient employés de l'université ou étudiants. Cela nous a permis de recevoir des enfants âgés de 5 à 12 ans, au cours de dix séances.

Lors des premières réunions de préparation à l'activité, plusieurs étudiants ont indiqué qu'ils n'aimaient pas les enfants ou qu'ils *ne s'entendaient pas bien*[8] avec eux, ou qu'ils ne voulaient tout simplement pas travailler avec ces groupes d'âge. Les déclarations des étudiants ont révélé qu'ils considéraient que travailler avec des enfants est difficile parce qu'il faut leur apprendre beaucoup de choses (puisqu'ils ne savent presque rien) et, en outre, les *enfants sont très désordonnés, bruyants et qu'ils n'arrivent pas à se concentrer*. Malgré cela, le défi de l'expérience avec des enfants a été accepté par les étudiants. Des groupes de quatre ou cinq étudiants accueillaient les enfants pendant le créneau de la discipline et leur proposaient des activités qui pourraient comprendre des langages artistiques et des jeux traditionnels. À chaque séance, deux groupes d'étudiants travaillaient : pendant que l'un travaillait avec les enfants, l'autre planifiait les activités de la prochaine séance.

Les attentes des futurs enseignants en formation étaient imprégnées à la fois de courage et de manque d'assurance. Assumer le rôle de l'enseignant et mener une pratique d'enseignement avec des enfants s'est avéré être un défi majeur pour eux. Par la pratique, les étudiants apprenaient de nouvelles façons d'être avec les enfants et de nouvelles façons d'être face à l'exercice de l'enseignement. Les activités

[8] En italique, les déclarations des étudiants, notées dans le carnet de bord de la professeure.

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. La production du regard sur l'enfance dans la perspective de la formation des enseignants d'arts. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



étaient menées par les étudiants en présence de leur professeure qui, en fin d'après-midi, après le départ des enfants, conduisait une conversation avec tous les étudiants, évaluant les propositions, les pratiques et les postures qu'elle avait observées et notées sur un carnet de bord de l'expérience. Au début, les propositions artistiques étaient définies préalablement : des chorégraphies prêtes, des dessins à colorier, des histoires et des chansons simples – considérant l'enfant comme un simple reproducteur. Il a fallu quelques séances et l'établissement de certaines interdictions pour que les étudiants réfléchissent à d'autres propositions. Au sujet des formats prédéfinis par les adultes pour les produits de l'Art avec des enfants, la chercheuse Ana Marie Holm (2004) questionne

> Comment l'adulte peut-il savoir où se termine le processus artistique ? Ou comment peut-il connaître d'avance le chemin et avoir la situation sous contrôle ? Si nous ne comprenons pas le processus artistique comme quelque chose d'ouvert, alors nous ne travaillons pas avec de l'art[9] ! (p. 88).

Pendant les discussions, la professeure a souligné quelques postures/activités afin de mettre en lumière certaines conceptions qui apparaissaient dans les manières de parler ou de mener les pratiques. Cet exercice de réflexion sur l'expérience de la pratique pédagogique a permis aux futurs enseignants de l'améliorer à chaque séance. Dans ces moments, les sensations, les émotions, les difficultés et les réalisations prédominaient : l'enchantement avec une phrase, la difficulté d'attirer l'attention d'un petit enfant, l'observation de la relation de l'enfant à la pratique de l'art, le fait de devoir être en présence d'un enfant avec des poux sans le rejeter, le plaisir de jouer et de partager ce moment avec les enfants. Les étudiants ont commencé à se rendre compte que les enfants sont disponibles et dynamiques.

L'une des activités proposées par un groupe de quatre étudiants était la peinture du visage suivie de « théâtre ». Les étudiantes sont arrivées dans l'espace maquillées et costumées, comme si elles allaient présenter une pièce de théâtre. Cependant, les costumes étaient seulement pour 'amuser' les enfants. Placés assis

[9] Note du traducteur : dans la version en portugais « Como pode o adulto saber onde termina o processo artístico? Ou conhecer o caminho de antemão e ter a situação sob controle? Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte! ».



dans des chaises, côte à côte, les enfants ont dû attendre. Un par un, ils ont eu leurs visages peints par une des étudiantes, puis ont été libérés. Un enfant regarda l'enseignante avec une expression d'étonnement et lorsqu'on lui demanda s'il n'avait pas aimé la peinture, il ne savait pas quoi dire. Bref, les enfants n'ont pas été interrogés s'ils voulaient être maquillés, ne savaient pas quel était le thème de la peinture, et n'avaient même pas de miroir disponible pour voir leurs visages. Ensuite, les étudiantes ont fait une sorte de « théâtre de marionnettes » avec les enfants : elles disaient des textes et manipulaient les bras des élèves. Cette activité, largement débattue lors des conversations, a révélé que les étudiantes, croyant faire quelque chose d'étonnant pour les enfants, les traitaient littéralement comme des marionnettes – des êtres manipulables, sans vie, sans initiative, sans capacité de faire/créer quoi que ce soit seuls. Les discussions provoquées à partir de cet événement, combinées aux lectures de textes, ont permis aux étudiants de réfléchir profondément aux intentions pédagogiques et artistiques des propositions qu'ils faisaient aux enfants, à l'objectif et à ce qu'il était possible d'apprendre avec une activité donnée.

La hiérarchie présente dans la relation enseignant/élève apparaissait par moments comme un vestige de la conception selon laquelle l'adulte est celui qui sait et l'enfant est celui qui ne sait pas. L'enseignant, même encore en formation, veut avoir le contrôle des corps (*il faut s'asseoir*), de la parole (*il ne faut pas parler, il faut écouter*), de ce qu'il faut faire (*nous allons faire ceci*) et de quel moment il faut le faire (*maintenant, c'est le moment de/ maintenant, ce n'est pas le moment*). Les décisions sont toujours à la charge de l'adulte, qui impose à tous de faire les mêmes choses, tout le temps. Tout au long des séances, les étudiants se sont rendu compte de la puissance des créations, des propositions corporelles et des constructions mentales des enfants, et ont dû trouver leur place d'enseignants dans un environnement distinct de ce qu'ils avaient vécu eux-mêmes, pendant leurs enfances. Un étudiant, dans une discussion a dit : – *Nous ne sommes pas faits pour enseigner, nous voulons faire avec eux...* « Faire avec » exprime précisément l'intention de donner

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. La production du regard sur l'enfance dans la perspective de la formation des enseignants d'arts. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

une nouvelle signification à la relation entre adultes et enfants. Comme la proposition initiale était de 'faire ensemble', avec les enfants, nous avons discuté au sujet de ce modèle pédagogique dans lequel l'adulte commande/enseigne et l'enfant apprend/reproduit.

Nous avons observé aussi que faire ensemble ne réduit pas le rôle de l'enseignant, au contraire, cela potentialise les apprentissages et génère de la satisfaction des sujets, adultes et enfants. Dès le début, il a été décidé que nous n'aurions pas de modèles préétablis pour les activités des enfants: les productions plastiques, musicales et théâtrales seraient des déclencheurs pour la création, des adultes et des enfants. Évidemment, dans les jeux théâtraux et dans les jeux traditionnels, les règles et les instructions seraient maintenues, car elles sont importantes pour le plein développement tant des propositions, que des enfants.

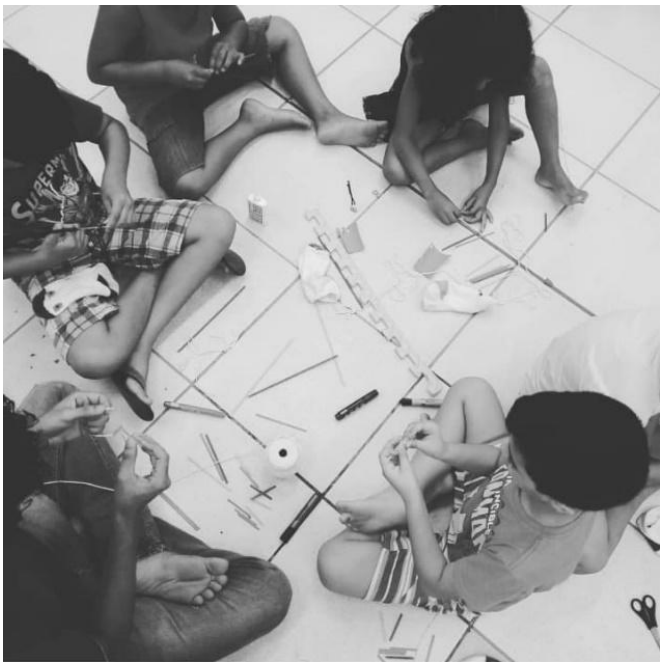


Image 1 : Enfants et étudiants en processus de création plastique (source : Hanna Araujo)

HARTMANN, Luciana; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. La production du regard sur l'enfance dans la perspective de la formation des enseignants d'arts. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Le corps vivant, actif, dynamique et disponible était présent dans la plupart des propositions. À la moindre invitation à un jeu théâtral donné, par exemple, les enfants se sont portés volontaires et ont participé de manière attentive. Si, lors des discussions, un des étudiants manifestait de la frustration au sujet d'une activité, nous cherchions à comprendre pourquoi cette activité n'avait pas été fluide : généralement, les raisons étaient le manque d'organisation du celui qui la proposait ou le fait que l'activité ne correspondait pas au groupe d'âge des enfants. Dans les propositions qui éveillaient la curiosité des enfants, il n'était même pas nécessaire de les inviter, car ils s'approchaient d'eux-mêmes afin d'y participer. Ils n'étaient véritablement présents que pour ce qui avait du sens, car, différemment de leur expérience à l'école, ce projet n'était pas évalué et noté. Les étudiants parlaient aux enfants au sujet des activités, dans une perspective d'amélioration de la pratique pédagogique. À certains moments de création, se manifestait une propension à vouloir porter un jugement de valeur sur les productions des enfants. À ces moments, les enseignants étaient invités à réfléchir sur la conception d'Ana Marie Holm selon laquelle

> l'évaluation finale des œuvres produites par des enfants est une invention des adultes. Ce qui se produit au cours de l'expérience esthétique est plus large. La compréhension se produit à travers les sens, générant un élargissement de la conscience. Ce qui est intéressant, c'est justement que nous n'avons pas besoin d'arriver à quelque chose de spécifique.[10] (HOLM, p. 84).

L'apprentissage se produit souvent au cours de situations inhabituelles ou de moments qui n'ont pas été 'planifiées' par les adultes.

Au moment de partager le résultat des activités, l'énergie des enfants, leur façon de se livrer, permettait de visualiser la beauté présente dans leur manière de regarder le monde. Dans l'activité de théâtre d'ombres (Image 3), par exemple, les enfants et les étudiants se sont consacrés à l'expérience des récits créés sur le

[10] Note du traducteur: dans la version en portugais « a avaliação final dos trabalhos produzidos por crianças é uma invenção dos adultos. O que ocorre durante a experiência estética é mais amplo. A compreensão se dá por meio dos sentidos, ampliando a consciência. O interessante é que não temos que chegar a nada específico ».

moment, avec une lampe torche de téléphone portable, guidés par l'imagination des plus petits. Aussi, le moment du goûter partagé, un moment apparemment simple, est devenu très attendu et significatif. Tous les participants échangeaient des témoignages, des blagues, des histoires, renforçant les liens créés pendant les activités.



Image 2 : Théâtre d'ombres créé par des enfants (source : Hanna Araujo)

L'un des comportements des étudiants qui témoignait d'une certaine conception de l'enfant était de traiter les plus petits (âgés de 4 à 5 ans) comme s'il s'agissait de bébés : les aider à s'asseoir, à manger, à faire presque tout, y compris marcher. Parfois ils répondaient aux questions des enfants avec des réponses stupides ou incomplètes, croyant que les enfants n'étaient pas capables de comprendre en raison de leur âge. Lorsque la professeure intervenait, les étudiants laissaient les enfants faire les propositions ou prendre soin d'eux-mêmes. D'abord contrariés, peu à peu, les étudiants ont pu observer les réalisations et les capacités des enfants. Beaucoup d'adultes sous-estiment les enfants, à la fois dans leur capacité de réflexion et d'action, et cette posture est apparue chez les étudiants, au départ. Cependant, ils ont commencé à observer les réalisations des enfants : *c'est sympa de voir qu'ils arrivent à le faire !*, a commenté, enchantée, une des étudiantes, pendant une discussion. Bien évidemment, il s'agissait d'un projet réalisé dans l'environnement de l'université, où nous devions aussi prendre soin des enfants : ne pas les laisser quitter la salle seuls, les accompagner aux toilettes, attendre l'arrivée



de leurs familles, les prendre en charge lorsqu'ils se disputaient. Il fallait trouver la frontière entre prendre soin et envahir l'espace de l'enfant, entre la surprotection et la construction de l'autonomie.

La peur des bébés

L'autre expérience a eu lieu au cours de la discipline « Fondamentaux de l'éducation artistique », du cours de licence en Arts de la scène de l'Université de Brasilia. Au premier semestre 2019, cette discipline théorique et pratique a eu la participation d'une étudiante de master, dont la recherche a pour thème les performances pour bébés[11].

Tout au long du semestre, en plus du débat autour de textes sur l'enfance et le postcolonialisme (Faria et al, 2015), la pédagogie de l'autonomie (Freire, 2016), le théâtre de l'opprimé (Boal, 2002) et le rôle de l'enfant en tant que protagoniste de son propre développement (Singer, 2017), ont été exécutées plusieurs pratiques, telles que des jeux théâtraux, des expériences de conteurs et des activités manuelles. En plus des activités proposées par la professeure, dans tous les cours, les étudiants sont invités à partager leurs connaissances entre eux, à travers des ateliers organisés en groupes et des classes individuelles. Dans ces expériences de partage, des stratégies méthodologiques sont développées afin d'assurer l'écoute de chacun des étudiants et la mise en valeur de leurs connaissances. Après les activités, nous essayons de réfléchir sur l'importance d'utiliser cette méthodologie d'écoute et de partage en classe, quel que soit le groupe d'âge avec lequel on travaille – en l'adaptant à chaque contexte.

L'une des stratégies que nous avons utilisées, par exemple, a été la Tournée des bonnes nouvelles, faite au début de chaque cours. Dans un contexte de crise politique et économique qui touche le pays et, plus particulièrement, ceux qui travaillent avec l'art et l'éducation, cet échange de bonnes nouvelles a été l'occasion

[11] L'étudiante de master Denise Munhoz a effectué dans cette discipline son stage d'enseignement, une pratique obligatoire pour les étudiants boursiers CAPES, qui stimule l'expérience des étudiants en classe.



de développer l'empathie et la solidarité avec nos collègues. Une étudiante de la licence a décidé d'utiliser cette pratique dans son cours avec des élèves de collège. Très rapidement elle a dû adapter l'exercice lorsqu'un enfant, au lieu de dire de bonnes nouvelles, s'est mis à pleurer, parce qu'il croyait que son chien avait été écrasé par le bus scolaire. La direction de l'école a dû appeler la maison de la jeune fille pour vérifier que rien n'était arrivé au chiot. L'étudiante a développé une réflexion sur les déploiements de cette activité avec les enfants dans son mémoire de licence, où elle commente qu'après l'épisode du chiot :

> [...] nous avons commencé les bonnes nouvelles, qui pouvaient aller du repas de famille du dimanche, jusqu'à la balade à vélo avec des camarades de classe. L'un des enfants a raconté que sa cousine, âgée de cinq ans, jouait dans le salon et chantait une chanson – ce qui a attiré son attention. Elle a expliqué qu'elle ne comprenait pas quelle chanson c'était, parce que la cousine ne chantait pas vraiment, mais faisait juste du bruit. J'ai compris qu'elle parlait dans ce que nous appelons dans le théâtre le *gromelot*. (Silva, 2019, p. 38).[12]

L'étudiante en licence, dans ce cas, non seulement a utilisé la Tournée des bonnes nouvelles pour produire une plus grande empathie parmi les enfants, mais elle a également profité de l'activité pour créer des liens avec le contenu du cours de théâtre. C'est de ce genre d'autonomie, d'écoute et d'échange dont nous parlons.

Après avoir développé les débats sur la bibliographie citée et avoir mené diverses activités pratiques avec toute la classe, Denise, l'étudiante de master, a proposé aux étudiants de créer, ensemble, une performance à partager avec les bébés du Centre d'éducation de la petite enfance 01, à Brasilia, où elle effectue ses recherches. Bien que certains aient exprimé une certaine crainte au sujet des « êtres étranges » que sont les bébés, le groupe a accepté l'entreprise. Comme il est possible de comprendre dans le texte de Bill Green et Chris Bigum, il arrive que les

[12] Note du traducteur: dans la version en portugais « (...) partimos para as boas notícias, que foram desde as comidas de domingo em família, até o andar de bicicleta pelas ruas com as colegas de classe. Uma das crianças compartilhou que sua prima, de cinco anos de idade, estava brincando na sala, cantando uma música durante a brincadeira – o que chamou sua atenção. Ela explicou que não estava entendendo que música era, pois a criança não cantava, e sim fazia ruídos. Entendi que ela falava no que, teatralmente, chamamos *gramelot* ou blablação ».



enfants et les jeunes semblent être des « extra-terrestres » aux yeux des enseignants[13] (Green et Bigum, 1995).

Pendant trois séances de la discipline, Denise a cherché à sensibiliser les étudiants de licence à l'écoute des bébés, au partage de chansons, de sons, de mouvements, de récits et de jeux poétiques. Certaines de ses principales instructions en vue de l'interaction avec les bébés étaient les suivantes : effectuer des gestes et des mouvements doux, établir de la complicité entre les participants à travers le regard et ne pas prendre les bébés dans leurs bras (cette dernière était une orientation de la garderie)[14].

