



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WALDIMIR RODRIGUES VIANA

**PEDAGOGIA DE ARTISTAS E BRINCANTES:  
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Campinas

2023

WALDIMIR RODRIGUES VIANA

**PEDAGOGIA DE ARTISTAS E BRINCANTES:  
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em cotutela com a Università di Bologna - Dipartimento di Scienze Dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin”, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação na área de Educação.

Orientadora: Márcia Maria Strazzacappa Hernández  
Professora Livre Docente da Unicamp

Este trabalho corresponde à versão final da tese defendida por Waldimir Rodrigues Viana e orientada pela Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández.

Campinas  
2023

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

V654p Viana, Waldimir Rodrigues, 1966-  
Pedagogia de artistas e brincantes : um olhar sobre a formação de docentes para a educação infantil a partir de uma escola pública / Waldimir Rodrigues Viana. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientadores: Márcia Maria Strazzacappa Hernández e Federica Zanetti.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Em cotutela com: Università di Bologna - Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" .

1. Formação de professores. 2. Artistas. 3. Educação infantil. I. Strazzacappa Hernández, Márcia Maria, 1965-. II. Zanetti, Federica. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. V. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Pedagogy of artists and players : a look at teacher training for childhood education from a public school

**Palavras-chave em inglês:**

Teacher training

Artists

Early childhood education

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Márcia Maria Strazzacappa Hernández [Orientador]

Adilson Doniseti Ledubino

Eliana Ayoub

Luciana Esmeralda Ostetto

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

**Data de defesa:** 15-06-2023

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5866-7607>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9288834079884686>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**PEDAGOGIA DE ARTISTAS E BRINCANTES:  
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

**AUTOR: WALDIMIR RODRIGUES VIANA**

**COMISSÃO JULGADORA**

Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández  
Prof. Dr. Adilson Doniseti Ledubino  
Profa. Dra. Eliana Ayoub  
Profa. Dra. Federica Zanetti  
Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto  
Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

**À minha mãe: Dona Preta e às minhas irmãs Joice, Graziela e Mônica.**

## AGRADECIMENTOS

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão de bolsa de estudo que possibilitou a realização da pesquisa.

Agradecimentos especiais à professora Márcia Strazzacappa, orientadora de doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP e à professora Federica Zanetti Orientadora de doutorado na Università di Bologna.

À professora Eliana Ayoub, ao professor André Luiz C. G. de Oliveira e aos colegas pós-graduandos do Laboratório de Estudos Sobre Arte Corpo e Educação/LABORARTE da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Às funcionárias da secretaria da pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP especialmente à Cláudia dos Reis, Leandro Barboza e Viviani Vicentin Bergamaschi.

Às Funcionárias da Área das Relações Internacionais da Università di Bologna especialmente à Angela Maritato, Francesca Nanni e Linda Mistone.

Às professoras e professores Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Aparecida Guedes Monção, Mirian Celeste Martins, Adilson Doniseti Ledubino, Guilherme do Val Toledo Prado, Lúcia Maria Lombardi que acompanharam o meu trabalho desde a qualificação até a defesa final da tese.

Às crianças, funcionárias, professoras e gestoras da Escola Municipal de Educação Infantil Silva Lobo em Belo Horizonte.

Agradecimento especialíssimo às Professoras da EMEI Silva Lobo: Alessandra, Márcia Cabral, Hiolausa, Jaqueline, Sânia e Silvânia.

Às e aos artistas e brincantes brasileiros que fizeram parte da pesquisa: Adelsin, Affonso Monteiro, Ale Mcchado, Antônio Nóbrega, Beatriz Myhrra, Bia Bedran, Carlos Felipe, Cassia Macieira, Chico dos Bonecos, Estevão Marques, Eugênio Tadeu, Flaviane Lopes, Gil Amâncio, Grupo Maria Cutia, Hugo da Silva, Isabel Marques, José Carlos Aragão; Mariana Arruda, Mestre Farias, Mestre Roquinho, Paula Zurawski, Renato Gaia, Rubinho do Vale, Samantha Viana, Silvana de Menezes, Uirá Kuhlmann, Valber Palmeira, Valéria Val.

À coordenação da ELA - Escola Livre de Arte – Arena da cultura.

À minha sobrinha Júlia Darc.

À minha companheira Raquel Silveira pela presença e amorosidade no longo percurso.

À coordenação da educação infantil de Reggio Emilia em especial à Nando Rinaldi.

Às atelieristas e pedagogas do Centro Internazionale Loris Malaguzzi em Reggio Emilia.

À coordenação da REMIDA de Reggio Emilia.

À coordenação da educação infantil da Bassa Reggiana de modo especial à Alexia Salati.

À coordenação da Educação infantil de Anzola Dell'Emilia especialmente Silvia Travaglini.

Aos membros do Teatro La Baracca, de Bologna.

À Giovanna Cortellini da Associazione Proteo Fare Sapere (Teramo – Itália).

À Margherita Di Marco e a Compagnia dei Merli Bianchi pela acolhida na Itália.

À todas e todos os professoras e professores que fizeram parte da minha vida em todos os níveis de ensino com destaque para o Prof. Dr. Ademilson Soares (Paco) que me indicou percursos da educação infantil.

Às e aos participantes das lives *Infância em Foco*, organizadas como evento para a pesquisa: Gil Amâncio, Michele Iacocca, Paula Zurawski, Prof. Dr. Ademilson Soares, Prof. Dr. Joaquim Ramos, Prof. Dr. Rogério Correia da Silva, Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos, Profa. Dra. Kátia Salib Deffaci, Profa. Gizelda Leão, Profa. Luciana Maia, Profa. Maria Flor Guerreira Txahã Xohã, Profa. Me. Ana Paula Yazbek, Profa. Me. Roh Vaz, Profa. Suzana Ramos.

Agradecimento especial à Mirza Ferreira pela colaboração no rito de defesa da tese.

Às estimadas e estimados Claudio La Camera, Cristiano Pena, Dona Anésia Silveira, Profa. Dra. Lelê Ancona, Júnia Bessa, Patrizia Pentassuglia, Pina La Camera, Prof. Dr. Levindo Diniz, Profa. Carmem Lúcia Eiterer, Profa. Dra. Adriana Carvalho Koyama, Profa. Dra. Amarilis Coelho Coragem, Profa. Dra. Maria Peix Batet e família, Profa. Dra. Rita Gusmão, Profa. Dra. Tizuko Kishimoto e Valquíria Nonata.

Aos religiosos da Pequena Obra da Divina Providência com os quais convivi no Lar dos Meninos Dom Orione em Belo Horizonte especialmente a Dom José Carlos dos Santos (em lembrança).

Às pedagogas e estudantes de Pedagogia que participaram do Laboratório Fecundo: Ana Balieiro, Ana Carla Bernardes, Eri Alves, Dárlyn dos Santos, Flávia Guimarães, Franciely Neves, Iara Amaral, Thamara Kamila e Rayza Miranda.

Às integrantes dos Grupos GPAP e GEPEMC da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo.

## RESUMO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa no plural, realizada a partir de uma escola pública exemplar de onde se pluralizaram os procedimentos metodológicos, os lugares e as pessoas, bem como os resultados que apresento. Tudo mobilizado por uma questão central relativa aos sentidos e relevância dos artistas e brincantes brasileiros que, majoritariamente se conectam à formação de docentes para a educação infantil. Dividido em seis capítulos ou movimentos, o trabalho possui variações em termos de gêneros textuais. Alguns tópicos possuem características acadêmicas convencionais, outros são apresentados em formas de ensaios e contos pedagógicos e até em formato de vídeo. Constata-se, por meio da tese que múltiplos conhecimentos e saberes oriundos desses sujeitos, ou seja, as linguagens artísticas e o brincar aparecem como elementos imprescindíveis nas normas da educação infantil tornando-os indispensáveis para o amplo desenvolvimento das crianças sendo, por isso, fundamentais na profissionalização das professoras da primeira infância. Por essa perspectiva é que se concebe como pedagogia o conjunto de saberes originários da cultura das infâncias brasileiras, consubstanciados por artistas e brincantes formadores e não formadores, aqueles que se lançam a apreenderem diversos elementos de natureza artística e lúdica dessas infâncias que, vistas, revistas, mantidas, transformadas e reinventadas, se voltam aos educandos infantis. É justamente por meio do predicado de unidade que se admite tal concepção: pedagogia de artistas e brincantes! Uma pedagogia que não se define pela imposição de estruturas curriculares oficiais, mas que conforma uma unidade pedagógica por reunir ações, conteúdos e experiências que reverberam, conseqüentemente, no cotidiano das escolas. Ademais, essa pedagogia se constroi com a sensibilidade e a capacidade criadora dos artistas e brincantes, que fortemente se nutrem do muito que eflui da cultura popular, uma verdadeira seara de onde germina a universalidade cultural das infâncias que preservam o signo da brasilidade: a peculiaridade do que se é enquanto criança, criança enquanto gente com um jeito próprio. Daqui.