Le titre de la performance a été « une journée de musique et de jeux ». Le groupe a essayé de développer des moments courts d'interaction avec les bébés, à partir d'objets suggérés par Denise, tels que des tissus, des ballons en tissu, des jouets en tissu et des chansons proposées par les étudiants. Huit moments ont été établis, dont la durée a été guidée par la musique, jouée à la guitare par l'une des étudiantes et chantée par tous. Voici la planification de la performance :

1- Entrée du groupe de joueurs, chantant *Squindim, dan, dan* – pauses dans la chanson, en s'arrêtant comme des statues, jusqu'à ce qu'ils forment un cercle autour des bébés ;
2- Le groupe, déjà en cercle (au niveau du sol), cherche à interagir avec les bébés et les jeunes enfants, seulement avec des regards et des sourires, chantant la chanson *Alecrim Dourado* [Romarin dorée] ;
3- Ballon coloré, passée entre les mains des participants, avec des onomatopées ;
4- Balle en forme de poisson, avec une queue en tissu – jouer et chanter la chanson *Perdi o meu anel no mar* [j'ai perdu ma bague dans la mer] *;*
5- Percussions corporelles – des sons qui préparent l'ouverture du tissu ;
6- Grand tissu – cinq fois, montant le tissu très haut et le descendant doucement (comme une feuille qui tombe) et une fois avec le tissu qui frémisse. Après le

[13] Selon les auteurs, l'envers serait également vrai...
[14] Pour en savoir plus sur le travail développé par Denise, voir son mémoire de master.



frémissement du tissu, le recueillir (soigneusement, pour qu'il ne tombe pas sur les enfants) ;

7- Moment de contemplation – sortir du moment du tissu avec la musique *Se essa rua fosse minha* [Si cette rue était la mienne] – jeux entre tous, adultes et enfants ;

8 – Moment de dire au revoir – chanson *Rosa Amarela* [La rose jaune].

À l'arrivée à la garderie, il y a eu une certaine appréhension de la part des étudiants – une « peur » généralisée des bébés, mais dès l'entrée dans la première salle, avec un groupe de bébés âgés de 6 à 12 mois, tout a changé. Des échanges de regards commencent, à la recherche de la reconnaissance mutuelle. Un bébé sourit, un autre s'approche, un autre fait une grimace... certains pleurent, mais comme il est possible de voir sur les photos ci-dessous, ils ne sont plus si effrayants.

L'échange avec les bébés et les jeunes enfants a été guidé par la sensibilité et le besoin d'écoute, autant des étudiants entre eux, que d'eux par rapport aux enfants, parce que chaque salle de cours était un nouveau défi, avec ses petits protagonistes de différents groupes d'âge. Comment treize adultes inconnus pouvaient-ils entrer dans les salles sans effrayer les bébés ? Comment respecter le temps de reconnaissance des enfants, tout en gardant la durée de la représentation ? Comment interagir avec les enfants sans conduire leurs actions ? Comment jouer ? Ces questions ont été répondues au fur et à mesure que le groupe effectuait la performance. Alors qu'avec les bébés la musique a été chantée très doucement, presque comme un câlin, et les mouvements ont été plus subtils, avec le groupe âgé de 3 ans l'interaction est passée par la manipulation d'objets, par le jeu collectif sous le tissu et par les percussions du corps partagées par tous, adultes et enfants.

L'étudiante Rebecca Ynoue, dans son travail final de la discipline – une lettre adressée à elle-même, dans l'avenir – analyse : « (...) j'ai découvert un intérêt qui est : l'ENFANT (et toi, qui aviez si peur, hein !). Wow! La cognition de l'enfant, les



expériences en garderie, en classe... Ils ont un potentiel inouï. Et je voulais utiliser tout ce potentiel qu'ils ont (en raison de leur âge, de la découverte continue des choses, de la curiosité effrénée, etc.) pour améliorer leur apprentissage ».

D'autre part, l'étudiante Alessandra Mouro Gondim, qui a fait son mémoire sous la forme d'un livre illustré, a exprimé visuellement et en mots l'apprentissage résultant de l'expérience avec les bébés :

Considérations finales

La rencontre et le moment de partage avec les bébés et les enfants ont permis aux jeunes étudiants en licence de reconnaître que ces petits êtres ont leurs propres désirs, volontés, leurs propres formes de communication et qu'il suffit d'être à l'écoute pour que nous puissions les comprendre et apprendre d'eux.

Les expériences décrites dans cet article nous amènent à être d'accord avec Faria et al (2015, p. 13-14), lorsqu'ils déclarent :

> […] il faut abandonner la conception, héritée des Lumières, d'après laquelle l'enfance et l'éducation des enfants sont une préparation pour l'avenir, pour l'adulte en devenir, ce qui enlève des enfants leur expérience humaine. Il est urgent de rechercher des pédagogies qui s'opposent à l'éducation comme forme de colonisation et qui apportent à l'enfance une perspective émancipatrice.[15]

Avec les deux propositions présentées, nous cherchons à démontrer que les pédagogies émancipatrices peuvent être construites à partir de la compréhension que les enfants sont des agents dans la société et qu'ils peuvent aussi « éduquer » les enseignants, c'est-à-dire leur montrer ce qui existe au-delà du monde adulte.

La relation entre l'enseignant et les enfants doit être fondée sur la complicité et le respect de l'espace et du temps de l'autre. L'interaction avec les bébés demande de la sensibilité, de la patience et de la subtilité. Si les étudiants ont peu à peu constaté que les enfants sont curieux et créatifs, c'est parce qu'ils ont

[15] Note du traducteur: dans la version en portugais « é preciso abandonar a concepção iluminista da infância e de sua educação como preparação para o futuro, para o adulto que será, o que desapropria a experiência humana das crianças. Torna-se urgente pesquisar pedagogias que se contraponham à educação como forma de colonização e que tragam para a infância a perspectiva emancipatória ».



commencé à les écouter et à les voir. Il ne sert à rien de faire une proposition qui demande de la concentration si les enfants ont besoin de bouger, s'il leur faut des propositions plutôt corporelles, et cette perception de l'enseignant dépasse sa planification de la journée. Lors de l'activité des construction collectifs de récits, où quelqu'un commence à raconter une histoire et les autres inventent la suite, les étudiants ont pu constater la manière dont les enfants créent des connexions entre leurs expériences et leurs imaginations, produisant des récits complexes et surprenants. Cette activité est devenue l'une des plus appréciées par les enfants. La jouissance des bébés face à la performance présentée a révélé aux étudiants l'interaction poétique des bébés avec leur environnement, pleine d'étonnement et d'émerveillement.

Les étudiants ont été enchantés par les découvertes, les explications et les manières dont les enfants interagissent avec le monde. Pendant ces expériences, l'imagination et la créativité des enfants ont retenu l'attention des étudiants, ainsi que la constatation qu'à mesure que nous devenons plus âgés, nous perdons la capacité de créer et d'imaginer. Fayga Ostrower en parle :

> Je pense que, quand nous étions enfants, nous savions voir ou, du moins, nous voulions savoir. Nous avions de la curiosité à fleur de peau. Tous les enfants l'ont. En jouant, ils expérimentent et découvrent le monde, les matériaux et les objets, leurs positions, les positions dans lesquelles ils pourraient être placées, ce qui pourrait en être fait, ou peut-être même ce qui est impossible à faire. Les enfants sont parfois « impossibles » dans leur curiosité[16]. (OSTROWER, 2013, p. 91).

Dans l'expérience développée à l'UFAC, les roues d'histoires créées collectivement, entre autres activités, ont permis aux licenciés de vivre comme les enfants font usage de l'imagination, créer des histoires élaborées et surprendre tout le monde. Dans la performance réalisée par les licenciés de l'UNB, la jouissance des

[16] Note du traducteur: dans la version en portugais « Penso que, quando éramos crianças, sabíamos ver ou, pelo menos, queríamos saber. Tínhamos a curiosidade à flor da pele. Todas as crianças a têm. Brincando, estão experimentando e descobrindo o mundo, os materiais e os objetos que existem, as posições em que existem, em que posições poderiam ser colocados, o que de possível se poderia fazer, ou talvez até de impossível. As crianças às vezes são "impossíveis" na sua curiosidade ».



bébés a révélé des formes subtiles, mais aussi effusions, peur, pleurs et festivals d'interaction poétique, démontrant que la peur des adultes peut se transformer en enchantement (ainsi que la peur des enfants). Comme le dit Machado: (...) « la Licence en Théâtre doit être conçu de telle sorte qu'il soit toujours en cours de transformation, en acceptant les changements contemporains, que ce soit dans le domaine éducatif, ou dans le domaine théâtral strict[17] ». (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 354)

Pour que ces découvertes se produisent, nous devons donner voix aux enfants, ou plutôt leur « écouter », avoir une écoute effective, car les enfants ont toujours parlé, mais nous, les adultes, ne faisons pas toujours attention. De même, nous devons apprendre à voir les enfants, à observer la façon dont ils (inter)agissent dans le monde, car ils trouvent toujours un moyen de jouer, d'explorer leur environnement, même lorsque leur vie quotidienne ou les adultes posent obstacle. Des moments de lâcher prise et d'affection sont apparus, entre les futurs enseignants et les enfants de différents âges, à partir des rapports construits ayant l'Art en tant que médiateur.

Nous pensons donc que le processus de formation des enseignants des arts du spectacle sera fortement enrichi par la prise en compte des nouvelles conceptions de l'enfance, comprenant qu'il n'est pas nécessaire de donner la parole aux enfants, il est beaucoup plus important "d'écouter", car les enfants ont toujours parlé, Nous les adultes, on ne fait pas toujours attention. De même, nous devons apprendre à voir les enfants, à voir comment ils (inter) agissent dans le monde, afin que nos pratiques pédagogiques puissent véritablement se transformer en processus d'échange et d'apprentissage mutuel entre adultes et enfants. Dans cette relation, comme le dit Orlando dans la phrase qui sert de titre à cet article: "Un plus un est infini". Nous croyons que les diplômes en art sont fondamentaux pour que cette somme se produise.

[17] Note du traducteur: dans la version en portugais: "o curso de Licenciatura em Teatro precisa ser delineado de tal maneira que esteja sempre em processo de transformação, aceitando as mudanças contemporâneas, seja no campo educacional, seja no campo teatral estrito senso"



Références bibliographiques

AGUIAR, Francisco de Assis Soares; MACHADO, Marina Marcondes. Ensinar e aprender como estado de procura: diálogos aluno-professor na Licenciatura em Teatro da UFMG. *Contrapontos* (Online), v. 16, p. 351-359, 2016.

BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FARIA, A. L. G. de, BARREIRO, A.; MACEDO, E. de, SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. dos. (orgs) *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica/ALB, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIEDMANN, A. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, A; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). *Protagonismo Infantil – a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*. Campinas, v.22, n.2 (65), p.75-92, 2011.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da. (Org). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Revista Educação* - UFSM, v. 3, n. 31, p. 515-528, 2014.

HOLM, A. A energia criativa natural. *Pro-Posições*. Campinas, v.15, n.1 (43), p.83-94, 2004.

LIMA, Denise Munhoz. *A Performance na Creche: Poéticas para bebês e crianças pequenas*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). PPGCEN, Universidade de Brasília, 2019.

OSTROWER, F. *Universos da Arte*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SARMENTO, M. Crianças: educação, culturas e cidadania activa - refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, 2005.

SARMENTO, M. Retrato em Positivo In: Friedmann, A.;Romeu, G. Souza, L. *Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às*



crianças. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf

SILVA, Emily Wanzeller da. *Entrelaçando-N(ó)S: A Performance e a Ecologia de Saberes como possibilidades no ensino de arte*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas). Universidade de Brasília, 2019.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. *In: LOVATO, A; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). Protagonismo Infantil – a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017, p. 14-21.*

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE A CIDADE: PENSAMENTO ESTÉTICO, POLÍTICA E CIDADANIA

Maria Andreza Costa Barbosa
Maria Lídia Bueno Fernandes

DOI: 10.19179/2319-0868.805

BARBOSA, Maria Andreza Costa. FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Narrativas de crianças sobre a cidade: pensamento estético, política e cidadania. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE A CIDADE: PENSAMENTO ESTÉTICO, POLÍTICA E CIDADANIA

Maria Andreza Costa Barbosa[1]
Maria Lídia Bueno Fernandes[2]

Resumo: O presente artigo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília busca respostas acerca da constituição humana no processo de apropriação da cultura, bem como do significado de estar inserido em um contexto cultural, fortemente definido pelo espaço-tempo. Consideram-se as singularidades das crianças de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, levando em conta as especificidades desse território, as relações de poder estabelecidas, bem como as múltiplas formas de apropriação, circulação e transformação do/no território. Os pressupostos teóricos ancoram-se nos estudos sociais da infância (LOPES; FERNANDES, 2018) e na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2010). Considera-se que a cidade nos permite refletir sobre o cotidiano dos sujeitos com atenção às imagens e às referências que se formam por meio da organização espacial, da sociabilidade, da segregação social e espacial, dos deslocamentos, da paisagem e da diversidade cultural.

Palavras-chave: Infância; Território; Distrito Federal do Brasil.

RECITS D'ENFANTS SUR LA VILLE : PENSÉE ESTHÉTIQUE, POLITIQUE ET CITOYENNETÉ

Résumé: Cet article développé dans le cadre du Groupe de Recherche Sujets, des Territoires et de la construction de la Connaissance de la Faculté d'Éducation de l'Université de Brasília cherche des réponses à propôs de la constitution humaine dans le processus d'appropriation de la culture, ainsi que le sens d'être inséré dans un contexte culturel, fortement défini par l'espace-temps. Les

[1] Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2018), pós-Graduação Lato Sensu em História da Arte e Arquitetura no Brasil pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ (1995) e graduação em Educação Artística pela Faculdade de Artes/Fundação Brasileira de Teatro Dulcina de Morais (1991). Professora na Secretaria do Estado de Educação do DF-SEEDF desde 1998. Trabalhou na elaboração de políticas públicas para a educação integral e em projetos para implementação de Escolas Parque e Centros Interescolares de Línguas no DF;

[2] Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo - USP (2009), graduada e licenciada em Geografia pela USP (1987). Magister Artium em Etnologia e Psicologia Social pela Ludwig-Maximilians-Universität de Munique, Alemanha (1997). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB. Pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense. Membro da Rede de Investigação Multidisciplinar sobre Protagonismo e Direitos Humanos das Infâncias; da Rede de Estudos Rurais em Família, Infância e Juventude e da Red Latinoamericana de Investigación y reflexión con niñas, niños y jóvenes.

BARBOSA, Maria Andreza Costa. FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Narrativas de crianças sobre a cidade: pensamento estético, política e cidadania. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



singularités des enfants de différentes régions administratives du District Fédéral ont été prises en compte, en tant que des spécificités de ce territoire, des relations de pouvoir établies, ainsi que des multiples formes de propriété, circulation et transformation du/dans le territoire. Les hypothèses théoriques sont ancrées dans les études sociales de l'enfance (LOPES; FERNANDES, 2018) et la Théorie historique-culturelle (VIGOTSKI, 2010). La ville, cependant, nous a fait réfléchir sur la vie quotidienne des sujets avec une attention aux images et aux références qui sont formées par l'organisation spatiale, la sociabilité, la ségrégation sociale et spatiale, le déplacement, le paysage et la diversité culturelle.

Mots-clés: Enfance, Territoire, District Fédéral du Brésil

CHILDREN'S NARRATIVES ABOUT THE CITY: AESTHETIC THINKING, POLITICS AND CITIZENSHIP

Abstract: This article developed in the framework of the Group of Research Subjects, Territories and the construction of Knowledge of the Faculty of Education of the University of Brasilia seeks answers about the human constitution in the process of appropriation of culture, as well as the meaning of being inserted in a cultural context, strongly defined by space-time. Children's singularities in different regions of the Federal District are taken into account, as well as the specificities of the territory, the established power relations, as well as the multiple forms of appropriation, circulation and transformation of the territory. The theoretical assumptions are anchored in the social studies of childhood (LOPES; FERNANDES, 2018) and in the Historical-Cultural Theory of Vygotsky (2010). It is considered that the city allow us reflect on the daily life of subjects with attention to the images and references that are formed through spatial organization, sociability, social and spatial segregation, displacements, landscape and cultural diversity.

Key-words: Childhood, Territory, Federal District of Brazil.

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa maior denominada "Narrativas e saberes dos sujeitos em relação ao território: o Distrito Federal como tema" desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Essa pesquisa guarda-chuva busca respostas acerca da constituição humana no processo de apropriação da cultura, bem como do significado de estar inserido em um contexto cultural, fortemente definido pelo espaço-tempo, que, ao mesmo tempo em que nos constitui é igualmente por nós constituído, em um



processo dialético. Reflete sobre o protagonismo das crianças e jovens que vivem, se criam e recriam a partir de um paradigma territorial contra hegemônico, em que o território é o espaço vivido, densificado pelas múltiplas relações culturais e sociais. (LEFEBVRE, 1995). Consideram-se as singularidades das crianças e jovens de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, levando em conta as especificidades desse território, as relações de poder estabelecidas, bem como as múltiplas formas de apropriação, circulação e transformação do/no território.

Essa abordagem busca compreender os saberes que os diferentes sujeitos trazem sobre sua localidade, em especial, o que as crianças e jovens dizem e pensam sobre esse espaço-tempo, bem como suas experiências ligadas à construção de um sentimento de pertencimento ou a experiências de exclusão e segregação e, como contrapartida a isso, sua experiência de reação, reelaboração.

Os pressupostos teóricos ancoram-se nos estudos sociais da infância, dessa forma reafirma-se o diálogo com autores que se opõem à tentativa de normalização e normatização dessas infâncias e de seus espaço-tempos, ao mesmo tempo em que se acolhem as narrativas sobre suas realidades espaciais, suas expressões sobre formas de ser criança, suas visões de mundo (LOPES; FERNANDES, 2018). Com base na Teoria Histórico-Cultural e da aproximação com os conceitos de vivência (*Perejivanie*), de meio (*Sredá*) e de reelaboração criadora (*Tvortcheskaia Pererabotka*) identifica-se a unidade pessoa-meio (Vigotski, 2010), esta compreensão é corroborada pelo olhar de Massey (2015), Aitken (2014), Harvey (2008), Léfèbvre (1995), Haesbaert (2014) e Santos (2012), ao tratarem das temáticas ligadas ao lugar, ao território, à perspectiva de pertencimento em relação à cidade e para abrir possibilidades de leitura de mundo.