**Palavras chave:** Artistas e brincantes; Formação de professoras; Educação infantil

## **Abstract**

This thesis is the result of plural research conducted in an exemplary public school, where methodological procedures, places, and people were diversified, along with the presented results. Everything was driven by a central question regarding the meaning and relevance of Brazilian artists and players (playmates), who are predominantly connected to the training of teachers for early childhood education. Divided into six chapters or movements, the work presents variations in terms of textual genres. Some topics possess conventional academic characteristics, while others are presented in the form of essays and pedagogical tales, and even in video format. The thesis confirms that multiple knowledge and wisdom originating from these individuals, namely artistic languages and play, emerge as indispensable elements within early childhood education standards, making them essential for the comprehensive development of children and therefore fundamental to the professionalization of early childhood educators. From this perspective, the pedagogy is conceived as a set of knowledge derived from the culture of Brazilian childhood, embodied by both forming and non-forming artists and players (playmates) those who endeavor to grasp various elements of artistic and playful nature of childhood, which, observed, revisited, preserved, transformed, and reinvented, are directed towards child learners. It is precisely through the predicate of unity that such a conception is admitted: the pedagogy of artists and players (playmates)! This pedagogy does not define itself by the imposition of official curricular structures, but rather shapes a pedagogical unity by bringing together actions, content, and experiences that reverberate, consequently, in the daily life of schools. Moreover, this pedagogy is constructed with the sensitivity and creative capacity of artists and players (playmates), who draw heavily from the abundant cultural heritage of the popular culture a true field where the universality of childhood culture, preserving the sign of Brazilian identity, flourishes: the peculiarity of being a child, a child as a person with their own way. From here.

**Keywords: Artists and players (playmates); Teacher training; Early childhood education**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização geral da pesquisa.....	24
Figura 2: Alvo de palavras a partir dos Princípios estéticos DCNEI.....	35
Figura 3: Mãos de palavras a partir da Resolução CME/BH N° 001/2015, Arts. 23, 24 e 25	37
Figura 4: Pegadas de palavras a partir dos Objetivos da BNCC .....	38
Figura 5: Cata-vento de palavras guias .....	39
Figura 6: Jogos infantis (1560) de Pieter Bruegel .....	93
Figura 7: Capa do álbum Coletânea Bia Bedran .....	98
Figura 8: Capa do disco Arraiá do Rubinho .....	101
Figura 9: Capa do álbum Dois a dois - Grupo Rodapião .....	104
Figura 10: Imagem aérea da UMEI Silva Lobo .....	118
Figura 11: Fotografia da EMEI Silva Lobo .....	119
Figura 12: Divulgação do Laboratório Fecundo .....	192
Figura 13: Reunião do Laboratório Fecundo .....	193
Figura 14: Boneca confeccionada por Flávia Guimarães - Laboratório Fecundo 2021 .....	196

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Visita à Igreja de São Francisco (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) .....	43
Fotografia 2: Criança com os pés no barro (Autora – Profa. Márcia Cabral) .....	55
Fotografia 3: Barangandão (Autor – Dimir Viana) .....	95
Fotografia 4: Conchinhas enfileiradas (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) .....	114
Fotografia 5: Maquete da escola (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) .....	115
Fotografia 6: Brinquedos de chão 1 (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) .....	114
Fotografia 7: Brinquedos de chão 2 (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) .....	116
Fotografia 8: Os meninos e as sombras (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) ...	136
Fotografia 9: Sementes 1 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) .....	137
Fotografia 10: Sementes 2 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) .....	137
Fotografia 11: Sementes 3 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) .....	137
Fotografia 12: Brincando com conchinhas (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) .....	137
Fotografia 13: No Ateliê da Luz (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag: Dimir Viana) .....	138
Fotografia 14: Mãos que brincam (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) .....	139
Fotografia 15: Desenhos infantis 1 (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) .....	140
Fotografia 16: Desenhos infantis 2 (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) .....	140
Fotografia 17: Mão no chão (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) ....	141
Fotografia 18: Flor na mão 1 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) ...	141
Fotografia 19: Flor na mão 2 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) ...	141
Fotografia 20: Flor na mão 3 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) ...	141
Fotografia 21: Flor na mão 4 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) ...	141
Fotografia 22: Semente na palma da mão (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana)	142
Fotografia 23: Exposição na escola (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) .....	143

Fotografia 24: Decoração para Festa Junina (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) .....	157
Fotografia 25: Quadrilha na escola (Aut.: Profa. Márcia Cabral – Diag.: Dimir Viana) .....	158
Fotografia 26: Detalhe do teto da escola (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana) .....	167
Fotografia 27: Funeral da formiga (Autor – Dimir Viana) .....	178
Fotografia 28: Barquinho de brinquedo (Autor – Mestre Roquinho).....	179

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: DCNEI – Resolução CME/BH – Objetivos do BNCC .....	40
Quadro 2: Práticas presentes a partir das disciplinas do curso de Pedagogia.....	59
Quadro 3: Lista de disciplinas aproximativas à arte e ao brincar nas universidades públicas da região Sudeste .....	74
Quadro 4: Disciplinas obrigatórias em universidades privadas na Região Sudeste (Pontifícia Universidades Católica) .....	76
Quadro 5: Experiências expressivas .....	194

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	Compact Disc
CGLU	Ciudades y Gobiernos Locales Unidos
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Doença por coronavírus - 2019
CRCA	Centro de Referência da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais, as Proposições Curriculares
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil
DNA	Ácido desoxirribonucleico
DVD	Digital Versatile Disc
EI	Educação infantil
ELA	Escola Livre de Arte – Arena da cultura
EMEI	Escola Municipal de Educação infantil
FAE/UFMG.	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
GPAP	Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia
GPEMC	Grupo de Pesquisa Mediação Cultural
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABORARTE	Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, outras identidades de gênero
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PC/PBH	Proposições curriculares da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPAP ELA	Plano Político Artístico Pedagógico da Escola Livre de Artes Arena da Cultura
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME/BH	Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Belo Horizonte

TO	Teatro do Oprimido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UMEI	Unidade Municipal de Educação infantil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USB	Universal Serial Bus ou Porta Serial Universal
USP	Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

Primeiras palavras .....	18
--------------------------	----

## PROÊMIOS

Estado de tese.....	21
Essencialidade da arte e do brincar na educação infantil.....	29
A arte e o brincar nas normas educacionais.....	30
As palavras como indicativos de percurso .....	34

## PANORAMA

Berlinda imaginária .....	44
Impasses circundantes, motivações constantes.....	50

## PERCEPÇÃO

Pedagogia dos artistas e brincantes na formação de docentes para a educação infantil .....	56
Pedagogia como conceito de referência .....	56
Pedagogia de artistas e brincantes .....	62
A presença pedagógica dos artistas e brincantes na educação infantil.....	65
A presença pedagógica dos artistas e brincantes – práticas formativas em uma organização pública.....	78
Artistas e brincantes na educação infantil em diálogo.....	90

## POSIÇÃO

A escola de educação infantil e a relação com a arte e o brincar .....	115
Uma escola de educação infantil que muito nos diz.....	116
Emilia Romagna – Perspectivas além de Reggio Emilia (Vídeo capítulo).....	122
A criança, sua historicidade e seu protagonismo na escola.....	123
As professoras da educação infantil .....	125
As linguagens artísticas no cotidiano da escola .....	131
Artes visuais na escola .....	134
Registro musical na escola .....	144
Registros audiovisuais na escola .....	150
A literatura infantil na escola.....	153
Artes cênicas na escola.....	155
<i>a dança na escola</i> .....	155
<i>o teatro na escola</i> .....	160
<i>narração de histórias na escola</i> .....	164
Os lugares do brincar na escola .....	168

## PROPOSIÇÃO

A estética do oprimido de Augusto Boal como proposição para a formação de professoras da educação infantil.....	180
Teatro do Oprimido na base da concepção estética de Augusto Boal .....	183
As técnicas que compõem o método de Augusto Boal .....	187
Estética do oprimido e os significados do pensamento sensível e do pensamento simbólico....	189
Laboratório Fecundo: a Estética do Oprimido na formação de professoras para a educação infantil.....	191
<b>Imagem e movimento:</b> Construção de brinquedos, dança e teatro .....	195
<b>Palavra:</b> Narração de histórias, literatura infantil e Palavra Brincante .....	200
<b>Som:</b> Musicalidade.....	202
Considerações em movimento.....	206
Referências .....	212
Apêndices.....	223
Anexos.....	246

## Primeiras palavras

Pedagogia de artistas e brincantes – Um olhar sobre a formação de docentes para a Educação Infantil a partir de uma escola pública é o título desta tese que se divide em seis capítulos denominados de *movimentos*. O primeiro deles é composto pelos *Proêmios* e o derradeiro se intitula *Conclusão em movimento*. Ambos foram escritos de forma ensaística e os quatro movimentos centrais, representados pelas palavras *Panorama*, *Percepção*, *Posição* e *Proposição*, são apresentados em forma de contos pedagógicos em que personagens e situações fictícias se unem aos fatos e levantamentos reais alcançados no campo de pesquisa. Dessa forma a tese contém a organização que mostro a seguir.

Os **Proêmios** são textos introdutórios que indicam os processos metodológicos utilizados na pesquisa, incluindo as ações, os lugares e os sujeitos envolvidos.

O **Panorama** é o segundo movimento, no qual me apresento na condição de pesquisador expondo as motivações pessoais e acadêmicas. Os dois contos pedagógicos que compõem a seção demonstram aspectos desafiadores da formação docente, destacando o sentido de considerar os artistas e brincantes brasileiros como potencializadores nas práticas formativas de professoras<sup>1</sup>, tanto na etapa inicial como em formação continuada.

O movimento denominado **Percepção** problematiza o conceito de pedagogia, desvelando o que é concebido nesta tese como a Pedagogia de artistas e brincantes. Essa concepção resulta de minhas experiências pessoais como artista/formador e de um amplo trabalho no campo de pesquisa, o qual envolveu o contato pessoal e vivências formativas com artistas e brincantes brasileiros.

**Posição** é o nome dado ao quarto movimento da tese. Versa exclusivamente sobre uma escola urbana de educação infantil do município de Belo Horizonte. A unidade escolar foi a referência fundamental para verificar as implicações dos artistas e brincantes em uma instituição escolar pública de educação infantil. Apresento de forma detalhada os espaços físicos da escola, a relação das crianças com a arte e o brincar, bem como a realidade de trabalho das professoras. Os vários argumentos sobre as linguagens e os produtos artísticos e lúdicos no ambiente educacional das crianças são essenciais nessa fração da tese. Nessa seção, dedico um *vídeo-capítulo* sobre a Região da Emilia Romagna (Itália), onde pessoalmente pude presenciar a realidade educativa de locais como Bologna, Bassa Reggiana e Reggio Emilia, referências internacionais em políticas públicas para a educação, arte e cultura para crianças de 0 a 6 anos de idade.

---

<sup>1</sup> O termo “professora” será utilizado em toda a tese no lugar de professor por elas serem maioria nas escolas de educação infantil.

**Proposição** é o movimento com intencionalidade realmente propositiva para se pensar teórica e praticamente sobre a relação da arte e do brincar na formação de professoras da primeira infância. Nesta seção relato as experiências realizadas com professoras e graduandas em Pedagogia durante a ação formativa por mim conduzida junto a outras artistas e brincantes. A proposta teve como base a Estética do Oprimido, expressão que dá nome à obra que sintetiza o pensamento artístico e estético do artista, pensador e teatrólogo brasileiro Augusto Boal.

O último movimento tem como título **Considerações em movimento**. Trata-se de uma síntese reflexiva da tese e mostra, dentre outras questões, a importância do conceito de experiência para se conceber a pedagogia de artistas e brincantes e a relação com a formação de professoras da educação infantil.

Embora esta tese reconheça a centralidade da criança na educação infantil, por meio dela me dedico a refletir sobre a importância das professoras como protagonistas na educação infantil escolar. Nesse contexto, a pedagogia de artistas e brincantes se aproxima da formação, sendo um fator significativo para o desenvolvimento profissional, fator crucial para a qualidade da educação.

**PROÊMIOS**

## Estado de tese

O estado de tese consiste na organização de conhecimentos alcançados por meio da mobilização de experiências, do confronto com hipóteses, da articulação de alianças e do enfrentamento de uma miríade de medos. Requer o respeito aos saberes, mesmo que duvidando de muitos deles com o espírito conseqüente, como que reconhecendo o sentido da desobediência, possível de ocorrer, respaldada pela historicidade do pesquisador e por suas inquietações.

Quais os sentidos e a relevância de artistas e brincantes brasileiros que lidam com jogos, brinquedos, brincadeiras e práticas artísticas para crianças na formação de professoras para a educação infantil? Eis a questão central da pesquisa e que fez surgirem outras tantas. Aqui, no entanto, destaco a segunda questão: a partir dos elementos artísticos e brincantes observados em uma escola pública, o que mais se revela?

Tais perguntas se justificam após análise realizada nos documentos da Universidade Autônoma de Barcelona – UAB (Anexo B). A instituição pública oferece, em sua Faculdade de Ciências da Educação, o curso de Graduação em Educação Infantil, estruturado para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Seu currículo se revelou como uma notável referência, pois, além das disciplinas tradicionais do campo das licenciaturas, é composto por muitas disciplinas obrigatórias e optativas que enfatizam as linguagens artísticas como fundamentais para a profissão de professora da educação infantil.

No Sudeste do Brasil, o exemplo mais efetivo de valorização das artes e também do lúdico no currículo foi observado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner, na cidade de São Paulo (Anexo C).

Trata-se, como vimos, de uma instituição privada que mantém esse curso, voltado para a Pedagogia Walddorf e que tem como base a antroposofia desenvolvida por Steiner. O curso conta com disciplinas que promovem o autoconhecimento dos futuros professores, a partir da exercitação artística musical e corporal, assim como ferramentas para a gestão de processos educacionais e sociais.

Esses exemplos nos ajudaram a refletir sobre a formação inicial de professoras no Brasil, já que os currículos, embora extensos, dão sinais de que precisam ser aprimorados. Podem ser modificados tendo como foco o trabalho específico das professoras da educação infantil, as quais muito recorrem ao que os artistas e brincantes propõem, confirmando a existência de uma verdadeira pedagogia formativa extra-acadêmica.

E, na busca por respostas para tais questões, o que dizer sobre os fundamentos metodológicos que auxiliaram no processo de feitura desta tese? Quanto a eles, tenho a expor que a pesquisa assumiu a perspectiva qualitativa com suas técnicas e atividades específicas de coleta de dados que proporcionaram meu estado de tese.

Conforme mencionado por Flick (2009), a perspectiva qualitativa agrega diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa, além de pontos de vista subjetivos que constituem um primeiro ponto de partida. O autor acrescenta que:

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Outra escolha fundamental foi a de realizar uma pesquisa de viés etnográfico, considerada ajustada às pretensões de me manter presente por um período prolongado em uma escola pública de educação infantil, com a finalidade de compreender como as professoras e as crianças lidam com as linguagens artísticas e lúdicas, e quais seriam as implicações dos saberes de artistas e brincantes nas ações educativas naquele ambiente. Assim, nas várias fases do estudo, me mantive atento à sua natureza etnográfica, buscando definir para as observações o lugar, as pessoas e um vasto acervo artístico e cultural (FLICK, 2009, p. 204-205).

A pesquisa etnográfica, porém, sofreu algumas alterações devido à pandemia da Covid-19, que alterou a rota das vidas humanas, bem como os comportamentos, as relações sociais e a vida acadêmica. Coincidentemente, as ações deste estudo ocorreram entre os anos de 2019 e 2022, período em que uma sucessão de fatos mudou a ordem das coisas, determinando drasticamente o nosso modo de agir, forçando-nos a adaptações abruptas, improváveis em outros tempos, sendo a excessiva utilização da internet um importante exemplo.