Para tanto, buscou-se olhar para o cotidiano das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, estudantes da Escola Parque 210/211 norte, durante as aulas de Artes Visuais em um período de seis meses. Compreendendo que as representações das crianças estão impregnadas de significados, de sentidos e que, nos discursos, nas falas e nas práticas, há intencionalidades nem sempre objetivas.



Vale mencionar que as Escolas Parque[3] foram planejadas como centro de educação, de cultura, esporte e lazer para atendimento às Escolas Classe da vizinhança e para a integração das mesmas, as quais ao receberem esse atendimento são chamadas de Escolas Classe Tributárias, adjetivo que faz analogia a um rio e seus afluentes.

A Escola Parque 210/211 norte está situada no Plano Piloto e recebe estudantes de quatro Escolas Classe Tributárias para a realização de aulas de Arte nas diferentes linguagens: Visuais, Teatro, Música, além da Educação Física, no âmbito da educação de tempo integral. Observa-se que os estudantes são moradores das diversas regiões administrativas do DF.

Cabe ressaltar que a Escola Parque está baseada no ideário de escola pública, laica e democrática e planejada em sintonia com o modelo urbano projetado para Brasília. Nasce com um forte significado, como um sistema educacional inovador para a capital na perspectiva da educação integral e como local de encontro da comunidade, de cultura na cidade e de ensino diferenciado.

Não obstante, por diversas razões de ordem econômica, política e ideológica, este projeto educacional que se inicia em Brasília, com a perspectiva de ser implementado para o restante do país, não chegou a ser desenvolvido. Hoje há apenas algumas Escolas Parque em todo o Distrito Federal com atendimento diferenciado de sua versão inicial.

Contudo, a Escola Parque é considerada, por professores e comunidade, como espaço que guarda a memória da proposta de educação inovadora, de elo entre educação e cultura, com foco no desenvolvimento individual e nos direitos coletivos que marcam a utópica Brasília, sendo vista pelos estudantes como espaço lúdico e de formação nas dimensões física, psicológica, social e cultural.

[3] No Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira em 1960 a cada quatro quadras residenciais haveria uma Escola Parque. A Escola Parque foi planejada com bibliotecas, teatro e quadras esportivas para atendimento aos estudantes das Escolas Classe no contraturno para atividades de arte e educação física e à comunidade para cultura e lazer. No entanto, há atualmente sete Escolas Parque construídas, cinco situadas no Plano Piloto, uma na região administrativa de Ceilândia e outra em Brazlândia.



Este espaço de ensino oferece um campo rico para a pesquisa, porque, além de atender a um grande número de estudantes, apresenta como proposta pedagógica o vínculo com a comunidade e com a cidade por meio da cultura. Desse vínculo surge o interesse em investigar como o conhecimento cotidiano e as referências culturais da cidade interferem e se fazem presentes nas elaborações das crianças.

Assim, acessa-se a realidade social e as formas como são desenvolvidas as práticas sociais em suas relações espaciais por meio das narrativas das crianças. O artigo em tela tem como objetivo: a) conhecer o olhar singular das crianças sobre o Distrito Federal; b) analisar a elaboração estética das crianças em suas narrativas sobre o território ao transpor os pensamentos e as paisagens em imagens.

A metodologia envolve a observação participante, diálogos com as crianças e elaboração de seus Mapas Vivenciais, que foram realizados por meio de desenho e aquarela sobre o lugar de moradia dos estudantes e seus percursos na cidade. Desse modo, o presente estudo foi guiado pelos caminhos apontados por Ghedin e Franco (2011), ao conceberem a metodologia de pesquisa como "um processo que organiza cientificamente todo o conhecimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial" (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.107).

Este artigo está estruturado da seguinte forma: no primeiro item temos a contextualização da construção de Brasília e a imbricada teia de relações envolvendo o estabelecimento do Distrito Federal, os processos de segregação engendrados, a utopia e a distopia em torno da mudança da capital. No segundo item retratamos a pesquisa, analisamos os dados e dialogamos com os autores que dão sustentação teórica ao trabalho. Por fim, tem-se as considerações finais, em que são desveladas as interpretações infantis envolvendo sua vida na cidade. Assim, concordamos com Sarmento e Pinto quando afirmam que "o olhar das



crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente" (SARMENTO; PINTO, 1997, p.10).

O contexto da pesquisa

> Vista desde el aire, Brasilia es una bella composición: diseñada como un águila, el sector gubernamental se encuentra en lo que sería la cabeza mientras que las áreas residenciales están en las alas. La disposición de los elementos sigue siendo interesante a la altura de un vuelo en helicóptero, donde se observan los blancos edificios oficiales y los grandes bloques de viviendas, colocados alrededor de grandes plazas y extensas zonas verdes. Hasta ahí, todo está bien. (GEHL, 2014, p. 196).

Brasília, capital do Brasil, inaugurada em 21 de abril de 1960 nasce como um projeto modernista, que tem como objetivo constituir um espaço urbano diferenciado do convencional, um novo tipo de cidade, inteiramente pública, equilibrada entre as funções de moradia, trabalho, lazer e circulação, seguindo os pressupostos da arquitetura moderna.[4] A capital emerge como uma proposta de redefinição urbana com a organização e as funções da cidade a partir da lógica de renovação da vida coletiva. De certa forma, podemos dizer que a construção de Brasília significou o ingresso do Brasil na modernidade, relacionada à investida artística e à interferência do Estado na forma como o indivíduo organiza e constrói o seu espaço social.

Não obstante, mesmo imaginada como um projeto de nação, com a expectativa que o espaço urbano planejado pudesse relacionar funcionalidade e fruição e que a arte e a técnica pudessem dar a todos uma vida melhor, Brasília constituiu-se com uma realidade muito diferente do projeto original utópico proposto (CARPINTERO, 1998).

[4] O Plano Piloto de Brasília baseia-se nas propostas discutidas e realizadas no *Congrés Internacionaux d´Arquitecture Moderne-CIAM* o qual representou um importante fórum internacional de discussão sobre a arquitetura moderna, ocorreu entre 1928 a 1960 e contou com a participação de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer a partir 1930. Em 1957, Le Corbusier apresenta nesse fórum *A carta de Atenas,* documento que explicita um planejamento urbano cuja concepção se encontra nas propostas elaboradas para Brasília (HOLSTON,199, p. 37).



A implantação de Brasília pode ser abordada por diferentes pontos de vista, pois são várias representações que estiveram vinculadas ao seu período de construção. Vale ressaltar a atuação do Estado na produção do espaço e a interiorização da capital do país com vistas à formação de um centro de propulsão política e expansão econômica. Uma das discussões, portanto, é a tomada de posse da região central do país e a modificação de sua natureza no ritmo do capitalismo emergente (VESENTINE, 1986).

Em relação ao projeto urbanístico, como bem mencionam as críticas à cidade, existem ali questões prementes. Uma delas é a questão escalar, ou seja, a macroescala sobrepondo-se à micro, e, com isso, um distanciamento da dimensão humana. Assim é que inúmeras críticas são feitas ao planejamento concebido de cima e de fora (GEHL, 2014).

Pois, como a *civitas* não poderia ser uma cidade qualquer, configuram-se uma ordem, uma harmonia e uma estética completamente diferentes das demais cidades tradicionais brasileiras. Mas, ao mesmo tempo, essa característica pressupõe a adaptação do morador a uma estética já concebida por um plano rígido e racionalmente elaborado (VESENTINE, 1986).

Entretanto, entre a utopia da cidade planejada para uma nova ordem de acordo com um padrão alcançado na articulação das escalas monumental, residencial, gregária e bucólica para favorecer as funções da cidade moderna, e a realidade de uma cidade que se concretiza entre a "utopia do modernismo e a decadência da modernização"[5] temos as realidades das Regiões Administrativas que extrapolam o denominado "plano piloto". Nas Regiões Administrativas circunvizinhas à Brasília, onde reside cerca de 85% da população do Distrito Federal, vive-se outra realidade marcada por contradições, já que a massa de trabalhadores da construção civil que veio à Brasília construir o sonho sonhado pelos brasileiros, submetendo-se à jornadas extenuantes de trabalho, com riscos de

[5] Título de um trabalho artístico de Thales Noor que retrata Brasília em suas idiossincrasias.

acidentes, foi removida para áreas afastadas do moderno centro, conformando uma cidade poli nucleada e atravessada por desigualdades.

Assim, Brasília configura-se como uma cidade em que o moderno convive com o arcaico de forma explícita, já que é marcada pela segregação espacial e pela periferização, que permitiu a exclusão dos trabalhadores que construíram a capital federal.



Imagem 1:Brasília em meio aos grandes prédios e avenidas (eixos), vê-se a rodoviária, que recebe um enorme contingente populacional cotidianamente, em um movimento pendular constante. (Fonte: Arquivo da pesquisa)

Nesse sentido, há questões que perpassam o cotidiano da cidade desde a sua inauguração pois, ao pensar a capital federal exclusivamente como Plano Piloto e na lógica racionalizada do projeto, o Estado impôs um distanciamento das classes sociais em nível territorial e de acesso aos bens públicos. Além disso, se a nova ordem passa pela ordem urbana, Brasília, como ação do Estado, preservou as diferenças sociais e econômicas em seu traçado por meio do planejamento, da arquitetura, da dimensão estética e dos aparelhos públicos que são evidentes no Plano Piloto e ausentes na periferia (VESENTINE, 1986).



As relações estabelecidas pelo projeto moderno impõem um ritmo e um modo de vida que parecerão distanciados dos indivíduos, um espaço fragmentado, mas definidor dos movimentos da sociedade. Santos (2012), ao tratar da relação tempo/espaço na modernidade, nos explica que o espaço se apresenta como fragmento em um tempo e em uma realidade, dificultando sua reconstrução como unidade.

Contudo, Santos nos diz que, é pelo lugar que podemos compreender as contradições e nos aproximar da realidade, pois o lugar é a permanência e nele se situa a história dos sujeitos. “É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois, nele o recôndito, o permanente e o real triunfam afinal, sobre o momento, o passageiro, o imposto de fora” (SANTOS, 2012, p. 33).

Assim, para nos aproximar das especificidades desse território e, das múltiplas formas de apropriação e transformação do espaço, buscamos no olhar e na fala das crianças, estudantes da Escola Parque 210 norte, situada no Plano Piloto de Brasília, o que pensam e como refletem sobre a sua cidade.

Compreendendo que a cidade é um lugar do imaginário e de representações que podem se constituir de vários sentidos, porque o imaginário que circula pela cidade é um discurso que produz modos de ver e de ser ou mesmo, nas palavras de Michel de Certeau (2012, p.41) “o elemento urbano que nos faz pensar”. Vemos, na cidade, imagens de uma organização cultural e social que engendra uma dimensão estética a qual vivenciamos diariamente.

Entende-se que o pensamento estético está situado na ordem política que é a possibilidade de expressão e compreensão da democracia e da cidadania. Essa dimensão da elaboração estética é discutida por Aitken (2014) como forma de ver e de fazer a cidade onde as práticas sociais, econômicas, culturais, políticas acontecem e estão entrelaçadas. A cidadania, desse ponto de vista, não se insere em uma questão de direitos autônomos e, sim, nessa complexidade de relações.

Ao discutir essas questões, o autor nos fornece elementos para a reflexão sobre os direitos das crianças em viver a cidade, observa-se que em relação às



crianças participantes da pesquisa, muitas delas estão distanciadas do acesso aos espaços públicos. Além disso, o autor provoca-nos a pensar na ação política necessária como crítica a esse sistema e à ruptura estética que é vivenciar o urbano e pensar sobre a cidade (AITKEN, 2014).

Afinal, como nos lembram Lopes e Fernandes, as crianças mesmo invisibilizadas nesse sistema e nessa cidade, "são todas crianças territorializadas espacialmente e que vivem o jugo de seus territórios e enraizamentos (econômicos e muitos outros) no embate das políticas econômicas e sociais" (LOPES e FERNANDES, 2018, p. 210).

Narrativas: as crianças e a cidade

Tendo em vista sermos balizados pelos estudos de Lev Vigostski (2010) e pela teoria histórico-cultural, compreende-se que a imaginação tem, em sua base, as marcas do vivido, da história que foi produzida pelas gerações, ou seja, a cultura produzida pela humanidade e pela experiência presente.

Nesse sentido, os Mapas Vivenciais (Imagens 3, 4 e 5), como proposta de elaboração de desenho e a narrativa individual sobre o lugar, nos possibilitou entrar em contato com a vivência das crianças enquanto processo histórico e reflexivo (LOPES et al, 2016). A casa, a escola e a cidade surgiram como expressão visual dos sujeitos da pesquisa e, ainda, com um conjunto de referências geográficas e culturais.

De certa forma, nos trabalhos analisados foi possível dimensionar a cidade e as possibilidades de cada lugar. Não obstante, não encontramos uma definição de lugar, mas a ideia de lugar relacionado a afeto e a aspectos críticos como as dificuldades para brincar, as distâncias e os perigos. Com isso, não encontramos um único sentido para o conceito de lugar e corroboramos a ideia de Doreen Massey segundo a qual os lugares podem ser conceituados como processos, tendo em vista estarem relacionados às interações sociais (MASSEY, 2000).



Observamos que os lugares, na concepção das crianças, são singulares, de acordo com suas histórias, sua imaginação e suas vivências. A identidade dos lugares, portanto, não estaria relacionada a uma determinada função ou aos objetos, mas, antes, às significações e aos processos históricos. Como, por exemplo, definir uma identidade para o Plano Piloto? Lugar de desencanto para Gabriel, de cidadania para Luana, de abrigo e, ao mesmo tempo de perigo para Cícero. Brasília aos olhos desses estudantes mostra-se com muitos conflitos e distâncias, entretanto, é o lugar onde está situada a casa e a escola e, onde as crianças vislumbram brechas para a pipa e para a brincadeira de rua.

Podemos, ainda, colocar em questão a identidade e o sentido de pertencimento das crianças em relação ao Plano Piloto enquanto patrimônio histórico e cultural, centro político, lugar de trabalho do servidor público, ponto de interseção das regiões administrativas uma vez que, para muitas crianças participantes desta pesquisa, é um lugar sobre o qual conhecem muito pouco.

Ao conversar sobre Mapas e sobre a cidade, Cícero decidiu desenhar (Imagem 2) a sua melhor referência a sua casa, bela, grande e tranquila, não obstante a complexidade vivida cotidianamente, os pais são catadores, a vida acontece em uma ocupação na Asa Norte, a rotina de vida é incerta e a casa é feita e refeita várias vezes em função da chuva, do vento e das dificuldades inerentes aos processos de exclusão sócio econômica. Contudo, deparamo-nos com a expressão do afeto em relação a sua moradia o que refletiu na seleção das cores e na composição do desenho.



Imagem 2: Desenho de Cícero, aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, morador de uma ocupação situada na Asa Norte/Plano Piloto. (Fonte: Arquivo da Pesquisa)

Composição carregada de imaginação em que Cícero expôs e compartilhou com os colegas os sentimentos que foram vivenciados e sentidos nesse lugar. As brincadeiras com as outras crianças, os perigos da aproximação com a rua, as invenções, a fantasia, a bola, a fogueira e o medo. Sobre Brasília falou das distâncias, a velocidade das avenidas, o tempo gasto com o deslocamento, as passagens subterrâneas, o trabalho dos pais. Ao terminar o desenho Cícero não estava mais interessado em falar sobre a cidade, esteve completamente envolvido neste processo criativo constituído com os elementos de sua realidade e nas novas combinações, que estiveram relacionadas aos elementos afetivos, à imaginação e à interpretação da realidade (VIGOTSKI, 2010).

Gabriel mostra o cotidiano do Setor de Oficinas Norte (Imagem 3), mora em um pequeno apartamento em cima da loja do pai, uma área destinada à indústria, serviços e comércio varejista no Plano Piloto e onde não há aparelhos públicos. Devido as distâncias e as dificuldades de transporte público na cidade, de custo e

acesso, este setor tornou-se também residencial. Contudo, é um lugar onde há poucas crianças e raros espaços para as brincadeiras.



Imagem 3: Desenho de Gabriel, aluno do 2º ano do Ensino Fundamental, morador do Setor de Oficinas Norte/Plano Piloto. (Fonte: Arquivo da pesquisa)

Mas, Gabriel nos mostra a importância do brincar na rua e a necessidade de um lugar seguro. Assim, interpreta a sua participação na cidade a partir do que lhe é ofertado e de suas relações cotidianas, aspecto que está situado no âmbito da cidadania (AITKEN, 2014). Além disso, o estudante procurou representar o lugar, que se apresentou como categoria interligada às histórias pessoais e ao contexto da cidade. Dessa forma, podemos considerar este trabalho como um desenho (criação) das vivências pessoais sobre o lugar. Representa não só o que existe, mas também o que pode existir.

Luana nos leva a pensar sobre tantos momentos em que somos usuários da cidade, como vemos poucas crianças brincando diariamente nas ruas de Brasília, perceber como as quadras e praças do Plano Piloto encontram-se equacionados espacialmente e bem organizados, mas são raras as pessoas vivenciando esses espaços.



Imagem 4: Desenho de Luana, aluna do 3º ano do Ensino Fundamental, moradora do Plano Piloto SQN 411.
(Fonte: Arquivo da pesquisa)

Contudo, Luana brinca na quadra, gostaria de acessar os equipamentos culturais como cinema e teatro com mais facilidade. Nos intensos diálogos durante o processo de elaboração do desenho, a estudante mostrou-nos a importância dos aspectos ligados ao componente territorial, da vida social e a cidadania, como acesso a bens e serviços, a sensação de igualdade e a tranquilidade de ser de algum lugar. E, mesmo com poucos amigos por perto, lembra-nos que o Plano Piloto é possibilidade de vivência e de invenção.