Diante dessa situação incontornável, as condutas metodológicas se dividiram em duas fases: antes da pandemia, com as atividades presenciais, na escola e em outros espaços, as quais ocorreram dentro do previsto; e durante a pandemia, período que representou um tempo de desafios imprevisíveis, os quais, em certa medida, me fizeram aproximar de outras condutas e ações metodológicas que forçosamente foram adquirindo configurações híbridas. Hibridismo este que não representou uma dispersão dos procedimentos, mas sim uma necessidade de mudanças frente às circunstâncias, à amplitude de sujeitos e lugares pesquisados. A começar pelos pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa participante, que foram essenciais na conjuntura dos procedimentos. Vejamos que, para Thiollent (1986):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Essa definição coaduna com as nossas escolhas, embora nosso objetivo não tivesse apontado para a resolução de um problema coletivo, mas sim para uma profunda reflexão, focada na formação de professoras da educação infantil. Na dinâmica investigativa, não me guiei apenas pelas técnicas convencionais de pesquisa. Mantive o envolvimento acadêmico como uma causa. Significa dizer que, como pesquisador ativo que lida com a arte e a educação, estabeleci momentos de intervenção teórico-prática, o que ampliou meu conhecimento sobre o campo de pesquisa em um movimento de real aprendizagem. Momentos que me levaram a reconhecer as fragilidades e potencialidades de minhas propostas. Os momentos de interação entre pesquisador e os diversos participantes da pesquisa favoreceram o aprofundamento em relação à causa que me mobiliza: a necessidade de uma formação qualificada e específica para professoras da Educação infantil.

Para admitir a existência da pedagogia de artistas e brincantes, na formação de professoras da primeira infância, considere algumas condições. A começar pelo esforço em compreender como ocorrem as abordagens relativas às linguagens artísticas e, no mesmo nível, compreender o que envolve o universo dos jogos, brinquedos e brincadeiras nos cursos de Pedagogia. Em seguida, e não necessariamente nessa ordem, verificar como a presença de artistas e brincantes se efetiva, a ponto de conferir-lhes o atributo de formadores, seja na dimensão inicial, seja na formação continuada. A figura abaixo resume o cenário da pesquisa.



Figura 1:  
Organização geral da pesquisa  
Fonte: O próprio autor.

Sem me desviar do caráter etnográfico da pesquisa, percebi certa proximidade com o chamado estudo de caso instrumental, em que:

[...] o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641-642).

Nesse sentido, a conduta metodológica (Apêndice A) foi definida e executada considerando: os ambientes que representam os lugares de inserção (Apêndice B); os caminhantes que foram os companheiros e companheiras que se abriram ao diálogo; as pessoas das quais me aproximei no percurso; e, por fim, os quefazeres, que foram os métodos e técnicas para a ampliação de conhecimentos. Nesse detalhamento, temos:

a) Os lugares de inserção:

a.1) A escola – A Escola Municipal de Educação infantil Silva Lobo, situada na cidade de Belo Horizonte, foi a base para esta pesquisa em todas as dimensões. Todo o processo foi desenvolvido pensando no significado desse lugar que faz parte de um sistema educacional público, a partir de onde se movimentaram todos os estudos teóricos e práticos que resultaram nesta tese.

A escola permitiu a minha presença como pesquisador, favorecendo uma relação confiante com os sujeitos da instituição, onde, durante o ano de 2019, pude observar as professoras, suas aulas e as crianças em dois semestres.

Minha participação foi acordada e efetivada, primeiramente, mantendo uma relação de proximidade com as gestoras. Essas, por seus turnos, determinaram as professoras e as turmas de melhor disponibilidade de contato. Minhas incursões foram marcadas pelas observações de aulas nos ateliês e pelas atividades nos espaços externos e eventos pontuais. Não menos importante foi o contato com todo o acervo material utilizado *com e pelos* alunos, em um sistema que denominei de “levantamento de inventários”. Em outros termos, significa o contato com toda a produção artística da área musical, videográfica e literária preservada na escola para fins didáticos.

Ressalto que, sem essa inteireza de envolvimento, teria sido impossível levar a cabo as etapas da pesquisa em uma instituição pública. Avalio que o exitoso processo se deveu ao acolhimento solícito e respeitoso que recebi. A receptividade da comunidade escolar foi fator importante de aproximação. A soma de tudo isso me fez perceber, objetivamente, que a vicinalidade com a escola se consolidou a partir do momento em que me chamaram pelo nome. Em segundo lugar, pela manifestação dos corpos. De como os corpos das pessoas se dirigiam a mim, no modo como me olhavam nos olhos e quando ofereciam um abraço. Assim foi. Com afeto. Os elementos humanos da escola

com os quais tive contato foram os educandos e educandas: crianças dos dois aos cinco anos de idade, professoras e gestoras.

Aos poucos, me via como um membro da escola, pois, além de presenciar as aulas, irrestritamente, ainda recebia abraços carinhosos das crianças pequenas. Sem entraves, obtive muitos relatos das professoras, tendo junto às gestoras vários momentos de diálogo com a oferta de informações e convites para um café. Uma conexão que não se limitou apenas à ação do “explorador”. Ocorreu entre pares que constituíram um campo investigativo, cuja vigência proporcionou aprendizagens constantes sobre as crianças na escola e, tacitamente, sobre a realidade laboral das professoras, além de, essencialmente, sobre o sentido pedagógico dos artistas e brincantes na formação das docentes da educação infantil e no dia a dia escolar.

Todos os outros espaços e sujeitos pesquisados foram focalizados em função da escola que, direta ou indiretamente, os agrega. A escola aglutina os conhecimentos desenvolvidos no campo da educação formal e, à sua maneira, os dinamiza, visando à criança, que é o elemento principal, mas tendo as professoras como figuras essenciais nessa dinâmica. Dessa maneira, somente a instituição denominada escola de educação infantil pode legitimar o que aqui compreendemos como pedagogia de artistas e brincantes para a formação de professoras. Adiante, mostro os outros elementos que aparecem na figura 1, a começar pelo item: externos à escola.

a.2) Outros centros – Realizei entrevistas com artistas e brincantes que trabalham como formadores dentro da ELA – Escola Livre de Arte – Arena da cultura, constituída como política pública de formação em artes e cultura popular do Município de Belo Horizonte. A organização oferece cursos para toda a comunidade belo-horizontina e, especificamente, tornou-se uma referência para formação continuada de professoras municipais. Os dados levantados junto aos profissionais dessa instituição revelaram particularidades concernentes à pedagogia de artistas e brincantes, o que será analisado em um dos capítulos.

A pesquisa teve ainda seu desdobramento noutros lugares no Brasil e na Itália, onde, em regime de cotutela entre a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – e a Università di Bologna, fiz uma inserção na região da Emilia Romagna. Ali, tive contato com gestores, educadores, pedagogas, atelieristas e artistas ativos em instituições para primeira infância. Tive a oportunidade de visitar escolas, me inteirar das políticas públicas da educação, participar de cursos junto a organismos internacionalmente reconhecidos e, por fim, realizar como formador um curso para professoras que trabalham com crianças da primeira infância e do nível que corresponde ao nosso ensino fundamental.

a.3) Laboratório Fecundo – Um curso de formação, previsto para acontecer na escola e com a participação de seu corpo docente, precisou ser realizado completamente no sistema remoto, devido à pandemia. Por motivos

de organização institucional, as professoras da escola não participaram, contudo, formamos um grupo com quatro estudantes de Pedagogia, três professoras da educação infantil já graduadas e atuantes, e outras duas professoras que ainda cursavam os últimos períodos da Pedagogia em faculdades públicas e privadas. O curso de formação recebeu o nome de Laboratório Fecundo, para o qual dedicamos uma análise nesta tese. “Laboratório”, por se tratar de uma modalidade formativa na qual as participantes se colocaram como livres criadoras em processos de experimentação, e “Fecundo” porque o propósito era o de impulsionar a criatividade. O intuito foi o de fazer germinar criações artísticas e brincantes fazendo valer a poética de cada uma das participantes. Fundamentado na Estética do Oprimido<sup>2</sup> de Augusto Boal, o processo consistiu na etapa propositiva da pesquisa.

b) Os caminhantes da pesquisa – Artistas e brincantes, professoras e estudantes de Pedagogia. A factibilidade da pesquisa dependeu da opção em circunscrever apenas o Sudeste do Brasil, um recorte regional dentro da imensidade territorial do país, lugar de todas as ações e dos contatos do pesquisador. Em vista disso, me aproximei dos artistas e brincantes que essencialmente atuam nessa região e que se dispuseram a estabelecer comigo uma comunicação caminhante. Encontrei-me com profissionais autônomos e outros, vinculados a organismos governamentais e não governamentais. Presencial e virtualmente, participei como aluno em várias formações, de modo a estabelecer, para mim mesmo, momentos de formação continuada.

Reconhecendo que temos no Brasil muitas e muitos artistas e brincantes com características adequadas à pesquisa, pelo que desenvolvem em nível de produção artística e lúdica, cabe dizer que os critérios de escolha foram embasados na relação dos profissionais com a infância, a proximidade com a escola de referência e a disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Na escola de educação infantil, mesmo em contato direto com as crianças, a pesquisa pautou-se essencialmente no trabalho das professoras com as quais mantive diálogos constantes. No Laboratório Fecundo caminhamos juntos, eu, um grupo de professoras e outras estudantes de Pedagogia.

c) Os quefazeres – Práticas no campo de pesquisa. As escolhas metodológicas previstas no projeto original da pesquisa foram alteradas devido às condições aqui apresentadas, tendo a pandemia como propulsora de outras escolhas e tomadas de decisão. Para além dos sujeitos da escola, organizei diversos encontros com artistas e brincantes, e elaborei um curso de formação, já mencionado, o qual se efetivou com minha implicação como artista formador, interferente. Foram utilizadas técnicas de observação não participante na escola em que me mantinha distante e sem interferência direta

---

<sup>2</sup> Estética do Oprimido é o título ao último livro escrito pelo pensador, teatrólogo, diretor e escritor brasileiro Augusto Boal, publicado pela Editora Garamond, 2009.

no ambiente. Porém, as entrevistas semiestruturadas foram decisivas no processo. Tendo sido realizadas individualmente, não apenas com a intenção de obter o máximo de informações, mas também para verificar as variações das respostas em diferentes momentos (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Essa técnica teve sentido a partir da análise de hipóteses ligadas ao ambiente e aos sujeitos que favoreceram a elaboração de perguntas que colaboraram para a compreensão do campo pesquisado.

Com o intuito de levantar informações sobre aspectos estéticos e lúdicos na realidade das professoras e dos educandos, oriundos das experiências de artistas e brincantes, foi utilizada como recurso a entrevista narrativa, que permite ao pesquisador abordar o mundo empírico, até então estruturado, do entrevistado, de um modo abrangente (FLICK, 2009, p. 144).

Após percorrer e observar, após indagar e interferir, após desvios e encontros, surgiu a tese: *Pedagogia de artistas e brincantes – Um olhar sobre a formação de docentes para a educação infantil a partir de uma escola pública.*

## ESSENCIALIDADE DA ARTE E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças estão no centro de todas as intencionalidades! na educação infantil, mas sem que descuidemos da centralidade das professoras, também!

Nesta tese, me refiro às crianças que são filhos e filhas de um tempo histórico recente. Tempo que passou a reconhecer a infância como uma etapa da vida que requer atenção e cuidados – seja pelo núcleo básico das famílias, seja pela sociedade, como um todo –, e fez surgir, graças a uma contínua mobilização social, a educação infantil escolar. Esta se impõe como uma modalidade concernente à educação básica no Brasil, garantida constitucionalmente, conforme é possível observar na determinação do art. 208 da Constituição Federal que, em seu inciso IV, legitima o atendimento em creche e pré-escola de crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988 *apud* MORAES, 2001, p. 196). Ainda, convém mencionar outro avanço na esfera do direito, presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394/96 de 1996, que afirma que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 17).

Nesse sentido, a educação de crianças dos anos iniciais integra o rol das discussões atuais nas mais diversas instâncias, como academia, governos e outros espaços de representatividade da sociedade civil, a exemplo dos conselhos de educação, da associação de pais, dos sindicatos e outros.

Fato é que não se pode perder de vista que na educação infantil (EI) é que a vida escolar das crianças se inicia. Também, é possível afirmar que a EI segue sendo uma concepção educacional normatizada em forma de documentos elaborados em função da complexa dinâmica das políticas públicas, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), as Proposições Curriculares dos municípios – sendo, no caso do presente estudo, Belo Horizonte, local de origem desta tese – e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante desse quadro, este trabalho, não se esquivando da centralidade da criança, e conforme mencionado anteriormente, se concentra nas potencialidades formativas para a pedagogia, por parte de artistas e brincantes, em favor de outro sujeito igualmente importante na educação infantil escolar: a

pedagoga e o pedagogo. Em vista disso, tive como base os próprios documentos aqui citados, os quais me levaram às seguintes indagações: Qual seria o lugar da arte, dos jogos, das brincadeiras e da ludicidade na formação desses sujeitos, tanto na fase inicial como na continuada? O que é proporcionado às professoras fora das universidades? Como esses saberes são articulados por parte de estudantes de Pedagogia, pedagogos e pedagogas na relação com artistas e brincantes?

Enfim, a busca por respostas a essas perguntas aparecerá no decorrer deste trabalho, porém, para expor os passos iniciais da pesquisa, reporto-me novamente aos documentos oficiais. Neles se concentram parâmetros aos quais se alinham minhas inquietações e que fundamentaram diversas descobertas, já que prescrevem legalmente a gestão de todo o sistema educativo, estabelecendo critérios que englobam, dentre outros fatores, aqueles voltados para as experiências que atravessam a infância – experiências nas quais inequivocamente as professoras têm papel importante –, levando em conta a arte e o brincar.

## **A ARTE E O BRINCAR NAS NORMAS EDUCACIONAIS**

Os documentos que normatizam a educação infantil conduzem a uma série de reflexões primordiais para identificar as potencialidades pedagógicas dos artistas e brincantes enquanto formadores de professoras. Tais potencialidades são corroboradas por três documentos analisados: as Proposições Curriculares para a Educação infantil da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED), de 2016; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI), de 2009; e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018.

Inicialmente, tomei como referência o sistema educacional da capital mineira, campo desta pesquisa. Analisei a Resolução CME/BH n.º 001/2015, que antecede as Proposições Curriculares, outro documento que fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). Mais especificamente, me apoiei em três artigos da resolução: art. 23, art. 24 e art. 25 (Anexo A).

No ano seguinte, após a publicação da resolução que contém esses artigos, foram publicadas em dois volumes as Proposições Curriculares para Educação infantil, já mencionadas. O primeiro volume se dedica aos fundamentos da Educação infantil e desafios da formação, e o segundo trata dos enfoques estruturais da modalidade<sup>3</sup>. Baseio-me, especificamente, na segunda publicação, que apresenta os três eixos estruturadores, conforme é possível perceber logo abaixo.

Eixo estruturador 1 - As interações:

---

<sup>3</sup> Um terceiro volume está em produção e será dedicado às linguagens.

O desenvolvimento humano é compreendido como uma construção compartilhada, na qual tanto a criança quanto seus companheiros – crianças e adultos – se constituem nas interações que estabelecem, ocorrendo mudanças nos sujeitos, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, no grupo e no ambiente. Tais mudanças não acontecem de maneira linear, mas implicam rupturas e avanços, estando em constante movimento e transformação. Nessa construção, estão presentes fatores ambientais, culturais e também pessoais. É um processo de dupla direção em que os fatores ambientais e culturais influenciarão cada criança, mas em que cada criança, a partir de aspectos subjetivos, dará maior importância a um ou outro fator do ambiente ou da cultura, escolhendo os aspectos que lhe são mais agradáveis, interessantes ou que lhe são mais familiares. Algumas crianças são mais sensíveis a vivências musicais, outras a experiências motoras, outras ainda a aspectos plásticos e tantos outros. É também importante compreender que estes interesses variam no tempo, mudando de acordo com o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança (MELO, 2015, p. 25).

#### Eixo estruturador 2 - O Brincar:

O brincar é interação e é pelas interações que se aprende a brincar. Um eixo constitui o outro, sendo intimamente interligados. É por isso mesmo que se afirma que o brincar é um conhecimento social. Ele se realiza na interação entre sujeitos da cultura, pela cultura e pelas interações com os artefatos e elementos da cultura. Quando brinca, a criança está interagindo consigo mesma, com os outros, com os artefatos culturais, ressignificando e criando cultura. Grande parte das interações que a criança realiza é mediada pela ludicidade que ela mesma atribui às suas experiências. Por isso o brincar, as interações e a cultura-sociedade-natureza são eixos desta Proposição Curricular, pois são eminentemente estruturadores da ação da criança no mundo e com o mundo. Inseparavelmente estes eixos constituem a maneira como os sujeitos da infância se estabelecem no mundo e nele atuam (MELO, 2015, p. 69-70).