Assim, por meio dos desenhos, ficamos diante de diferentes contextos, referências e olhares relacionados à cultura da cidade, elementos estes que constituem a elaboração estética dos estudantes. E, em uma perspectiva histórico-cultural, podemos analisar estes trabalhos certos de que as ideias sobre o meio envolvem conhecimentos objetivos que são importantes para a elaboração dos



aspectos subjetivos, como a percepção e as sensações vivenciadas nesses lugares (VIGOTSKI, 2010).

Considerações finais

Constata-se que as impressões e as considerações das crianças estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre a infância nesta cidade. Além disso, o diálogo revelou-se para as crianças como um importante meio de confronto, de descoberta e de liberdade. Tais questões encontram-se interligadas, porque são expressões de vida das crianças.

Existe uma pluralidade de culturas infantis, já que consideramos que cada infância é vivida em um lugar específico e que não existe um único modelo de infância a ser seguido. Afirmamos, também, que há grande influência do território na constituição e desenvolvimento das crianças. Por meio do brincar, das relações entre pares e da vivência em sua cidade elas se descobrem e se desenvolvem e exercem protagonismo. Assim, defendemos que crianças e jovens elegem espaços, apropriam-se deles e os (re)significam a partir de suas lógicas próprias e de seus anseios.

Deve-se ressaltar que o Distrito Federal se constitui como um importante contexto, porque, além de ser um local de moradia ou de estudo do estudante, é o território que inaugurou um projeto urbanístico e arquitetônico diferenciado, cujo desenvolvimento, ao longo de sua história, deu-se de forma bastante complexa. A cidade, contudo, nos provocou e nos fez refletir sobre o cotidiano dos sujeitos dessa pesquisa com atenção às imagens e às referências que se formam por meio da organização espacial, da sociabilidade, da segregação social e espacial, dos deslocamentos, da paisagem e da diversidade cultural.

Assim, a importância em compreender como as crianças estabelecem a relação com a cidade, Plano Piloto e as diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, como se identificam com o seu lugar de moradia e com a escola, revelou-se uma questão imprescindível no âmbito do ensino da arte e da educação estética.



Pois, vimos que o pensamento estético se encontra na esfera política e da cidadania não como uma questão de direitos autônomos e, sim, na complexidade das relações sociais.

Por fim, gostaríamos de concordar com Sarmento e Pinto quando afirmam que “interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.” (2017, p. 8).

Referências:

AITKEN, S. *Do Apagamento à Revolução*: O direito da criança à cidadania/Direito à cidade. Educação e Sociedade*, 35*(128), 629-996. (jul-set), 2014.

CARPINTERO, A. C. *Brasília*: Prática e teoria urbanística no Brasil, 1956-1998. Universidade de São Paulo- Tese de Doutorado, São Paulo, 1998.

CERTEAU, M. A. *Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEHL, J. *Ciudades para la gente*. Buenos Aires: Infinito, 2014.

HAESBAERT, R. *Viver no limite:* território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HOLSTON, J. A. *Cidade Modernista*: uma crítica de Brasília e sua utopia. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LOPES, J. J; COSTA, B. M.; AMORIN, C. C. *Mapas Vivenciais*: possibilidades para a cartografia escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6,p. 237-256, 2016.



LOPES, J. J. M; FERNANDES, M. L. B. *A criança e a cidade*: contribuições da Geografia da infância. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago, 2018.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.). *O espaço da diferença.* São Paulo: Papirus, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. (Org.) *As Crianças: contextos e identidades.* Braga, Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, p. 9-30, 1997.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.
VESENTINE, J.W. *A capital da geopolítica.* São Paulo: Ática, 1996.

VIGOTSKI. L.S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI. L.S. *Quarta aula*: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, p. 681-701, 2010.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



RÉCITS D'ENFANTS SUR LA VILLE: PENSÉE ESTHÉTIQUE, POLITIQUE ET CITOYENNETÉ

Maria Andreza Costa Barbosa
Maria Lídia Bueno Fernandes

DOI: 10.19179/2319-0868.806

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



RÉCITS D'ENFANTS SUR LA VILLE: PENSÉE ESTHÉTIQUE, POLITIQUE ET CITOYENNETÉ

Maria Andreza Costa Barbosa[1]
Maria Lídia Bueno Fernandes[2]

Resumo: O presente artigo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília busca respostas acerca da constituição humana no processo de apropriação da cultura, bem como do significado de estar inserido em um contexto cultural, fortemente definido pelo espaço-tempo. Consideram-se as singularidades das crianças de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, levando em conta as especificidades desse território, as relações de poder estabelecidas, bem como as múltiplas formas de apropriação, circulação e transformação do/no território. Os pressupostos teóricos ancoram-se nos estudos sociais da infância (LOPES; FERNANDES, 2018) e na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2010). Considera-se que a cidade nos permite refletir sobre o cotidiano dos sujeitos com atenção às imagens e às referências que se formam por meio da organização espacial, da sociabilidade, da segregação social e espacial, dos deslocamentos, da paisagem e da diversidade cultural.

Palavras-chave: Infância; Território; Distrito Federal do Brasil.

RECITS D'ENFANTS SUR LA VILLE: PENSÉE ESTHÉTIQUE, POLITIQUE ET CITOYENNETÉ

Résumé: Cet article développé dans le cadre du Groupe de Recherche Sujets, des Territoires et de la construction de la Connaissance de la Faculté d'Éducation de l'Université de Brasília cherche des réponses à propôs de la constitution humaine dans le processus d'appropriation de la culture, ainsi que le sens d'être inséré dans un contexte culturel, fortement défini par l'espace-temps. Les singularités des enfants de différentes régions administratives du District Fédéral ont été prises en compte, en tant que des spécificités de ce territoire, des relations de pouvoir établies, ainsi que des multiples formes de propriété, circulation et transformation du/dans le territoire. Les hypothèses théoriques sont ancrées dans les études sociales de l'enfance (LOPES; FERNANDES, 2018) et la

[1] Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2018), pós-Graduação Lato Sensu em História da Arte e Arquitetura no Brasil pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ (1995) e graduação em Educação Artística pela Faculdade de Artes/Fundação Brasileira de Teatro Dulcina de Morais (1991). Professora na Secretaria do Estado de Educação do DF-SEEDF desde 1998. Trabalhou na elaboração de políticas públicas para a educação integral e em projetos para implementação de Escolas Parque e Centros Interescolares de Línguas no DF.

[2] Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo - USP (2009), graduada e licenciada em Geografia pela USP (1987). Magister Artium em Etnologia e Psicologia Social pela Ludwig-Maximilians-Universität de Munique, Alemanha (1997). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB. Pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense. Membro da Rede de Investigação Multidisciplinar sobre Protagonismo e Direitos Humanos das Infâncias; da Rede de Estudos Rurais em Família, Infância e Juventude e da Red Latinoamericana de Investigación y reflexión con niñas, niños y jóvenes.

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Théorie historique-culturelle (VIGOTSKI, 2010). La ville, cependant, nous a fait réfléchir sur la vie quotidienne des sujets avec une attention aux images et aux références qui sont formées par l'organisation spatiale, la sociabilité, la ségrégation sociale et spatiale, le déplacement, le paysage et la diversité culturelle.

Mots-clés: Enfance; Territoire; District Fédéral du Brésil

CHILDREN'S NARRATIVES ABOUT THE CITY: AESTHETIC THINKING, POLITICS AND CITIZENSHIP

Abstract: This article developed in the framework of the Group of Research Subjects, Territories and the construction of Knowledge of the Faculty of Education of the University of Brasilia seeks answers about the human constitution in the process of appropriation of culture, as well as the meaning of being inserted in a cultural context, strongly defined by space-time. Children's singularities in different regions of the Federal District are taken into account, as well as the specificities of the territory, the established power relations, as well as the multiple forms of appropriation, circulation and transformation of the territory. The theoretical assumptions are anchored in the social studies of childhood (LOPES; FERNANDES, 2018) and in the Historical-Cultural Theory of Vygotsky (2010). It is considered that the city allow us reflect on the daily life of subjects with attention to the images and references that are formed through spatial organization, sociability, social and spatial segregation, displacements, landscape and cultural diversity.

Key-words: Childhood; Territory; Federal District of Brazil.

Introduction

Cet article présente un extrait d'une recherche plus vaste intitulée 'Récits et Connaissances des sujets relatifs au territoire: le District Fédéral' comme thème développé par le Groupe de Recherche Sujets, des Territoires et de la construction de la Connaissance de la Faculté d'Éducation de l'Université de Brasília. Cette recherche**,** cherche des réponses à propôs de la constitution humaine dans le processus d'appropriation de la culture, ainsi que le sens d'être inséré dans un contexte culturel, fortement défini par l'espace-temps, qui, en même temps qu'il nous constitue est également constitué par nous, dans un processus dialectique. Il réfléchit sur le protagonisme des enfants et des jeunes qui vivent, se créent et se recréent à partir d'un paradigma territorial contre-hégémonique, dans lequel le territoire est le espace vivant, densifié par les multiples relations culturelles et sociales. (LEFEBVRE, 1995). Les singularités des enfants et des jeunes de



différentes régions administratives du District Fédéral ont été prises en compte, en tant que des spécificités de ce territoire, des relations de pouvoir établies, ainsi que des multiples formes de propriété, circulation et transformation du/dans le territoire.

Cette approche cherche à comprendre la connaissance que les différents sujets apportent à leur localité, en particulier, ce que les enfants et les jeunes disent et pensent de cet espace-temps, ainsi que leurs expériences liées à la construction d'un sentiment d'appartenance ou à des expériences d'exclusion et de ségrégation et, en contrepartie, leur expérience de réaction, de réélaboration.

Les hypothèses théoriques sont ancrées dans les études sociales de l'enfance, réaffirmant ainsi le dialogue avec les auteurs qui s'opposent à la tentative de normalisation et de standardisation de ces enfances et de leurs espaces-temps, au même temps qu'on accuielle les récits sur leurs réalités spatiales, leurs expressions sur les façons d'être un enfant, leurs visions du monde (LOPES; FERNANDES, p. 2018). D'après la Théorie historique-culturelle et de l'approximation avec les concepts de vivence (*Perejivanie*), de moyen (*Sredá*) et de la réelaboration créatrice (*Tvortcheskaia Pererabotka*) on identifie l'unité personne-moyen Vigotski (2010), cette compréhension est corroborée par le regard de Massey (2015), Aitken (2014), Harvey (2008), Léfèbvre (1995), Haesbaert (2014) et Santos (2012) , lorsqu'il s'agit des thèmes liés au lieu, au territoire, à la perspective d'appartenance à la ville et d'ouvrir des possibilités de lecture du monde.

À cette fin, on a fait attention à la vie quotidienne des enfants des premières années de l'école primaire, les élèves du Parque 210/211 Nord, pendant les cours d'arts visuels dans une période de six mois. En comprennant que les représentations des enfants sont imprégnées de sens et que, dans les discours, les et dans les pratiques, il y a des intentionnalités pas toujours objectives.

Il convient de mentionner que les écoles Parque[3] ont été prévues comme un centre d'éducation, de culture, de sport et de loisirs pour atteindre les écoles Classe

[3] Dans le plan de construction des écoles de Brasilia, préparé par Anísio Teixeira en 1960, une école Parque serait créé à chaque quatre blocs d'habitations. L'école Parque était prévue avec des bibliothèques, des théâtres et des terrains de sport pour accueillir les élèves des écoles primaires en

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



du quartier et pour l'intégration d'entre eux, qui lors de la réception de service sont appelés Des écoles **Tributárias**, un adjectif qui fait une analogie avec une rivière et ses affluents.

L'école Parque 210/211 Nord est située dans le Plan Pilote et reçoit des élèves de quatre écoles **Tributárias** pour la réalisation de cours d'art dans différents langues: visuel, théâtre, musique et éducation physique, ce qui concerne léducation à temps plein. On observe que les élèves habitent dans des différentes régions administratives du District Fédéral.

Il convient de mentionner que l'école Parque est basée sur l'idée de l'école publique, laïque et démocratique et planifiée en phase avec le modèle urbain conçu pour Brasilia. Elle est née avec une signification forte, comme un système éducatif innovant pour la capitale du point de vue de l'éducation intégrale et comme un lieu de rencontre de la communauté, de culture dans la ville et d'éducation différenciée.

Néanmoins, pour plusieurs raisons d'ordre économique, politique et idéologique, ce projet éducatif qui débute à Brasilia, avec la perspective d'être mis en œuvre pour le reste du pays, n'a pas été développé. Aujourd'hui, il n'y a que quelques écoles de parc dans tout le district fédéral avec un service différencié de sa version initiale.

Cependant, l'école Parque est considérée par les enseignants et la communauté comme un espace qui sauve la mémoire de la proposition d'éducation innovante, un lien entre l'éducation et la culture, en mettant l'accent sur le développement individuel et les droits collectifs qui marquent une Brasília utopique considérée par les élèves comme un espace ludique et une formation dans les dimensions physiques, psychologiques, sociales et culturelles.

Cet espace pédagogique offre un champ riche pour la recherche, car, en plus d'assister un grand nombre d'étudiants, il se présente comme une proposition pédagogique, un lien avec la communauté et la ville à travers la culture. De ce lien

---

contrepartie d'activités artistiques et d'éducation physique et pour la culture et les loisirs a communauté. Cependant, sept écoles Parque ont été construites, cinq dans le Plan Pilote, une dans la région administrative de Ceilândia et l'autre à Brazlândia.



naît l'intérêt d'étudier comment les connaissances quotidiennes et les références culturelles de la ville interfèrent et sont présentes dans les élaborations des enfants.

Ainsi, la réalité sociale est accessible et la façon dont les pratiques sociales sont développées dans leurs relations spatiales à travers les récits des enfants. Cet article vise à: a) connaître le regard singulier des jeunes sur le District Fédéral; b) analyser l'élaboration esthétique des enfants dans leurs récits sur le territoire au moment de transposer les pensées et les paysages en images.

La méthodologie implique l'observation des participants, des dialogues avec les enfants et l'élaboration de leurs cartes viventiels, qui ont été réalisées par le dessin et l'aquarelle sur le lieu de résidence des étudiants et leurs itinéraires dans la ville. Ainsi, la présente étude a été guidée par les voies indiquées par Ghedin et Franco, lorsqu'ils ont conçu la méthodologie de recherche comme «un processus qui organise scientifiquement toute la connaissance réfléchissante, du sujet à l'empirique et de celle-ci au concret, jusqu'à l'organisation de nouvelles connaissances, permettant une nouvelle lecture/compréhension/interprétation de l'empirique initial[4]» (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.107).

Cet article est structuré comme suit: dans la première partie, on a la contextualisation de la construction de Brasilia et le réseau entrelacé de relations impliquant l'établissement du District Fédéral, les processus de ségrégation engendrés, l'utopie et la dystopie autour du changement de la capital. Dans la deuxième partie, on passse en revue la recherche, nous analysons les données et on dialogue avec les auteurs qui donnent un soutien théorique à l'œuvre.

Enfin, on a les considérations finales, dans lequelles sont dévoilées les interprétations enfantines impliquant leur vie dans la ville. Ainsi, on est d'accord avec Sarmento et Pinto lorsqu'ils affirment que « le regard des enfants permet de révéler

[4] Dans la version en portugais. "[...] um processo que organiza cientificamente todo o conhecimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial."



des phénomènes sociaux que le regard des adultes laisse dans l'obscurité ou obscurcit tout à fait[5] » (SARMENTO; PINTO, 1997, p.10).

Le contexte de recherche

> Vista desde el aire, Brasilia es una bella composición: diseñada como un águila, el sector gubernamental se encuentra en lo que sería la cabeza mientras que las áreas residenciales están en las alas. La disposición de los elementos sigue siendo interesante a la altura de un vuelo en helicóptero, donde se observan los blancos edificios oficiales y los grandes bloques de viviendas, colocados alrededor de grandes plazas y extensas zonas verdes. Hasta ahí, todo está bien[6]. (GEHL, 2014, p.196).

Brasilia, capitale du Brésil, a été inaugurée le 21 avril 1960. Elle est née comme un projet moderniste, qui voulait constituer un espace urbain différencié du conventionnel, un nouveau type de ville, entièrement publique, équilibré entre le Fonctions de logement, de travail, de loisirs et de circulation, suivant les principes de l'architecture moderne[7]. La capital émerge comme une proposition de redéfinition urbaine avec l'organisation et les fonctions de la ville à partir de la logique de renouvellement de la vie collective. D'une certaine manière, on peut dire que la construction de Brasilia a signifié l'entrée du Brésil dans la modernité, liée à

[5] Dans la version en portugais: “[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

[6] Dans la version en espagnol: “Vista desde el aire, Brasilia es una bella composición: diseñada como un águila, el sector gubernamental se encuentra en lo que sería la cabeza mientras que las áreas residenciales están en las alas Dans la version en portugais. La disposición de los elementos sigue siendo interesante a la altura de un vuelo en helicóptero, donde se observan los blancos edificios oficiales y los grandes bloques de viviendas, colocados alrededor de grandes plazas y extensas zonas verdes. Hasta ahí, todo está bien”.

[7] Le Plan Pilote de Brasilia est basé sur les propositions discutées et tenues au *Congrès internationaux d'architecture moderne-CIAM*, qui a constitué un important forum de discussion international sur l'architecture moderne. Il s'est déroulé de 1928 à 1960, avec la participation de Lúcio Costa et Oscar Niemeyer à partir de 1930. En 1957, Le Corbusier a présenté à ce forum *La lettre d'Athènes,* un document expliquant l'urbanisme dont la conception se retrouve dans les propositions faites pour Brasilia (Holston, 1989, p. 37).