#### Eixo estruturador 3 - A Cultura-Sociedade-Natureza:

As instituições educativas, as sociedades ou os grupos dentro das sociedades se constituem com e a partir de sujeitos e culturas diferentes construídos e reconstruídos no tempo e no espaço. Considerando-se a diversidade cultural torna-se necessário desconstruir as práticas educativas que dão acesso a apenas uma cultura, de maneira geral, vivenciada na valorização dos saberes e práticas da classe social e economicamente dominante. A Educação infantil precisa desenvolver experiências multiculturais que valorizem e dialoguem com a diversidade de valores, saberes, crenças e costumes trazidos pelas crianças e suas famílias para as instituições (MELO, 2015, p. 120).

Como podem ser observados, os eixos estruturadores imbricam-se conceitualmente por envolverem as diversas formas do conhecimento, enquanto intencionalidades, e por buscarem o amplo desenvolvimento das

crianças o que também pode ser verificado em documento de abrangência federal, neste caso as DCN's para a Educação infantil, documento revisado e publicado no ano de 2013. Nele, as interações e brincadeiras são também axiais, bem como os princípios éticos, políticos e estéticos ali estabelecidos, sendo este último o de meu maior interesse.

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2013, p. 88).

A BNCC, por sua vez, reitera a valorização das experiências vividas pelas crianças desde o âmbito familiar, bem como da relação com outros atores sociais dos diversos espaços comunitários onde estão inseridas, além de manter um olhar sobre a pluralidade cultural do Brasil. O documento traz proposições que realçam os direitos da criança de aprender para se desenvolver, sendo que as possibilidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são largamente consideradas também como direitos.

Nesse sentido, no que concerne à organização curricular da Educação infantil, a BNCC a vincula aos eixos estruturantes das interações e das brincadeiras, mostrando ainda os cinco Campos de Experiências que abrangem os conhecimentos fundamentais a serem fornecidos às crianças: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traço, som, cor e forma; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ainda, ressalta-se que toda a estruturação é baseada nas DCNEI, que dividem o atendimento da educação infantil em creches e pré-escolas, recebendo crianças subdivididas em três grupos: as creches, com bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; no segundo grupo, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e, por fim, a pré-escola, própria para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018, p. 44).

Enfim, os documentos são realmente significativos para se compreender a educação institucionalizada. Eles direcionam condutas com base em estudos que se pautam na dinâmica das sociedades com seus anseios e

exigências. Uma normatização que precisa ser interpretada de modo a não ser concebida como um conjunto de preceitos hegemônicos no campo educacional, que é, por natureza, um espaço de tensões, disputas e interesses que envolvem, além das crianças, diversos atores como famílias, políticos, professoras, gestores, dentre outros. E especialmente porque o Brasil é diverso!

Visto que a educação de qualidade é um direito fundamental das crianças, documentos como esses também representam as conquistas alcançadas sobejamente pela organização de pessoas e grupos representativos da área educacional diante dos conflitos reiterados nesse campo social. Contudo, embora contribuam para dimensionar e confirmar a relevância dos saberes dos artistas e brincantes na formação de professoras da educação infantil, revelam ainda incongruências significativas, ou seja, muito do que se preconiza em função das crianças na escola não aparece efetivamente nos cursos de formação. Percebe-se uma desconexão entre o que se pretende e o que se oferece em termos de preparação e atuação profissional. Mais do que um conjunto sistematizado de belas palavras, é necessário que os documentos oficiais se convertam em políticas favoráveis à essencialidade da arte e do brincar na educação infantil, vigorando intrinsecamente na formação docente.

## AS PALAVRAS COMO INDICATIVOS DE PERCURSO

Os documentos oficiais analisados fundamentaram parte do processo de pesquisa. Serviram como recurso objetivo para referendar as problematizações que se aproximaram decisivamente das inquietações principais. Por essa razão, “garimpei” as palavras vicinais e constatei que elas corroboram o caráter pedagógico dos artistas e brincantes brasileiros em diálogo e pertinência com a concepção oficial da educação infantil. De igual modo, apontam gargalos na formação docente.

Os termos que se destacaram nessa “garimpagem” e serviram como indicativos para o percurso investigativo, foram reunidos em imagens metafóricas e organizados em figuras. Cada figura é composta por dois subitens: *palavras-guia* – que são aquelas consideradas de maior destaque na condução da pesquisa – e *argumentação* – breve reflexão relativa às expressões presentes nos trechos que considero mais representativos nos três documentos: princípios estéticos das DCNEIs e as normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino Municipal de Belo Horizonte, dos quais foram selecionados exclusivamente os já citados artigos 23, 24 e 25 e os objetivos propostos na BNCC para a Educação infantil. O critério para a escolha dessas partes foi o caráter normativo da política educacional do Brasil, em que os objetivos são definidores, circunscrevendo as intencionalidades que prezam por uma educação infantil qualificada e abrangente.

Assim, na figura 2 a seguir estão algumas *palavras-guia*: artísticas - criador - criança - criar - criatividade - culturais - diversidade - estéticos - ideias - ludicidade - olhar - saberes - sensibilidade - singulares - unidade. Em relação a elas, proponho a seguinte *argumentação*: uma breve advertência se faz necessária em relação ao alvo que se vê na figura 2. Alvos remetem, normalmente, a uma área que sofre o desferimento certo de um projétil ou de uma flecha. Nesse caso, não me furto à metáfora imagética do alvo, visto que ele representa uma circunscrição, uma área acessível, penetrável, em tese, por intentos significativos.



Apresentadas nesse alvo, as palavras-guia apontam a criança como figura principal na educação infantil. Assinalam a coerência em respeitá-la em sua condição de sujeito da Infância, etapa da vida em que se define uma cultura própria, que mostra os modos de ser criança, suas expressões, suas linguagens e sua relação com o que a circunda. As expressões realçadas nos três círculos concêntricos preconizam uma conduta pedagógica sensível, que valoriza e promove processos estéticos e lúdicos necessários na educação infantil.

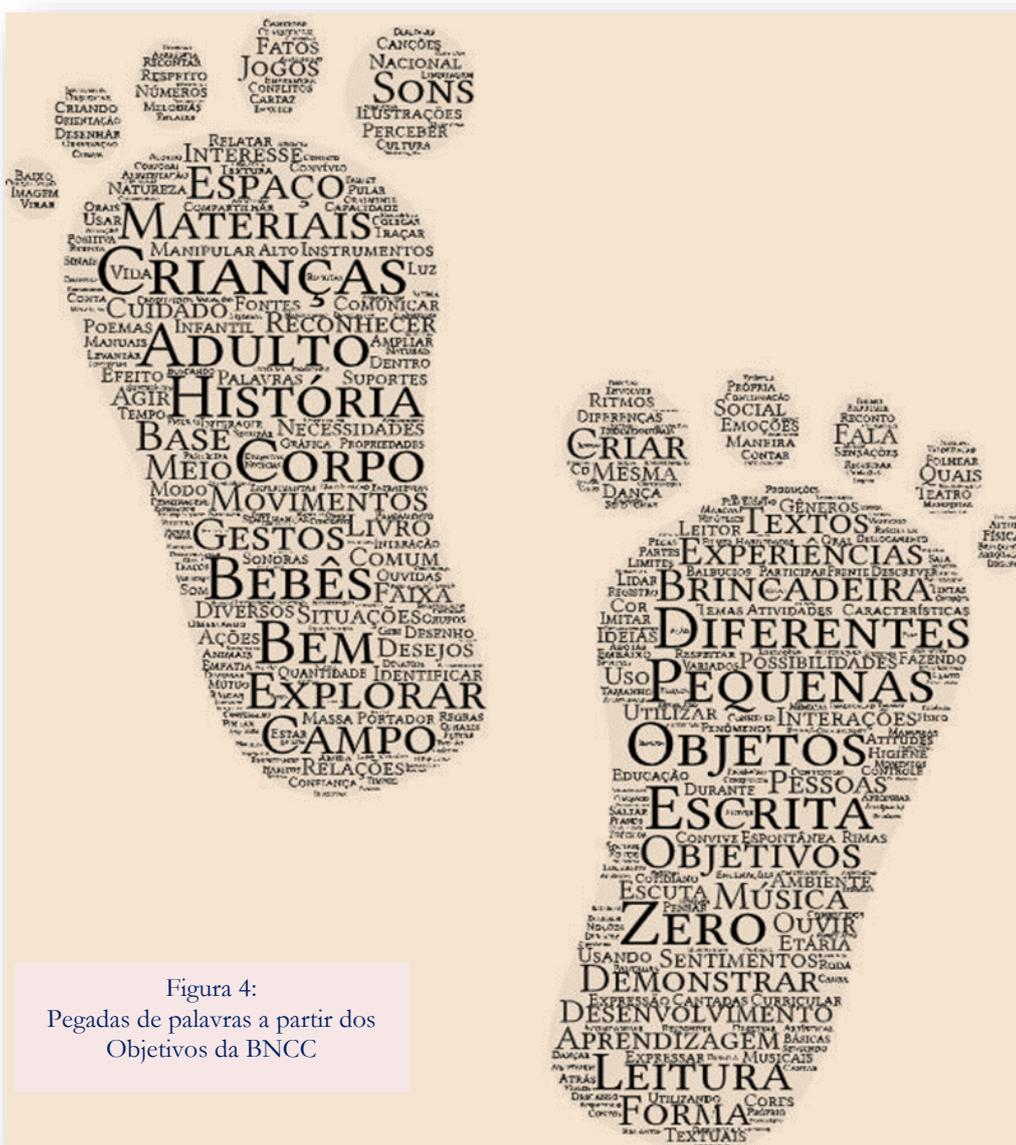
Quanto às interpretações da imagem, inicio a análise em um movimento que parte do centro do alvo, onde está a palavra “criança”, que aparece como a mais citada no documento como um todo. Já no segundo círculo, os verbos “ter” e “ser”, bem como as palavras “infantil” e “grupo”, reforçam a criança como o sujeito primeiro, e, a partir desse mesmo círculo, aparecem as palavras que comprovam essa afirmativa. Como, por exemplo, os verbos “cuidar”, “conviver”, “promover” e “apropriar”. Porém, dentre as palavras de maior interesse, destaco “ideias”, “singulares” e “criar”, elementos que não serão aprofundados neste tópico, mas que são alusivos aos artistas e brincantes. Figuras que dinamizam ideias e que fazem refletir sobre que o ato de criar é singular em cada pessoa. Fatores vitais na educação infantil, tanto na dimensão das crianças, que aprendem, agem e interagem com os seus pares, quanto na dimensão das professoras, que ampliam seus conhecimentos e os mobilizam em função delas.

No terceiro e último círculo, uma vez mais a palavra “criança” é soberana e, junto a ela, colocam-se/estão termos como “sensibilidade”, “estéticos”, “artísticas”, “ludicidade” “criatividade”, “olhar”, “criador”, “diversidade”, “unidade”, “saberes” e “culturais”. Palavras que se conectam enfatizando que a educação infantil escolar precisa assegurar experiências lúdicas e estéticas como condição imprescindível.

A segunda imagem (Figura 3) que criamos a partir de termos que garimpamos nos documentos legais corresponde a mãos de palavras abrigando outras perspectivas. Nelas, as palavras-guia são: “conhecimento” – “criança” – “cultural/culturais” – “espaço” – “experiências” – “expressão” – “forma” – “interação” – “proposta” – “respeito”. E, como argumentação: as mãos abertas concentram propósitos dignos de uma “Resolução”, pois, coerentemente, a palavra “criança” é a mais evidenciada ao mostrar-se amparada na palma de uma das mãos. A mesma que abriga, assim como a outra, palavras estreitamente vinculáveis à natureza da arte e do brincar, intrínsecas a um largo campo de conhecimentos de artistas e brincantes. Conhecimentos que reconhecem da infância as suas derivações culturais e que fazem emergirem diversas formas de criação por meio das interações que se convertem em experiências, legitimadas nas relações coletivas de meninos e meninas e nas manifestações individuais. Via de regra, os e as artistas e brincantes que se dedicam seriamente à infância valorizam e promovem o respeito à criança, levantando sugestões de propostas que consideram as experiências como condição fundamental para a expressão artística e lúdica.



condição de pesquisadores e, em alguns casos, de formadores, em geral fazem seu caminho aprendendo com as crianças, como em um ato de escuta, de interação e sensibilidade. Estão atentos à corporeidade da criança. Observam a criação delas, criam com e a partir delas, buscando perceber como exploram, criam e recriam formas. Interessam-se em verificar como elas jogam, como brincam e como se permitem inventivas no ato de conduzir-se pelas linguagens lúdicas e artísticas. Inventividade e deleite que ocorre também por intermédio da linguagem musical que lida com a essencialidade dos sons, das artes visuais, com os objetos e suas formas, suas materialidades e suas invenções. Com os corpos e seus movimentos vitais na dança, no teatro e nas brincadeiras. Inventividade e experiência com as palavras. As escritas, ditas e escutadas. Baseadas na literatura convencional ou na oralidade. Daí por que as Bases Nacionais Curriculares para a educação infantil procuram mostrar caminhos e a viabilidade de se seguir neles. Por outra mirada, ajudam a vislumbrar caminhos outros a serem percorridos para além das fronteiras curriculares.





A imagem da figura 5 corresponde à de um cata-vento, artefato que só se mostra brinquedo quando um elemento da natureza atua sobre ele: o ar. Cata-ventos são empunhados por meninas e meninos que desejam vê-los girar na circularidade sobre si mesmos. Cata-ventos se nutrem de ar. Ar que vira sopro no movimento de uma menina ao incitar o vento. Ar que vira vento no giro do menino, mesmo quando não há o vento que sopra. Mesmo quando o ar descansa em sua própria calmaria. Assim, nesse cata-vento simbólico, reúnem-se expressões determinantes para o que compreendo como a pedagogia de artistas e brincantes brasileiros.

Diferentemente das imagens anteriores, no cata-vento os termos mais citados são organizados em três subcategorias que possuem a conotação de palavras-guia (conforme o Quadro 1), por serem relativos à arte e ao brincar, igualmente extraídos dos três documentos analisados neste tópico.

DCNEI - Resolução CME/BH - Objetivos da BNCC	
<b>Linguagens estéticas e lúdicas</b>	brincadeiras – canção – dança – desenho – ilustrações – jogos – livro – música – palavra – poemas – teatro
<b>Elementos estéticos e lúdicos</b>	cores – corpo – espaço – forma – ideias – leitura – movimentos – natureza – objetos/materiais – palavra – ritmos – som – textos
<b>Ações estéticas e lúdicas</b>	agir – comunicar – criar – demonstrar explorar expressar – interagir – manipular olhar – ouvir – traçar

Quadro 1: Palavras-guia da Figura 5.  
Fonte: Elaboração do autor a partir das  
experiências e dos dados coletados na  
pesquisa de campo.

São palavras em conformidade com o universo das profissionais da educação infantil porque exprimem muito do que faz parte do arcabouço de saberes e fazeres que circulam nas instituições de educação. Saliento, antecipadamente, que não dissocio o caráter estético do caráter lúdico em questão, por considerar que ambos são necessariamente complementares. Um brinquedo confeccionado por uma criança pode conter uma beleza plástica que agrada a quem vê. Porém o mesmo brinquedo pode muito bem não agradar a quem o vê. Não é necessário aquilatar com critérios estéticos aparentes se haverá sempre um sentido de beleza no que é construído e manuseado pelo ser brincante. Contudo, não seria banal dizer que a beleza está não somente no modo como o brinquedo se mostra em concretude, mas também – e principalmente – no ato de brincar. A mesma reflexão vale para a arte no universo da criança. Por esse raciocínio, as linguagens artísticas, os brinquedos e as brincadeiras unem significados que se relacionam com os cinco sentidos e outros mais – incluímos os sentidos que abrigam a imaginação.

A primeira categoria das linguagens estéticas e lúdicas traz as diversas formas de expressão nesses campos. A segunda, relativa aos elementos estéticos e lúdicos, define os meios de ação que se vinculam à categoria anterior. Refere-se à materialidade ou aos meios não concretos necessários para as práticas expressivas, criativas e brincantes. Por fim, as ações estéticas e lúdicas trazem a marca dos verbos de ação que correspondem ao que fazer criativamente nas escolas.