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



l'investiment artistique et à l'ingérence de l'État dans la façon dont l'individu organise et construit son espace social.

Néanmoins, même imaginée comme un projet de nation, avec l'espoir que l'espace urbain prévu pourrait relier la fonctionnalité et la concrétisation et que l'art et la technique pourrait donner à chacun une vie meilleure, Brasília a été constitué avec une réalité très différente du projet utopique original proposé (CARPINTERO, 1998).

La mise en œuvre de Brasilia peut être abordée par différents points de vue, car il existe plusieurs représentations qui ont été liées à sa période de construction. Il est à noter la performance de l'État dans la production de l'espace et l'internalisation de la capitale du pays en vue de la formation d'un centre de propulsion politique et d'expansion économique. L'une des discussions est donc la prise de contrôle de la région centrale du pays et la modification de sa nature au rythme du capitalisme émergent (VESENTINE, 1986).

En ce qui concerne le projet urbaniste, d'après les plusieurs critiques à propôs de la ville, il ya des questions urgentes là-bas. L'une d'entre elles, est la question scalaire, c'est-à-dire la macroéchelle qui chevauche le micro, et, par conséquent, un désagrément de la dimension humaine. C'est ainsi qu'un nombre incalculable de critiques sont formulées à l'égard de la planification conçue d'en haut et de l'extérieur (GEHL, 2014).

Car, comme *Civitas,* elle ne pouvait pas être comme n'importe quelle ville car il y a un ordre, une harmonie et une esthétique complètement différents des autres villes traditionnelles brésiliennes. Mais en même temps, cette caractéristique suppose l'adaptation de l'habitant à une esthétique déjà conçue par un plan rigide et rationnellement élaboré (VESENTINE, 1986).

Cependant, entre l'utopie de la ville prévue pour un nouvel ordre selon un modèle réalisé dans l'articulation des échelles monumentale, résidentielle, gréonique et bucolique pour favoriser les fonctions de la ville moderne, et la réalité d'une ville qui se concrétise entre "l'utopie du modernisme et la décadence de la

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

modernisation[8]", nous avons les réalités des régions administratives qui extrapolent le Plan Pilote. Dans les régions administratives entourant Brasilia, où il ya environ 85% de la population du District Fédéral, il y a une autre réalité marquée par des contradictions, unr foid que la masse des travailleurs de la construction civile qui sont venus à Brasilia pour construire le rêve rêvé par les Brésiliens, se soumettant aux jours de travail épuisants, avec des risques d'accidents, ont été enlevé dans des zones éloignées du centre moderne, ce qui conforme une ville poly-nuclée et traversée par les inégalités.

Ainsi, Brasilia se configure comme une ville dans laquelle la vie moderne vit avec l'archaïque d'une manière explicite, car elle est marquée par la ségrégation spatiale et la périferalisation, qui a permis l'exclusion des travailleurs qui ont construit la capitale fédérale.



Photo 1. Image de Brasilia: Au milieu de grands bâtiments et avenues (axes), on voit la gare routière, qui reçoit un contingent de population énorme tous les jours, dans un mouvement pendulaire constant. (Source : Fichier de recherche)

En ce sens, il y a des questions qui imprègnent la vie quotidienne de la ville depuis son inauguration car, en pensant que la capitale fédérale est exclusivement

[8] Titre d'une œuvre artistique de Thales Noor qui décrit Brasilia dans ses idiosyncrasies. Dans la version en portugais. "[...] utopia do modernismo e a decadência da modernização".

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



un Plan Pilote et dans la logique rationalisée du projet, l'État a imposé une distance par rapport aux classes sociales au niveau territorial et d'accès aux biens publics. En outre, si le nouvel ordre passe par l'ordre urbain, Brasilia, en tant qu'action de l'État, a préservé les différences sociales et économiques dans son traçage à travers la planification, l'architecture, la dimension esthétique et les appareils publics qui sont évidents dans le Plan Pilote et absents dans la périphérie (VESENTINE, 1986).

Les relations établies par le projet moderne imposent un rythme et un mode de vie qui paraîtront éloignés des individus, un espace fragmenté, mais qui définent les mouvements de la société. Santos (2012), lorsqu'il s'agit de la relation temps/espace dans la modernité, explique que l'espace se présente comme un fragment dans un temps et dans une réalité, ce qui rend difficile sa reconstruction en tant qu'unité.

Cependant, Santos nous dit que c'est pour le lieu que nous pouvons comprendre les contradictions et approcher la réalité, parce que le lieu est la permanence et en elle se trouve l'histoire des sujets. “C'est pour le lieu que nous passons en revue le monde et ajustons notre interprétation, car en lui le recondite, le permanent et le vrai triomphant après tout, sur le moment, le passager, ce qui est imposé de l'étranger[9]" (SANTOS, 2012, p.33).

Ainsi, afin d'aborder les spécificités de ce territoire et des multiples formes d'appropriation et de transformation de l'espace, on a cherché dans le regard et la parole des enfants, les élèves de l'école Parque 210 Nord, situé dans le Plan Pilote de Brasilia, ce qu'ils pensent et réfléchissent à porpôs de leur ville.

On comprend que la ville est un lieu de l'imaginaire et des représentations qui peuvent être constituées de différents sens, parce que l'imaginaire qui a circulé à travers la ville est un discours qui produit des façons de voir et d'être ou même, selon les mots de Michel de Certeau (2012, p.41), « L'élément urbain qui nous fait

[9] Dans la version en portugais. “É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois, nele o recôndito, o permanente e o real triunfam afinal, sobre o momento, o passageiro, o imposto de fora” (SANTOS, 2012, p.33).

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



réfléchir[10]». Nous voyons, dans la ville, des images d'une organisation culturelle et sociale qui engendre une dimension esthétique que nous vivons quotidiennement.

Il est entendu que la pensée esthétique se situe dans l'ordre politique qui est la possibilité d'expression et de compréhension de la démocratie et de la citoyenneté. Cette dimension de l'élaboration esthétique est discutée par Aitken (2014) comme une façon de voir et de faire de la ville où les pratiques sociales, économiques, culturelles et politiques se produisent et sont entrelacées. La citoyenneté, de ce point de vue, n'entre pas dans une question de droits autonomes et, oui, dans cette complexité des relations.

En discutant ces questions, l'auteur nous fournit des éléments pour réfléchir sur les droits des enfants à vivre la ville, il est observé que par rapport aux enfants qui ont participé à la recherche, beaucoup d'entre eux sont éloignés de l'accès aux espaces publics. En outre, l'auteur nous amène à penser à l'action politique nécessaire comme critique de ce système et à la rupture esthétique qui connaît l'urbain et la pensée de la ville (AITKEN, 2014).

Après tout, selon Lopes et Fernandes, les enfants, même invisibles dans ce système et dans cette ville, "sont tous des enfants territorialisés spatialement et qui vivent leurs territoires et racines (économiques et bien d'autres) dans le choc de politiques économiques et sociales[11] " (LOPES et FERNANDES, 2018, p. 210).

Récits: Les enfants et la ville.

Influencés par les études de Lev Vigostski (2010) et pour la théorie historico-culturelle, il est entendu que l'imagination a, sur sa base, les marques de la vie, de l'histoire qui a été produite par les générations, c'est-à-dire la culture produite par l'humanité et l'expérience actuelle.

[10] Dans la version en portugais “[...] o elemento novo que nos faz pensar” (CERTEAU, 2012, p.41).
[11] Dans la version en portugais. “[...] são todas crianças territorializadas espacialmente e que vivem o jugo de seus territórios e enraizamentos (econômicos e muitos outros) no embate das políticas econômicas e sociais” (LOPES e FERNANDES, 2018, p. 210).

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



En ce sens, les cartes expérientielles, en tant que proposition d'élaboration et de récit individuel sur le lieu, nous ont permis d'entrer en contact avec l'expérience des enfants en tant que processus historique et réfléchi (LOPES et al, 2016). La maison, l'école et la ville ont émergé comme expression visuelle des sujets de recherche et aussi avec un ensemble de références géographiques et culturelles.

D'une certaine manière, dans les études analysées, il a été possible d'étendre la ville et les possibilités de chaque lieu. Néanmoins, nous n'avons pas trouvé une définition de lieu, mais l'idée de lieu lié à l'affection et des aspects critiques tels que les difficultés à jouer, les distances et les dangers. Avec cela, nous n'avons pas trouvé un seul sens pour le concept de lieu et nous corroborons l'idée de Doreen Massey selon laquelle les lieux peuvent être conceptués comme des processus, afin d'être liés aux interactions sociales (MASSEY, 2000).

Nous observons que les lieux, dans la conception des enfants, sont singuliers, selon leur histoire, leur imagination et leurs expériences. L'identité des lieux ne serait donc pas liée à une fonction ou à des objets particuliers, mais plutôt aux significations et aux processus historiques. Comment, par exemple, définir une identité pour le Plan Pilote? Lieu de désenchantement pour Gabriel, de citoyenneté à Luana, de refuge et en même temps de danger pour Cícero. Brasilia aux yeux de ces élèves se présente avec de nombreux conflits et les distances, cependant, est l'endroit où la maison et l'école est situé et, où les enfants envisagent des lacunes pour le cerf-volant et pour le jeu de rue.

On peut aussi remettre en cause l'identité et le sens de l'appartenance des enfants par rapport au Plan Pilote en tant que patrimoine historique et culturel, centre politique, lieu de travail du fonctionnaire, point d'intersection des régions administratives Puisque, pour de nombreux enfants qui participent à cette recherche, c'est un endroit sur lequel ils connaissent très peu.

En parlant de cartes et de la ville, Cícero a décidé de tirer sa meilleure référence à sa maison, belle, grande et tranquille, malgré la complexité vécue quotidiennement, les parents sont cueilleurs, la vie se passe dans une **ocuppation** à Asa Norte, la routine de la vie est incertaine et la maison est faite et refaite plusieurs

fois en raison de la pluie, du vent et des difficultés inhérentes aux processus d'exclusion socio-économique. Cependant, nous sommes confrontés à l'expression de l'affection par rapport à son logement, qui se reflète dans la sélection des couleurs et la composition du dessin.



Photo 2: Dessin de Cícero, élève de l'École primaire 1 an. Résident dans un loyer encore ilégal située à Asa Norte/Plan Pilote. (Source: Fichier de recherche).

La composition pleine d´imagination dans laquelle Cícero a exposé et a partagé avec ses collègues les sentiments qui ont été vécus et ressentis dans ce lieu. Les jeux avec les autres enfants, les dangers de s´approcher de la rue, les inventions, le déguisement, la balle, le feu de camp et la peur. À propos de Brasilia il a parlé des distances, de la vitesse des avenues, du temps passé avec le déplacement, des passages souterrains, du travail des parents. À la fin du dessin, Cícero n´était plus intéressé à parler de la ville, il était complètement impliqué dans ce processus créatif constitué avec les éléments de sa réalité et dans les nouvelles

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

combinaisons qui étaient liées aux éléments affectifs, à l'imagination et à l'interpretation de la réalité (VIGOTSKI, 2010).



Photo 3: Dessin de Gabriel, élève de l'École primaire/Deuxième année. Résident du Setor de Oficinas Norte/Plan Pilote. (Source: Fichier de recherche)

Gabriel montre la vie quotidienne du Setor de Oficinas Norte, il vit dans un petit appartement au-dessus de la boutique du père, un espace destiné à l´industrie, les services et le commerce de détail dans le plan pilote et où il n´y a pas d´appareils publics. En raison des distances et des difficultés des transports en commun dans la ville, du coût et de l´accès, ce secteur est également devenu résidentiel. Cependant, c´est un endroit où il y a peu d´enfants et d´espaces rares pour jouer.

Mais Gabriel nous montre l´importance de jouer dans la rue et la nécessité d´un endroit sûr. Ainsi, il interprète sa participation dans la ville à partir de ce qui lui est offert et de ses relations quotidiennes, un aspect qui se situe dans le domaine de la citoyenneté (AITKEN, 2014). En outre, l´étudiant a cherché à représenter le lieu,

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

qui se présentait comme une catégorie liée à l´histoire personnelle et le contexte de la ville. De cette façon, nous pouvons considérer ce travail comme une conception (création) d´expériences personnelles sur le lieu. Il représente non seulement ce qui existe, mais aussi ce qui peut exister.

Luana nous amène à penser à tant de fois où nous sommes des utilisateurs de la ville, comme nous voyons peu d'enfants jouant tous les jours dans les rues de Brasilia, se rendre compte comment les blocs et les places du Plan Pilote sont spatialement bien organisés, mais les personnes qui vivent ces espaces sont rares.



Photo 4: Dessin de Luana, élève de l'École primaire/ Troisième année. Résident du Plan Pilote de la SQN 411. (Source: Fichier de recherche)

Cependant, Luana joue sur le terrain, elle voudrait accéder à des équipements culturels tels que le cinéma et le théâtre plus facilement. Dans les dialogues intenses au cours du processus de rédaction, l'étudiante nous a montré l'importance des aspects liés à la composante territoriale, la vie sociale et la citoyenneté, tels que l'accès aux biens et services, le sens de l'égalité et la tranquillité d'être de quelque part. Et même avec peu d'amis autour, elle nous rappelle que le Plan Pilote est une possibilité d'expérience et d'invention.

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Ainsi, à travers les dessins, nous faisons face à différents contextes, références et regards liés à la culture de la ville, des éléments qui constituent l'élaboration esthétique des des étudiants. E dans une perspective historique-culturelle, nous pouvons analyser ces œuvres certains que les idées sur l'environnement impliquent une connaissance objective qui sont importantes pour l'élaboration des aspects subjectifs, tels que la perception et les sensations vécues dans ces endroits (VIGOTSKI, 2010).

Considérations finales

Il semble que les impressions et les considérations des enfants sont imprégnées de questions politiques, émotionnelles, sociales sur la ville et sur l'enfance dans cette ville. En outre, le dialogue a été révélé aux enfants comme un moyen important de confrontation, de découverte et de liberté. Ces questions sont interconnectées, parce qu'elles sont l'expression de la vie des enfants.

Il y a une pluralité de cultures d'enfants, puisque nous considérons que chaque enfance est vécue dans un lieu spécifique et qu'il n'y a pas un seul modèle d'enfance à suivre. Nous affirmons également qu'il y a une grande influence du territoire sur la constitution et le développement des enfants. Par le jeu, les relations entre pairs et l'expérience dans leur ville, ils découvrent et développent leur protagonisme.Ainsi, nous croyons que les enfants et les jeunes élisent des espaces, les s'appropriant et les (re)signifient de leurs propres logiques et de leurs aspirations.

Il convient de souligner que le District Fédéral constitue un contexte important, car en plus d'être un lieu de résidence ou d'étude de l'étudiant, il est le territoire qui a inauguré un projet urbain et architectural différencié, dont le développement, au long de son histoire a été assez complexe. La ville, cependant, nous a provoqués et nous a fait réfléchir sur la vie quotidienne des sujets de cette recherche avec une attention aux images et aux références qui sont formées par l'organisation spatiale, la

BARBOSA, Maria Andreza Costa; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Récits d'enfants sur la ville: pensée esthétique, politique et citoyenneté. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



sociabilité, la ségrégation sociale et spatiale, le déplacement, le paysage et la diversité culturelle.

Ainsi, l'importance de comprendre comment les enfants établissent la relation avec la ville, le Plan Pilote et les différentes régions administratives du District Fédéral, lorsqu'ils s'identifient à leur lieu de résidence et à l'école, s'est avérée une question essentielle à ce qui concerne l'enseignement de l'art et de l'éducation esthétique. Nous avons vu que la pensée esthétique se trouve dans les sphères politique et de citoyenneté non pas comme une question de droits autonomes et, oui, dans la complexité des relations sociales.

Enfin, nous sommes d'accord avec Sarmento et Pinto lorsqu'ils affirment que "l'interprétation des représentations sociales des enfants peut être non seulement un moyen d'accès à l'enfance en tant que catégorie sociale, mais aussi des structures et des dynamiques sociales mêmes sont démasqués dans le discours des enfants[12]" (2017, p. 8).

Références:

AITKEN, S. *Do Apagamento à Revolução*: O direito da criança à cidadania/Direito à cidade. Educação e Sociedade*, 35*(128), 629-996. (jul-set), 2014.

CARPINTERO, A. C. *Brasília*: Prática e teoria urbanística no Brasil, 1956-1998. Universidade de São Paulo- Tese de Doutorado, São Paulo, 1998.

CERTEAU, M. A. *Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEHL, J. *Ciudades para la gente*. Buenos Aires: Infinito, 2014.

[12] Dans la version en portugais. "[...] interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças." (SARMENTO, 2017, p. 8).



HAESBAERT, R. *Viver no limite:* território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HOLSTON, J. A. *Cidade Modernista*: uma crítica de Brasília e sua utopia. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LOPES, J. J; COSTA, B. M.; AMORIN, C. C. *Mapas Vivenciais*: possibilidades para a cartografia escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6,p. 237-256, 2016.

LOPES, J. J. M; FERNANDES, M. L. B. *A criança e a cidade*: contribuições da Geografia da infância. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago, 2018.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.). *O espaço da diferença.* São Paulo: Papirus, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. (Org.) *As Crianças: contextos e identidades.* Braga, Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, p. 9-30, 1997.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.

VESENTINE, J.W. *A capital da geopolítica.* São Paulo: Ática, 1996.

VIGOTSKI. L.S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI. L.S. *Quarta aula*: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, p. 681-701, 2010.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS:
IMAGENS
MEMÓRIAS
HISTÓRIAS



REPENSANDO AS NOÇÕES DE INFÂNCIA PARA A DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Juzelia de Moraes Silveira

DOI: 10.19179/2319-0868.804

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



REPENSANDO AS NOÇÕES DE INFÂNCIA PARA A DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Juzélia de Morais Silveira[1]

Resumo: Desenvolvo esta escrita partindo de minhas experiências como docente de Artes Visuais e pautada pela perspectiva da Cultura Visual. Busco aqui discutir como construímos nossas concepções e discursos acerca das infâncias e de como é urgente compreender esta etapa da vida, tentando transcender velhos conceitos naturalizados sobre o tema. Ainda, partindo da premissa de que as crianças interagem de modo ativo com as visualidades que atravessam seus cotidianos, não apenas como consumidoras, mas também como produtoras, proponho uma reflexão sobre como desenvolvemos e podemos vir a desenvolver ações educativas, desde a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que convidem a pensar e problematizar as imagens que perpassam nossas vidas. Acredito que estas imagens atuam sobre as formas como vamos construindo nosso entendimento sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Palavras-chave: Cultura Visual; Artes Visuais; Infâncias.

RETHINKING CONCEPTIONS OF CHILDHOOD FOR VISUAL ARTS TEACHING

Abstract: I develop this writing based on my experiences as a Visual Arts teacher and guided by the perspective of Visual Culture. I am here to discuss how we construct our conceptions and discourses about childhood and how urgent it is to understand this stage of life trying to transcend old naturalized concepts on the subject. Moreover, based on the premise that children interact in na active way with the visualities that cross their daily lives, not only as consumers, but also as producers, I propose a reflection on how we develop and can develop educational actions, from Early Childhood Education and Initial Years of Elementay School, which invite us to think and problematize the images that permeate our lives. Comprising that these images act on the ways we are building our understanding of the world and about ourselves.

Keywords: Visual Culture; Visual Arts; Chilhoods.

[1] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - FAV/UFG. Bolsista REUNI - CAPES (2011-2015). Mestre em Artes Visuais pela UFSM/RS. Possui Graduação em Desenho e Plástica - Artes Visuais - Bacharelado (2004) e Graduação em Artes Visuais - Licenciatura Plena (2006), ambas pela UFSM/RS. Bolsista PDSE - CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior), com estágio no programa de Doctorado en Artes y Educación, da Universidad de Barcelona/ES (2013-2014). Professora substituta do curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena, da UERGS/RS - Montenegro.

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 42
JULHO A SETEMBRO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
NARRATIVAS DE/PARA CRIANÇAS: IMAGENS MEMÓRIAS HISTÓRIAS



REPENSER LES NOTIONS D'ENFANCE POUR L'ENSEIGNEMENT DANS LES ARTS VISUELS

Résumé: Je fais ce récit à partir de mes expériences en tant que professeur d'Art Visuel et basé sur la perspective de La Culture Visuelle. Je cherche ici à discuter comment nous construisons nos conceptions et nos discours à propos de l'enfance et comment est-ce urgent de comprendre cette étape de la vie, tout en essayant detranscender des vieilles conceptions naturalisées à propos du thème. Partant de la prémisse que les enfants interagissent de façon active avec les images qui traverssent leurs quotidiens, pas seulement en tant que consommateurs, mais aussi en tant que producteurs, je propose une réflexion sur le développement actuel et à venir des actions éducatives, dès la maternelle et les premières années de l'école primaire, actions qui nous invitent à penser et à questionner les images qui traverssent nos vies. Je crois que ces images agissent sur la façon dont nous construisons notre compréhension sur le monde et sur nous mêmes.

Mots Clés: Culture Visuelle; Arts Visuels; Enfances.

Infâncias intraduzíveis e o desejo teimoso de tentar traduzi-las

É difícil pensar uma escrita que se proponha a discutir as infâncias e que não caia em concepções e afirmativas românticas sobre elas. Não falo sobre as afirmativas pautadas em uma ideia ingênua de que as infâncias são envoltas por uma aura fantástica de felicidade plena. Falo sobre como é difícil não nos arrebatarmos com a capacidade que as infâncias nos provocam de espantar, maravilhar, surpreender, chocar. Falo desta característica de constantemente desestabilizar o que acreditamos apreender no entendimento acerca delas. Nisto, das questões mais surpreendentes que envolvem as discussões sobre o tema, reside o fato de que ao falarmos de infâncias, nos colocamos falando do outro, daquele que já não somos e que com dificuldade conseguimos acessar novamente a partir de nossas memórias. Por vezes quase parece nos escapar a noção de que um dia compusemos algum tipo destas inúmeras infâncias existentes.

Das discussões sobre infância que vivenciei em âmbito acadêmico, sempre relembro a fala de um professor que discorria sobre a nossa ânsia e tentativa vã de entender o que pensam e sentem aqueles que fazem parte de uma geração distinta da nossa. Mais grave do que isso, nossa tentativa de afirmar o que pensam e sentem tendo como parâmetro nossas vivências de tempos vividos, com nossas

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



lentes do passado. Ocorre que ao passo que mudam os afetos, aquilo que nos atravessa diariamente, mudam também os modos de ser. Logo, não saberemos dizer as infâncias de agora, pois não somos nós quem as vivemos.

Entretanto, não nos abstemos de tentar conceituar esta etapa da vida, de representá-la a partir de nossa ótica, de discorrer sobre suas necessidades e fragilidades, colocando-nos assim como responsáveis por seu zelo e sucesso futuro. A respeito disso, nos diz Jorge Larrosa que

> A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida 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. (LARROSA, 2006, p.184).

Criamos um enorme aparato para pensar, discutir e definir a infância e, diante de tudo isso, reforçarmos nosso auto-entendimento como seus conhecedores e, consequentemente, reiteramos a incumbência de seu cuidado. E se por um lado, de fato cabe significativamente a nós, adultos, o cuidado para com estes sujeitos, também cabe um olhar mais amplo sobre o que constitui essas infâncias que já não são mais as nossas. Infâncias que se formam a partir de afetos diversos e distintos aos que nos afetaram, modos de interação com um mundo que já não é mais aquele em que nós vivemos esta fase da vida.

Por certo que não se trata de uma tarefa fácil tentar entender estes sujeitos sem sermos tomados pelos graus de superioridade que ganhamos ao passo em que nos tornamos adultos. Por isso, acredito que se trata, antes de mais nada, de uma questão de respeito com as experiências que o outro vivencia (tenha ele a idade que tiver), entendendo cada uma destas experiências como única e carregada de sentido para aquele que a vive.

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Esta postura também caminha ao lado do entendimento de que as crianças não são sujeitos passivos dentro do contexto sociocultural, mas também produtoras deste em significativa medida. Para Pinto e Sarmento

> A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (1997, p. 19).

Compreendo que pensar e problematizar como as culturas infantis se constituem, como as crianças interagem com aquilo que está a sua volta consumindo e produzindo bens culturais, constitui parte do estudo que os educadores devem buscar a fim de desenvolver uma prática educativa mais coerente com as necessidades e interesses deste público. Para tanto, me parece fundamental que para que esta prática se desenvolva haja um exercício constante de escuta atenta e diálogo efetivo.

Ao longo de minha trajetória como docente de Artes Visuais, significativamente pautada na perspectiva da cultura visual, busco exercitar constantemente esta proposta em minha prática docente e isto tem sido de grande valia não apenas para os trabalhos que desenvolvo com o público infantil, mas vem ainda ajudando muito em meu trabalho atual, na formação de professores de um curso de Licenciatura em Artes Visuais. Somando-se a estas questões, procuro traçar meu trabalho como professora aliada à perspectiva da Cultura Visual, que de acordo com Hernández tem por um de seus maiores objetivos contribuir “para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da Cultura Visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos”. (2000, p.52)

Pensar modos de promover uma educação significativa a partir da Cultura Visual implica em refletir sobre como podemos efetivar esta proposta educativa dentro do âmbito escolar, mas também evidencia a importância da construção

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



destes olhares na formação de professores. Na sequência me dedico a relatar como se deu este processo de aprendizagem ao longo dos anos e de como isto tem fortalecido meu trabalho com futuros educadores.

Necessidades e possibilidades para o trabalho docente com crianças a partir da Cultura visual

Nas primeiras experiências como docente tive a oportunidade de trabalhar com crianças da Educação Infantil e, posteriormente, das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda totalmente envolta pelos estudos inspiradores realizados na graduação, tinha a pretensão de tornar aquelas crianças “crítico-reflexivas” diante de seus contextos de vida. Conservo comigo o desejo e a tentativa de propiciar que as crianças observem e pensem sobre o que está ao seu redor. Todavia, aprendi com elas a tentar, antes de mais nada, ver aquilo que veem e o que desejam me mostrar, pois é assim que tenho as pistas para saber o que vivem, desejam, pensam, entendem, acreditam... E com isso, consigo saber como posso, como educadora, ensinar algo que faça sentido para suas vidas.

Talvez isso possa sugerir uma falsa ideia de que a abordagem dos conteúdos próprios das Artes Visuais fica em segundo plano em minha prática docente. A verdade é que ao longo dos anos eles têm feito cada vez mais sentido como temas pertinentes a serem ensinados, mas isto principalmente porque o sentido da abordagem pedagógica não parte, a priori, dos conteúdos para as relações com os contextos e sujeitos com os quais são desenvolvidos. Mas o contrário: minha prática pedagógica nutre-se principalmente daquilo que os alunos me mostram, narram e sugerem de suas vidas e de seus cotidianos.

Isto significa uma tentativa constante de estar aberta a tudo que está presente no contexto educativo e no que os alunos me apresentam mas que, por muitas vezes, meu olhar adulto estranha. Este olhar tende a demonstrar certa insensibilidade a algumas sutilezas que as crianças percebem com facilidade.

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Acredito, sim, que também vamos aprendendo outras sutilizas ao longo da vida, entretanto, sempre me soa triste pensar na perda destas que são facilmente percebidas por uma ótica infantil.

Recordo um conhecido texto de Rubem Alves (1999) que fala sobre este olhar infantil que capta com mais facilidade aquilo que o olhar adulto já não percebe mais. Em uma parte da crônica “O olhar adulto” o autor narra uma passagem entre mãe e filha e sobre como, ao percorrem o mesmo caminho, tecem olhares distintos sobre aquilo que veem.

> Os olhos da criança vão como borboletas, pulando de coisa em coisa, para cima, para baixo, para os lados, é uma casca de cigarra num tronco de árvore, quer parar para pegar, a mãe lhe dá um puxão, a criança continua, logo adiante vê o curiosíssimo espetáculo de dois cachorrinhos num estranho brinquedo, um cavalgando o outro, quer que a mãe veja, com certeza ela vai achar divertido, mas ela, ao invés de rir, fica brava e dá um puxão mais forte, aí a criança vê uma mosca azul flutuando inexplicavelmente no ar, que coisa mais estranha, que cor mais bonita, tenta pegar a mosca, mas ela foge, seus olhos batem então numa amêndoa no chão e a criança vira jogador de futebol, vai chutando a amêndoa, depois é uma vagem seca de flamboyant pedindo para ser chacoalhada, assim vai a criança, à procura dos que moram em todos os caminhos, que divertido é andar, pena que a mãe não saiba andar por não ter olhos que saibam brincar, ela tem muita pressa, é preciso chegar, há coisas urgentes a fazer, seu pensamento está nas obrigações de dona de casa, por isso vai dando safanões nervosos na criança, se ela conseguisse ver e brincar com os brinquedos que moram no caminho, ela não precisaria fazer análise…(ALVES, 1999, p. 13).

Ao longo da escrita o autor enfatiza que esta mãe, com os olhos já pouco curiosos e pouco sensíveis aos encantos da vida comum, aprendera a deixar de perceber as coisas também com sua mãe, para a qual a visão também já havia sido condicionada pelas obrigações da vida adulta. Com isso o autor aponta para o fato de que as maneiras como vamos aprendendo a perceber o mundo estão intrinsecamente ligadas ao modo como somos estimulados, ou não, a olhar para ele. As pessoas com as quais convivemos desde nossa infância, atuam significativamente sobre a construção de nossa visão sobre as coisas, sobre o



interesse que lançamos sobre estas. Neste processo está contido não apenas o incentivo do adulto para que se ampliem as possibilidades de descobertas infantis acerca do mundo, mas também a atenção deste adulto sobre o que o olhar sensível da criança capta e a escuta atenta sobre o que ela narra sobre o que vê.

Na experiência que tive com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental este olhar sensível [2] das crianças se manifestava em inúmeros momentos do cotidiano escolar. Olhares demorados e curiosos sobre insetos e pássaros; ponderações reflexivas sobre a origem do leite (caixinha ou vaca?); discussões intensas sobre onde, afinal, mora Deus; debates acalorados sobre quem é mais forte na disputa entre homens e mulheres.

As perguntas aparentemente tolas ou ingênuas começaram a provocar, com frequência, uma análise mais demorada. E começaram a mostrar outras possibilidades de respostas e verdades menos automáticas e mais coerentes com os contextos de onde emergiam as perguntas. A formulação das perguntas evidenciava aprendizagens desenvolvidas significativamente fora da escola, no contato familiar, nas redes de amizades, nas coisas que consumiam em jogos ou TV. De mesmo modo sugeriam possibilidades pedagógicas a partir do Ensino de Arte e da perspectiva da Cultura Visual.

Trago uma fala de Hernández (2000) para explicitar como a perspectiva da Cultura Visual propõe o diálogo entre os saberes formais desenvolvidos dentro da escola em relação à vida cotidiana, principalmente indagando sobre como as representações visuais, constroem compreensões e versões acerca das realidades vividas.

> [...] diante da cultura visual não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada

[2]Uso o termo “sensível” buscando não o sentido romântico da palavra, que pode ser facilmente interpretado neste contexto como “doce” ou mesmo, “meigo”. Busco mais a noção daquilo ou daquele que se apresenta significativamente aberto e facilmente receptivo às coisas com as quais interage de alguma maneira. Inclusive porque este sentido não esbarra também na ideia de ingenuidade, mas volta-se para a capacidade de se permitir ser tocado pelas coisas para, assim, tentar compreendê-las.



> indivíduo tenha experimentado fora da escola. Daí a importância, a posição de ponte que a cultura visual exerce: como campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho do vídeo, dos videoclipes, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço etc.) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, interpretá-lo e transformá-lo na escola. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

As representações sociais construídas por meio das visualidades cotidianas, por certo não afetam somente os adultos. As crianças estão constantemente em diálogo com um universo de imagens amplo e que sugere papéis sociais, comportamentos, modos de ver e pensar os outros e a si mesmas. Entretanto, é importante ter em vista que estas crianças constroem opiniões sobre estas visualidades com as quais convivem. E, ainda que os meios publicitários voltados ao público infantil possuam alto caráter apelativo e sedutor, a interação com estes não deixa de lado tudo aquilo que sabem e aprendem em outros âmbitos de suas vidas. Neste sentido, a ótica da Cultura Visual, ao entender que todos somos intérpretes daquilo que consumimos visualmente, reforça a concepção sobre a importância de promover estes espaços de discussão sobre as imagens que atravessam nossas vidas, desde a mais tenra idade.

Crianças, seja da Educação Infantil ou das Séries Iniciais, observam seus contextos, pensam sobre estes, posicionam-se frente ao que veem no seu dia a dia, argumentam sobre o que veem e podem, inclusive, colocar-se de modo contrário ao que nós, adultos, sugerimos ou acreditamos. E obviamente isto tudo é condicionado e afetado pelas coisas que fazem parte de seus universos infantis, pois as lentes utilizadas para ver e pensar o mundo são oriundas deste universo, entretanto, isso não significa um olhar limitado e alheio ao contexto social, porque “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global”. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.22)



Somando-se às perguntas e discussões travadas entre as crianças que presenciei em minha prática educativa, percebia também nos atos cotidianos e modos de estabelecer relações com os outros e com os espaços vividos, fontes riquíssimas de informações sobre o meu público alvo. Nas brincadeiras realizadas no dia a dia era possível perceber a incorporação de códigos, ações e referências extraídas daquilo que vivenciavam nos diversos locais pelos quais circulavam e também, a partir do que observavam dos meios de interação estabelecidos entre pessoas e também a partir do contato com aquelas com as quais se relacionavam de alguma forma.

O ato de brincar, deste modo, se apresenta como reflexo daquilo que é visto e vivido em cada contexto, se desdobra a partir destas referências. Isto reforça a compreensão de que esta atividade não é inata, pois, "não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura" (BROUGÈRE, 2001, p. 97). Sendo assim, a brincadeira engendra inúmeros processos de negociação, de tomada de decisões, de estabelecimento de regras, de afirmação de posturas, de incorporação de personalidades. E tudo isto emerge do que é percebido no cotidiano e, de algum modo, interpretado pela criança.

Todavia, se não se trata de uma incorporação passiva. E neste sentido a brincadeira se mostra como um valiosíssimo meio de aprendizagem. Pois, o fato de a brincadeira possibilitar a vivência de papéis diversos no jogo da fantasia, permite também pensar tais papéis e a complexidade do que os compõe. Ao interpretar papéis sociais diversos, durante o ato de brincar, a criança constrói sua representação a partir do que conhece e das referências que lhe foram ensinadas sobre determinado personagem da vida social. Entretanto, inserida no mundo da fantasia, onde a criação de outros modos de ser é permitida, elabora maneiras mil de viver os espaços, inventando outras combinações sociais. Sendo assim, a brincadeira não se configura necessariamente como um lugar de reprodução daquilo que foi aprendido, mas como possível espaço de experimentação e invenção.

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Retomando a assertiva de que as crianças constroem seus olhares e suas opiniões sobre o mundo a partir do que observam em seu entorno, e de que somado a isto, apresentam-se curiosas diante deste mundo e significativamente abertas ao diálogo, promover espaços para que estes papéis sociais sejam pensados é uma maneira de buscar desenvolver aprendizagens para além da abordagem de conteúdos escolares formais, comumente desconectados das vidas reais e contextos específicos. Mas justamente buscar uma educação que proponha colocar as verdades em suspenso, questioná-las, observá-las por vieses diversos a fim de construir, desde cedo, opiniões próprias sobre as coisas do mundo.

Tomando como premissa que a brincadeira é uma importante atividade desenvolvida por crianças no desenvolvimento de suas compreensões acerca do mundo e para suas construções enquanto sujeitos sociais, e ainda, que o ato de brincar é mediado por aquilo que a criança percebe do que está a sua volta, cabe aqui uma atenção àquilo que é consumido visualmente por estas, observando as diversas referências imagéticas que circundam seus cotidianos. Personagens que transitam por suas rotinas estampadas em camisetas, mochilas, brinquedos, fazendo-se presença constante em suas vidas. Desenhos animados, filmes e jogos que, a partir de seus universos de fantasia, narram histórias que atravessam as concepções que as crianças constroem acerca do mundo. Visualidades que dialogam com as cenas reais cotidianas vividas em família, entre amigos, na vida escolar.

Observando isto, me propus a desenvolver algumas propostas pedagógicas que partissem e problematizassem algumas questões oriundas destas visualidades produzidas para o público infantil. Em uma de minhas aulas com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, trabalhei com os alunos algumas obras da artista Dina Goldstein, da série *Fallen Princesses*. Dentre estas, abordei principalmente a obra Snowy (2008).

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Imagem 1: Dina Goldstein. Snowy. (2008). (Fonte: www.dinagoldstein.com)

As perguntas iniciais para a abordagem da obra foram simples e, posteriormente, acabaram dando lugar às observações intensas e interpretações múltiplas dos alunos. De início, a grande maioria identificou os personagens presentes na cena. Riram com os aspectos inusitados, como a presença de supostos filhos nos braços da Branca de Neve, de um cachorro que come os petiscos caídos no chão, com o fato do príncipe estar segurando o que eles identificaram como uma cerveja (este último fato, inclusive interpretado a partir das vivências familiares).

Perguntei aos alunos se possuíam irmãos pequenos e sobre quem era o responsável pelos cuidados com estes irmãos. Muitos responderam que suas mães eram as principais responsáveis. Contudo, muitos também mencionaram suas avós, irmãos mais velhos e até mesmo que eles, em algum momento, acabavam tendo como tarefa o cuidado dos irmãos mais novos. Conversamos sobre as noções de cuidado, de responsabilidade, de dever, pois a abordagem da obra escolhida não precisava limitar-se ou centrar-se na questão dos distintos papéis desempenhados por homens e mulheres nas relações sociais. Prova disto é o fato de que nas relações de cuidado com o outro nas relações familiares citadas em aula, alguns alunos citaram a si mesmos como responsáveis pelos irmãos.

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Sendo assim, a proposta buscava muito mais pensar, a partir da realidade vivida por aqueles alunos, os papéis possíveis a serem desempenhados por cada um, em cada estrutura familiar. Isto, indo além do "viveram felizes para sempre", sugerido pelo conto da Branca de Neve, mas sem deixar de lado a possibilidade de uma vida feliz, construída a partir das negociações estabelecidas entre pessoas que convivem, em que as necessidades e responsabilidades são pesadas respeitando cada pessoa.

Após o longo debate, foi proposto aos alunos que, para o desenvolvimento de trabalhos práticos, tivessem como ponto de partida as seguintes questões: O que será que acontece depois que o príncipe beija a Branca de Neve? Será que poderia haver outra possibilidade de futuro para os dois personagens, diferente do que sugere a artista? Quem seriam vocês nesta história? O que fariam nesta história? Com isso, busquei dar continuidade ao processo reflexivo sobre o tema, mas agora, propondo aliar as questões que surgiram na discussão, à criação de outras possibilidades, distintas da cena sugerida pela artista. Sendo assim, foi sugerida a utilização da linguagem do desenho (pensando sobretudo o desenho de ilustração), buscando referências em livros infantis trabalhados em aulas de outras professoras, assim enfatizando também a importância das linguagens visuais na produção de narrativas diversas.

De acordo com o que Derdyk (2015, p. 117) afirma sobre a prática do desenho na infância, esta atividade "conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar, vontades de significar. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário". Isso significa que o ato de desenhar é totalmente conectado com o pensamento e que este pensamento aliado à imaginação, expande a possibilidade de invenção de situações mil, podendo assim, intensificar a reflexão sobre seu mundo real, sonhando outros contextos possíveis, modos de ser diversos. Assim, ampliando sua visão sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o espaço que habita.

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Infelizmente o que se vê comumente sendo desenvolvido com as crianças no contexto escolar ainda se distancia muito desta proposta de ensino de arte. Isto traz à tona uma perspectiva de ensino que não compreende a importância de um conhecimento da arte que vá além das meras informações sobre nomes de artistas e obras, que não compreende o fazer também como um pensar. Tampouco esta perspectiva entende a relevância de que o ensino de arte não mais se limite à abordagem de obras de arte legitimadas, mas que traga para a discussão as imagens que percorrem as vidas dos alunos. Por fim, a este entendimento limitado sobre o ensino de arte, soma-se o preconceito acerca da capacidade de posicionamento crítico das crianças frente ao que veem, o que acaba por impulsionar propostas educativas que promovem poucos desafios aos alunos e que reforçam uma ideia de que são somente receptores de informações fornecidas pelos educadores.

Entendo que um dos passos para a resolução deste problema deva iniciar nos cursos de formação de professores de Artes Visuais, ampliando discussões sobre as infâncias, buscando transcender o olhar tradicional comumente tecido sobre estas. De mesmo modo, percebo a urgência de também ampliar a perspectiva do Ensino de Arte a partir dos diálogos com a Cultura Visual, compreendendo que as visualidades que transitam por nossas vidas são carregadas de informações e discursos que dialogam com os modos como vamos construindo nossos olhares sobre o mundo.

Como mencionei anteriormente, todas estas aprendizagens que tive ao longo de minha experiência com a Educação Infantil e Ano Iniciais do Ensino Fundamental têm me auxiliado também a pensar minhas ações na formação de professores. Para tanto, retomo com frequência aquilo que aprendi com as crianças para poder pensar, juntamente com meus alunos da graduação, estratégias de ensino para o público infantil que levem em conta estas especificidades da infância mencionadas ao longo do texto e o papel do Ensino de Arte na formação destes sujeitos.



A importância de desestabilizar conceitos sobre infâncias para a formação docente

No segundo semestre do ano de 2018 trabalhei com os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais o capítulo “Elogio do Riso”, do livro “Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas”, de Jorge Larrosa (2006). Entreguei o texto no início da aula e retornamos após uma hora para realizar a discussão sobre o que havia sido lido. Quando retornamos, percebi que os alunos estavam um pouco desconcertados com a leitura e, aos poucos foram demonstrando este abalo a partir de seus comentários.

O texto de Larrosa questiona sobre nosso pedestal de superioridade adulta, mas também acaba por provocar-nos sobre nossa responsabilidade para com as crianças. Ao longo do texto o autor insiste na ideia de um enigma da infância, do caráter inapreensível desta e também sobre o nosso desejo constante de tentarmos dominá-la. Nisto estão presentes os processos educativos desenvolvidos nas relações estabelecidas entre adultos e crianças; todavia, estes processos costumam possuir um sentido único, que parte dos ensinamentos do adulto para a criança, da lógica adulta acerca do que a criança necessita aprender sobre o mundo.

Compreendendo a educação como “o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem.” (LARROSA, 2006, p. 188) o autor propõe um caminho distinto ao da tentativa de domínio e apreensão, buscando “abrir um espaço para que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera na nossa casa” (LARROSA, 2006, p. 188). Este sentido educativo não se limita à noção de um ensino formal, entretanto, acaba por provocar também a nós, educadores, uma busca de prática educativa que respeite as singularidades das infâncias, que esteja aberta às suas manifestações diversas e distintas da lógica adulta.

Esta foi uma das principais questões que deram suporte à discussão tecida com os adultos da graduação. Seguindo esta perspectiva, tentamos estabelecer nossas ideias pautados pelo entendimento de que não há uma infância, um modo de

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020

ser criança. Neste sentido, buscamos pensar quais são as imagens que dizem as infâncias, aquelas produzidas para as infâncias, os discursos que as circundam, aquilo que não é dito sobre elas, etc.

Construímos coletivamente mapas[3] sobre as infâncias, não com o intuito de delimitar fronteiras, mas para podermos ampliar nossos olhares para além do que estamos habituados a ver, perceber acerca delas. Nestes mapas estiveram presentes imagens que representaram as infâncias ao longo da história da arte, produzindo concepções acerca destas. Também compuseram os mapas algumas imagens publicitárias que narram infâncias, trazendo à tona suas estratégias de venda e sedução. Outros elementos presentes faziam referência a bens de consumo voltados a este público, como objetos, roupas, artefatos de ordens variadas. Ainda foram incluídos trechos de notícias diversas sobre crianças, fragmentos de livros infantis e até mesmo pedaços de artigos sobre infâncias utilizados ao longo da disciplina.

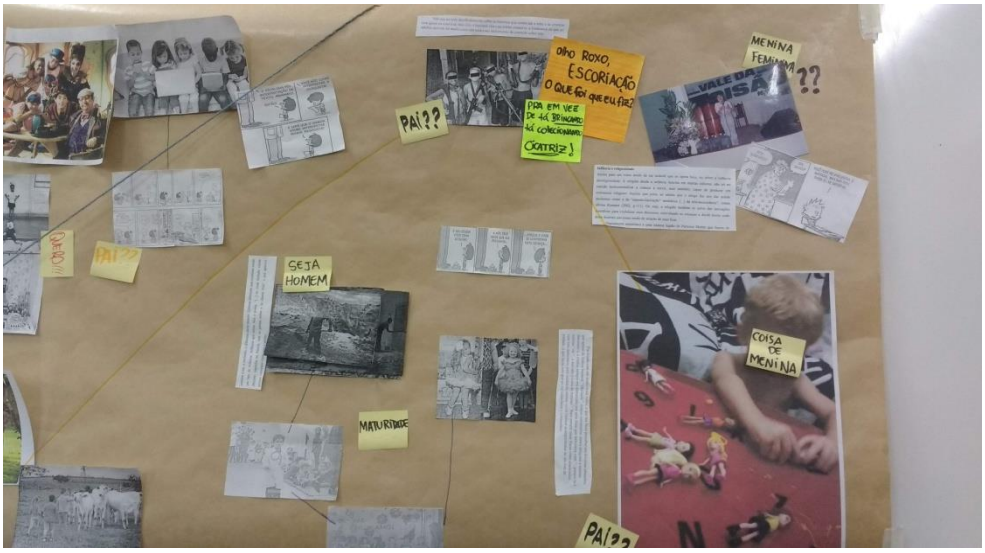


Imagem 2: Mapa construído na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino I, 2018. (Fonte: autora)

[3] É importante mencionar que foram trabalhados em aulas anteriores alguns artigos referentes à abordagem metodológica da cartografia, os quais permitiram uma aproximação com alguns conceitos de "mapa", sobretudo quando pensados em relação à pequisa com imagens. Dentre estes artigos destaco "Cartografia: uma outra forma de pesquisar", de Luciano Bedin da Costa (ver em Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 – mai./ago.2014).

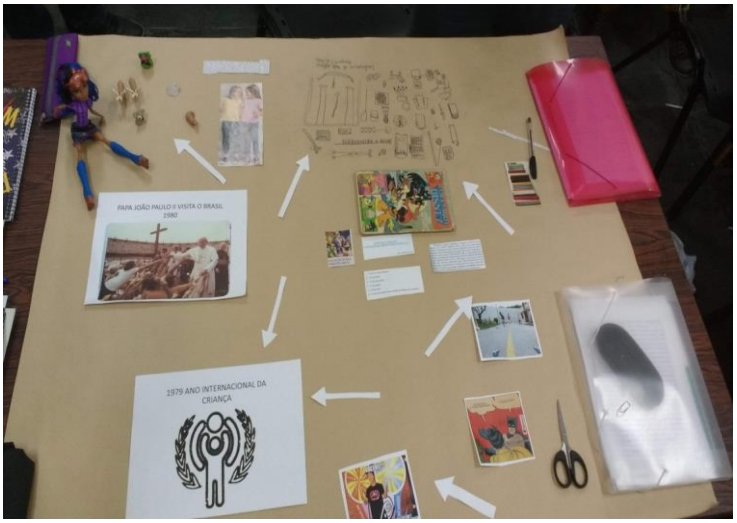


Imagem 3: Mapa construído na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino I, 2018. (Fonte: autora)

Assim, conseguimos problematizar como as infâncias têm sido ditas e narradas e também, observar aquilo que fica de fora desta história, entendendo com isso que, de acordo com o que afirma Becker

> Se a construção das identidades infantis está sujeita às práticas discursivas, elas podem se conhecer através dessas representações, fazendo com que essas apresentações e supressões se constituam em enunciados com mais discursos do que pode ser percebido no primeiro olhar. (2010, p. 91).

Isto aponta para a relevância das imagens na construção das infâncias e de discursos acerca desta, e também evidencia nosso papel como consumidores destas imagens, como impulsionadores e reprodutores destas representações.

Tentamos, assim, nos situarmos neste processo, expondo preconceitos que carregamos conosco, espantos diante das manifestações plurais das infâncias e nossas ações no processo de legitimação de discursos acerca delas. Fizemos isto tentando não perder de vista a conexão entre nossa área de conhecimento e nossas experiências cotidianas. Porém, agora buscando outra mirada para analisar aquilo que vivenciamos com crianças que fazem parte de nossas vidas.

O contato com textos que propõem um olhar menos romântico sobre nossas posturas frente às crianças, em que nos percebemos não somente como pessoas



zelosas por elas, mas também como responsáveis por aquilo que as coloca em posição de inferioridade e fragilidade, acaba por provocar um potente mal-estar. Potente porque não nos mostra somente nossas tentativas de controle e nossa postura de superioridade, mas porque ao passo que vai nos apontando estes aspectos, vai sugerindo caminhos para que este ato de cuidado se efetive, sem deixar de lado o respeito para com as particularidades das vivências infantis.

Sendo assim, após as extensas leituras e discussões sobre infâncias, nos colocamos a pensar aspectos necessários a serem incluídos em nossas práticas docentes para podermos desenvolver o trabalho com crianças a partir do Ensino de Arte. Nisto, as problematizações da Cultura Visual estiveram presentes trazendo alguns pontos para reflexão, principalmente dando ênfase à importância da construção de um perfil docente implicado em conhecer aquilo que faz parte do universo dos alunos, aquilo que constitui seus interesses e desejos.

Diante desta perspectiva, compreendemos que devemos explorar juntamente com os alunos olhares questionadores frente às imagens com as quais nos deparamos, sejam elas produções artísticas, ou oriundas da mídia, das representações visuais diversas que transitam pelos cotidianos, ou ainda das cenas que vivenciamos nos espaços por onde passamos. Nisto, um dos principais aspectos deste posicionamento educativo consiste também em entender que todos (alunos e professores, crianças e adultos) somos suscetíveis ao que as imagens nos dizem, que estabelecemos diálogos com aquilo que vemos, isto, mediado pelas lentes que utilizamos para ver o mundo.

Logo, não podemos ignorar o caráter de prazer contido nas experiências visuais e nossos desejos de interação com aquilo que vemos. Por isso, a partir da proposta da Cultura Visual, o educador deveria pretender-se mais como um mediador na proposição de abordagem de imagens em sala de aula, ou, como propõe Hernández, “a postura do adulto deve ser a de moderador, buscando o equilíbrio entre o desfrute da experiência dos estudantes com os artefatos da cultura visual e a introdução de uma perspectiva crítica e performativa que signifique

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



discussão, exploração, vivência" (2007, p. 88). Assim, o professor buscará uma proposta educativa que não ignorará as diversas formas com que os alunos se relacionam com aquilo que veem, e os aspectos envolvidos nesta interação, mas problematizará junto com seus alunos, como se dão estas interações, buscando construir, desde cedo, um entendimento destas imagens também como construtoras daquilo que somos e pensamos.

Isso vai ao encontro da ideia que propõem Pinto e Sarmento (1997) quando afirmam que as culturas infantis precisam ser observadas em relação aos contextos sociais nas quais se desenvolvem, fugindo a um olhar generalizante sobre o ser criança e compreendendo a importância desta análise para pensar como as crianças interagem, como compõem e interpretam seus espaços, como atuam sobre estes. Isto propõe uma ação docente que busque desenvolver estratégias pedagógicas para que estas crianças não sejam somente reprodutoras daquilo que lhes é transmitido no dia a dia, mas que as incentive a indagarem o que veem.

Propus aos alunos que elaborassem práticas educativas que procurassem pôr em prática estas proposições discutidas em aula acerca do trabalho a ser realizado com crianças. Nestas propostas, esteve presente a atenção à ludicidade, porém, considerando a importância do brincar no universo infantil e não reduzindo este ato a um processo de fazer mecânico, mas em diálogo efetivo com a atividade planejada. Também esteve presente uma atenção às atividades práticas elaboradas, evidenciando o fazer como inseparável do pensar. Uma das questões que mais se evidenciou foi a preocupação em promover diálogos a partir dos temas selecionados para abordagem. Para tanto, foram pensados diálogos a partir de imagens não somente escolhidas pelos futuros professores, mas que procuravam nutrir-se dos artefatos visuais trazidos pelas crianças, presentes em seus contextos cotidianos e conectados com seus interesses pessoais. Isso evidenciou-se sobretudo nas propostas que partiram de discussões sobre brinquedos e brincadeiras, modos de brincar e como estes estão carregados de aprendizagens que dizem respeito a como a criança vê o mundo e o cria a partir de suas percepções. Assim, muitos

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



estudantes optaram por promover discussões partindo de brinquedos, tanto repensando seus usos como criando outros objetos lúdicos a partir das discussões. Ressalta-se ainda o movimento de alguns licenciandos de tentar conectar esses brinquedos efetivamente com questões culturais (como no caso de uma das propostas que partiu da história e da confecção de bonecas Abayomi – símbolo da cultura e resistência afro-brasileira), buscando ampliar o repertório dos alunos acerca da relação brinquedo/cultura.

Por fim, solicitei aos estudantes que realizassem uma escrita sobre as infâncias partindo das discussões tecidas em sala de aula e dos diálogos realizados com os autores. Mostraram que há muito a dizer sobre as infâncias, conjecturas a realizar sobre suas constituições, preconceitos a evitar sobre seus modos de ser, de aprender, de dizer o mundo. Felizmente presenciei em seus textos algumas tentativas de ir dissolvendo discursos já formatados, tentativas de pensar projetos educativos que respeitem as particularidades do universo infantil e que, a partir dessas, sejam desenvolvidas propostas coerentes com as necessidades e desejos destas crianças. Os alunos também sinalizaram procurar ver além daquilo que comumente se vê. E, para mim, todo esse movimento já é válido, pois demonstra a imersão em um processo de construção docente implicada em conhecer o outro, a ouvir o que diz, ao considerar seu contexto, para então, juntamente com ele, promover ações para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Ser adulto é difícil, somos impulsionados a esquecer o que nos conectava com nosso ser criança. Somos incentivados (e posteriormente incentivamos outros) a narrar as infâncias como se as tivéssemos apreendido e como se fossem uma só. Por isso, a mínima tentativa de colocar-se aberto a aprender com as crianças já me parece um ato de grande maturidade. E aqui este termo não precisa estar relacionado com o substantivo “adulto”, pois neste caso, para sermos mais maduros, mais experientes, precisamos aprender muito com as crianças.

SILVEIRA, Juzélia de Morais. Repensando as noções de infância para a docência em artes visuais. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 42, julho/setembro de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de setembro de 2020



Referenciais:

ALVES, Rubem. *O olhar adulto (A festa de Maria)*. Campinas: Editora São Paulo, 1999.

BECKER, Aline da Silveira, *História e imagens: a visualidade produzindo infâncias*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: ed. da UFSM, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2001.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre: Zouk, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas.* Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças - contextos e identidades. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p.7-30, 1997.

Ensaio Fotográfico

O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica

Marina Di Napoli Pastore
Doutora em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Em África, as crianças e imagens que aparecem com maior frequência são as associadas às faltas, negatividade e explorações diversas. Como dizia Cascudo (2001, p. 229), “raro é o registro do viajante europeu sobre o brinquedo do menino africano. Preocupam-se todos em fixar aspectos sociais, soberanos, corte, protocolo, superstições, produtos, escravaria, guerras, ângulos antropométricos, religiões.”. Este ensaio traz imagens feitas com crianças e por elas em Moçambique, em momentos do cotidiano, em que as potências e as trocas ganhavam contornos e espaços, possibilitando outras narrativas para suas histórias.
Palavras-chave: crianças; fotografia; Moçambique.

Le temps de jeu: récits visuels tirés d'expériences ethnographiques

Résume: En Afrique, les enfants et les images qui apparaissent le plus souvent sont associés à des fautes, à la négativité et à diverses exploitations. Comme le dit Cascudo (2001, p. 229), "il est rare que le voyageur européen enregistre le jouet du garçon africain. Ils sont tous concernés par la fixation sociale, souveraine, coupe, protocole, superstitions, produits, esclavage, guerres, angles anthropométriques, religions. ". Cet essai apporte des images créées avec les enfants et par eux à Mozambique, dans des moments de la vie quotidienne, dans lesquels puissances et échanges ont gagné des contours et des espaces, permettant ainsi à d’autres récits de raconter leurs histoires.
Mots-clés: enfants; la photographie; Mozambique.

Time of play: visuals narratives from of ethnographic experiences

Abstract: In Africa, chidren and their images appears associated with faults, negativity and many explorations. As Cascudo (2001, p. 229) said, "It is rare that the European traveler registers the African boy's toy. They are all anxious to fix social, sovereign, cut, protocol, superstitions, products, slavery, wars, anthropometric angles, religions". This essay brings images made with children and by

them at Mozambique, in moments of daily life, in which powers and exchanges gained contours and spaces, allowing other narratives for their stories.

Keywords: children; fotography; Mozambique

Introdução:

Baseado em uma pesquisa etnográfica, realizada entre os anos de 2014 a 2018 na cidade da Matola, no bairro da Matola A, em Maputo, Moçambique, este ensaio, que se arrisca fotográfico, é parte da pesquisa doutoral sobre a temática das infâncias e crianças ao sul de Moçambique: saberes infantis e produções culturais. A vivência etnográfica se deu no dia-a-dia das crianças, no espaço-tempo da casa, escola e convivência no bairro. Para tal estudo, a pesquisadora morou no bairro, na casa das crianças, e participou das atividades, tarefas e momentos de brincadeira em que lhe foram permitidos estar e partilhar trocas, interações e vivências, respeitando e conhecendo as dinâmicas sociais, culturais, de valores e relacionais. Conhecer a visão das crianças sobre o mundo que as rodeia, através de uma pesquisa etnográfica, possibilitou viabilizar dispositivos para "encarar as vidas das crianças estudadas como uma realidade complexa, marcada por luzes e sombras, potencialidades e criticidades" (COLLONA, 2012, p. 4).

Quais são, portanto, as implicações de se introduzir na vida cotidiana de pessoas de uma outra cultura? Como estabelecer a relação de proximidade sem esquecer-se como diverso? Para isto, foi necessário aceitar o desafio de arriscar-se num lugar outro, no qual pesquisador e pesquisado formaram uma parceria dialógica, numa construção diária e processual de relação e vínculo, sem perder de vista que o processo de construção de conhecimento é "uma realidade participada e partilhada" (SOARES, SARMENTO & TOMÁS, 2005). No caso da etnografia com crianças, esse desafio se tornou, para mim, ainda maior: como relacionar o meu mundo adulto e de quem vem de fora, com o mundo delas, de quem está dentro?

Ao trabalhar com as crianças como atores sociais plenos, assume-se, também, suas competências para a formulação de interpretações sobre seus mundos e modos de vida, e como reveladores das realidades sociais nas quais se inserem. Optei por realizar a pesquisa de campo no bairro da Matola A, e trabalhar com cinco crianças; esse número foi escolhido para que assim pudesse ter uma vivência mais aprofundada e detalhada sobre o dia-a-dia delas, sendo capaz de captar os símbolos e significados de uma maneira mais precisa – porém, o envolvimento e convivência com as outras crianças, nos espaços em que tive acesso, como a escola e mesmo as ruas do bairro, não foram excluídos; eles serviram, também, para ampliar e clarear algumas experiências e suas possíveis interpretações.

O trabalho de campo forma, então, um elemento central para acessar a produção do sentido simbólico e de inscrição das crianças do bairro Matola A, participantes deste estudo. Foi possível reconhecer, em suas atividades e responsabilidades, a formação da pessoa moçambicana que, pautada na divisão social do trabalho, encontra nas crianças maneiras possíveis de criar ferramentas de trocas e aprendizagem que são passadas entre gerações no cuidado com o outro, como no do irmão mais velho com o mais novo ou na prática das tarefas domésticas, além das relações entre pares e descobertas nos momentos do brincar, observados em passagens distintas do dia-a-dia, em que a imaginação é parte fundamental na criação das brincadeiras e na co-produção dos brinquedos, como nas pipas, bolas, bonecos, garrafas, pneus, entre outros.

O modo como as crianças produzem seus brinquedos, a partir de materiais encontrados pelo bairro, e como denotam as influências e percepções das culturas que as rodeiam, permitem que enxerguemos para além do que nos é dito: é preciso permitir que as infâncias e crianças possam ocorrer, no espaço-tempo determinados e contextualizados. As imagens trazidas são uma construção coletiva de 5 anos de trabalho e parceria firmada com as crianças da Matola A. São diversas narrativas produzidas, de momentos vivenciados e partilhados do dia-a-dia com as crianças, em seus lugares de pertencimento e de significação. É um olhar para as crianças a partir dos seus olhares e falar a partir da escuta de suas vozes, importantes no desenvolvimento desta e de tantas outras narrativas com as quais venho trabalhando, numa co-construção e co-produção dos relatos e experiências da vida cotidiana da infância ali, permitidos pelo trabalho etnográfico. O tempo da pesquisa se deu no espaço aberto, do correr, de observar, de estar junto e do brincar.

A câmera fotográfica foi, entre outros, instrumento de comunicação e de construção comum do olhar sobre o mundo da experiência significativa. A liberdade de seu manejo das crianças em sua operação e nas fotos que tiraram, possibilitou trocas em exercício da prática etnográfica de maior vinculação, num caminho de uma pesquisa (com)partilhada e porta para os entendimentos múltiplos e diversos. Assim, compreende-se a importância do processo de retorno e de restituição das fotografias, veiculando vínculos e reciprocidade entre as pessoas participantes da pesquisa.

Construído junto às e com as crianças, em espaço de tempo longitudinal, as fotos, bem como o texto[1] que narra parte dessas vivências é uma produção realizada ao longo destes anos, num processo de pesquisa, encontro, ressignificações, partilha, aprendizado e afeto. Nosso convite ao brincar, ao sensível e a enxergar o belo para além das falhas e imagens adversas; resistir, persistir e não desistir das potencialidades das infâncias e das belezas das diversas crianças.

---

[1] Texto extraído do endereço eletrônico: http://serestrangeiromulungu.blogspot.com.br/https://serestrangeiromulungu.blogspot.com/2017/08/e-brincando-que-se-ganha-os-mundos.html

Ensaio: *É brincando que se ganha o(s) mundo(s)*

"Epah! Mas olha quem tá lá...
Quem é? Consegues ver?
Ou podes imaginar...
Ah, sim! Brincar!
... Que vem e vai...
E brinca de roda,
E roda a roda,
E a roda briga,
E a roda brinca.

E o menino gira...

No que a madeira gangorra,
Os meninos em cima fazem a força...

Corre menina, não é de cotia
Pega a bola, conta a moda...
Corre pra lá, corre pra cá.

E não se deixa de brincar"
(autoria minha)

O poema acima ilustra um pouco dos dias em campo. Já diziam as crianças: para acontecer, é preciso estar. As brincadeiras, segundo elas, vão acontecendo e criando forma no estar, no presente do momento em que ocorrem, no aqui e agora daquele instante. E pode ser corda, carro, pular do telhado. Tem aquelas que brincam de queimada, contam sapatos, fazem corridas de roda, cavam a areia, acham uma caverna. Os meninos logo pegam a madeira, e inventam a gangorra. Corre, abraça, volta a jogar. São diversas brincadeiras, diferentes modos de brincar. Ainda vão insistir que aqui não se brinca? Félix era claro "brincamos, e muito, aqui. *Mulungu*[2] não vê isso. Sorte que és nossa". Haverá algum momento que deixaremos de normatizar ou agrupar as infâncias e crianças em um só lugar? O que vemos é diferente: são muitas, diversas - são crianças, infâncias, vivências, prazeres...

[2] Termo em *changana*, língua local, que significa "branco" (etnia branca)

No momento da distração, reparo ao redor. E quem vem chegando? É ele, novamente o brincar...



ILUSTRAÇÃO 1: ***O JUNTAR "LIXO" (FÉLIX E MANELITO)***

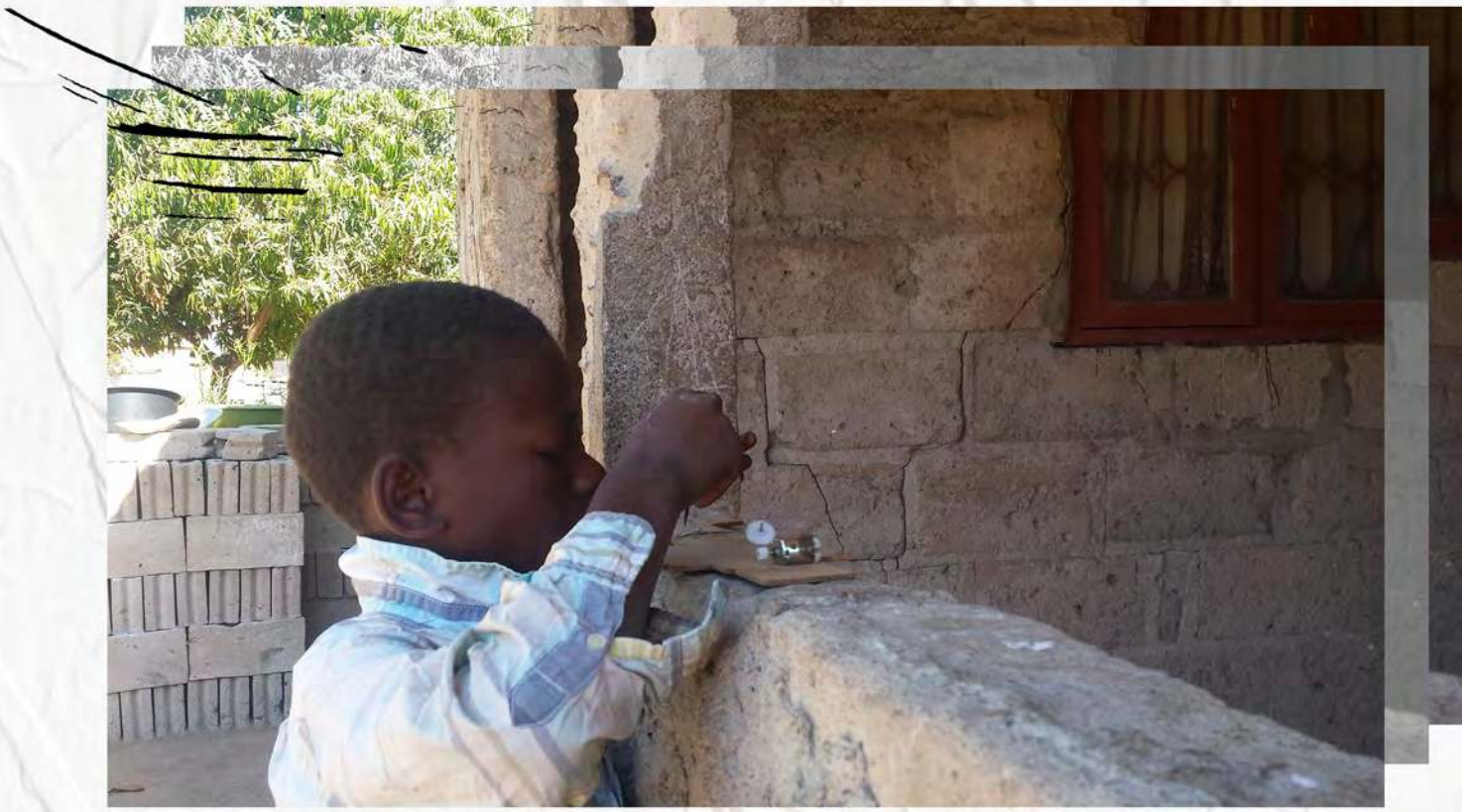


ILUSTRAÇÃO 2: ***OLHA LÁ (MANELITO)***



ILUSTRAÇÃO 3: ***ESSA É A BASE (FÉLIX).***



ILUSTRAÇÃO 4: ***CONTROLE DO CARRO (FÉLIX E MANELITO).***



ILUSTRAÇÃO 5: ***ENTRE TROCAS E CONSTRUÇÕES (MARINA).***

Juntam-se as peças daqui, pega "lixo" de lá...
-Vem! A gente te ensinar a montar! Hás de ver o que vai virar...



ILUSTRAÇÃO 6: ***AVIÃO (DAIMO)***



ILUSTRAÇÃO 7: ***QUEIMADA (MARINA)***



ILUSTRAÇÃO 8: ***JOGANDO DE BRINCAR (SAMIRA)***

Deixa correr! Deixa brincar! Quem sabe, deixa lá experimentar...



ILUSTRAÇÃO 9: ***CORRIDA DE RODAS (JANUAR)***

Vai saber que rir é bom,
que brincar faz parte e que
ser criança é ganhar o mundo...



ILUSTRAÇÃO 10: ***A EQUILIBRAR NA MADEIRA (JANUAR)***



ILUSTRAÇÃO 11: ***FOTOGRAFANDO CARETAS (MARINA)***

E o tempo da gente, como é que se faz?
Se quando ganha corpo, acaba em matéria...
O tempo da gente é a gente quem faz
Que tempo que se tem?



ILUSTRAÇÃO 12: ***VAMOS LÁ TIRAR FOTO COM MEU TELEFONE (MANZURA E LUNA)***



ILUSTRAÇÃO 13: ***TXINDIZI (CAPTINO)***



ILUSTRAÇÃO 14: ***SAI DA FRENTE, MANA MARINA! (SHELSIA)***

O tempo de estar aberto...
...De correr...
... De observar...
De brincar.
É o tempo do riso, o tempo do sol, o tempo do vento.



ILUSTRAÇÃO 15: ***SOMOS SOLDADOS! (MARGARIDA)***



[ILUSTRAÇÃO 16: ***ESSA ÉS TU, NA SUA MOTA (FÉLIX)***



ILUSTRAÇÃO 17: ***BRINCAMOS NA BICICLETA (BENI)***

Porque brincar, camaradas, é uma forma de ganhar o(s) mundo(s)

Referências bibliográficas

CASCUDO, L. C. [2001]. *Dicionário do folclore brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Global.

COLONNA, E. [2012] *"Eu é que fico com minha irmã".* Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Especialidade em Sociologia da Infância. Visualizado em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20793/1/Elena%20Colonna.pdf. Acesso em outubro de 2013.

PASTORE, M. D. N. [2015] *"Sim! Sou criança eu":* dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana. Dissertação de mestrado em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. [2005]). *Investigação da infância e crianças como investigadoras*: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Revista Nuances: estudos sobre educação. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 49-64

Agradecimentos: agradeço a todas as crianças parcerias e co-autoras desta pesquisa, sem a qual nada disso teria sentido. *Kanimambo* Felix, Januar, Kanguela, Gina, Manelito, Manzura, Shelsia, Beni, Nhanguito, e a todas as outras.