A Base Nacional Curricular Comum, especificamente apresenta uma gama de palavras-guia que resume significativamente o que é intencional em cada documento analisado. E serviu decisivamente, nesta análise, para a organização dos campos de experiências que auxiliaram nessa categorização: corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, além do campo da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação. Essa apuração mostra uma pluralidade de saberes geradores de situações pedagógicas desejáveis para o trabalho das professoras.

Nesse ponto, podemos começar a falar da importância dos artistas e brincantes nos processos de formação. No Brasil, muitos deles com caráter de formadores e formadoras, aliam seus conhecimentos aos propósitos estéticos e lúdicos da primeira infância. Vários dos artistas e brincantes que menciono neste trabalho detêm o atributo de serem investigadores da cultura da infância. Esse detalhe é o fator que os torna profissionais específicos. Um exemplo límpido é a educadora e musicóloga baiana Lydia Hortélio, fundadora da Casa das Cinco Pedrinhas, um centro para pesquisa e difusão da cultura da criança, que conta com núcleos nos Estados da Bahia, de Minas Gerais e São Paulo.

No Brasil, muitos desses profissionais se destacam por possuírem um olhar pluridimensional e atento para as crianças. Suas ações independem da normativa da cultura escolar, são anteriores aos documentos oficiais de educação, por seus saberes inspiradores que correspondem justamente aos objetivos neles explicitados. Os artistas e brincantes se dedicam às múltiplas linguagens *das* e *para* as crianças. As crianças, na centralidade do alvo que é a

educação infantil, fazem configurar – juntamente com as professoras, cotidianamente, e com os artistas e brincantes que se fazem presentes –, uma aliança cujos pilares têm justamente nos artistas e brincantes seus aliados matriciais.

Artistas e brincantes brasileiros são aliados na educação infantil por dinamizarem a arte e o brincar na dimensão cultural da infância. Por promoverem o exercício de explorar a ludicidade e movimentar a criatividade e a imaginação, convertendo-os em práticas não necessariamente prescritivas, favoráveis às experiências que dialogam com essa cultura ou que dela se originam e a ela retornam. Os artistas e brincantes brasileiros especificados nesta tese estão para a educação infantil, assim como a arte e o brincar estão para as crianças, podendo, por uma necessidade premente, atravessar a trajetória formativa das professoras que enveredam pela docência da primeira infância.

# PANO RAMA



## Berlinda imaginária<sup>4</sup>

Era como se eu estivesse em um recinto imaginário. Não para ser devorado, e sim para ser conhecido. Para ser indagado, e não para ser subtraído. Tudo para falar sobre minhas hipóteses, sobre inquietações que me acompanham. E, posso confessar de antemão, as hipóteses e inquietações a que me referi naquele dia não surgiram na noite precedente. Acompanham-me há anos sem o menor vestígio de ficção.

Pronto para o interrogatório, minhas primeiras e assertivas palavras soaram para todos. Antes mesmo das primeiras perguntas, eu me manifestei dando nó na formalidade:

– O que tenho a falar é sobre artistas e brincantes, sobre formação de professoras da educação infantil.

Dito isso, os rostos ao meu redor mudaram as feições. Mi-li-me-tri-ca-men-te. Os óculos de uma deslizaram pelo nariz, forçando-a a me olhar por sobre as lentes, e outra tencionou os lábios. Houve quem enrugasse a testa e quem serenamente me olhasse com uma candura confortante.

– Começemos! – disse a primeira, se dirigindo especialmente a mim, e continuou – O seu interesse em falar sobre artistas e brincantes na educação infantil com ênfase na formação docente está muito claro! Mas quem és tu, meu caro? – perguntou sorrindo – Qual a gênese dos seus interesses? Quais são suas inquietações?

– Tenho tempo para resposta? – perguntei, já salivando, devido ao meu gosto pelas palavras.

---

<sup>4</sup> Ao lado, para a abertura desse tópico: Fotografia 1: Visita à Igreja de São Francisco (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana); p.43.

– Sim! Sim! Sim! – as três responderam como se tivessem preparado um cânone.

E eu fiz meu prólogo:

– Para dizer quem sou e sobre meus interesses na realização dessa pesquisa, devo partir da infância que inaugurou a mim mesmo para a arte e a educação.

– Adiante! – disse a segunda, que, junto às demais, acomodou-se na cadeira, pronta para escutar minha história.

E eu prossegui:

– As brincadeiras e as linguagens artísticas com as quais tive contato na infância foram fatores determinantes para a minha presença em vida. Vieram como guias. Como faróis. Digo, portanto, que a infância inaugurou a mim mesmo para a arte e a educação. Para demonstrar o que essa afirmativa traz de genuíno, preciso acionar a minha memória. Um esforço necessário para abrir reflexões a partir dos meus próprios percursos. Um empenho para expressar, na tese, os variados elementos que confirmam a relevância dos artistas e brincantes na formação de professoras e, conseqüentemente, para as crianças da chamada educação infantil.

– Rememorar. Eis o verbo – continuei – Esse sim é um mecanismo que serve de prelúdio no vasto campo demarcado pela condição humana da infância. Para evocar a memória, faço aqui, diante de vocês, as seguintes perguntas: “Quais são minhas lembranças mais longínquas? O que elas revelam de significativo para a minha constituição enquanto pessoa interessada por arte, educação e formação de docentes?” Para buscar as possíveis repostas, estabeleci uma condição imagética, a de um mergulho. Palavra significativa já a partir de sua origem, no latim. Trata-se de *mergulus*, o conhecido mergulhão, ave que se atira em voo e adentra a superfície das águas. Mergulhar é a ação que pressupõe um deslocamento para um espaço profundo, e é no profundo da memória que alcanço parte do que fui. É onde estão abrigadas as bases de minha historicidade e que podem aparecer com maior ou menor nitidez. Às vezes vistas em forma de partículas sedimentadas, em outros casos, como imagens disformes, contudo, o que me constitui emerge das inolvidáveis experiências atinentes à criança que fui. Quando chego ao lugar mais distante no tempo, alcanço as melhores recordações. Nada foi mais inaugural do que as brincadeiras de quintal e as primeiras canções infantis. Meus primeiros anos foram vividos em favelas primitivas, junto a outros meninos e meninas filhos de migrantes; essa gente que se desloca e move sapiências de outros rincões. Que cultivava saberes, sabores e dissabores. E que transmite tudo isso para suas crias. Foi em uma realidade urbana que me criei sob a interferência de comportamentos que mesclavam costumes da cidade e do campo. Em um tempo e espaço onde aspectos da cultura popular pulsavam e assinalavam uma relativa defluência, já a partir da minha primeira infância. Cresci ao lado de outro menino. Juntos brincávamos sempre. Fazíamos brinquedos com o que tínhamos em mãos: gravetos, embalagens de embutidos, latas de sardinha e de extratos de tomate, caixas de biscoito e papéis de presente. Com ele, aprendi

especialmente a importância de jogar com o outro. Também a reproduzir muito do que se descobria do comportamento dos adultos ao nosso redor, estabelecendo ações de faz de conta e me lançando com gosto nelas. A outra lembrança que considero como uma das mais distantes refere-se aos dias de domingo em um descampado que havia por ali. As crianças se reuniam sob a coordenação de um grupo de freiras da Congregação das Irmãs de Santa Marcelina. Elas vestiam hábitos brancos. Mulheres com pele de seda. Jamais me esqueceria do cheiro suave que elas traziam nos abraços. Com apenas cinco anos de idade eu aprendia com as freiras as mais tradicionais cantigas de roda. Canônicas como: *Fui no Itororó, Nesta rua nesta rua, Terezinha de Jesus, O Cravo brigou com a Rosa, A canoa virou, Ciranda cirandinha, Atirei o pau no gato, Você gosta de mim? Samba Lelé, Caranguejo, Roda pião, Ai eu entrei na roda, Alecrim, Pai Francisco, A barata diz que tem*, e outras. A grande roda se formava, repetíamos juntos uma prece, e o giro começava. Cantar com movimentos em roda, e mais a chance de brincar livremente, foram provavelmente as marcas mais significativas na minha meninice. Foram meus primeiros encantamentos. Tempo em que fui muito feliz. Todavia, tudo o que vivi de bom nessa fase ocorreu na comunidade, distante de um jardim de infância ou de uma escola de educação infantil. Foi um tempo em que um monte de areia era um planeta à parte. Espaço de muitas inventividades, onde pude explorar cavernas, esconder tesouros, escavar galerias, arquitetar armadilhas. Em outros espaços imaginei galáxias frias, habitadas por vaga-lumes. Sepultei formigas e exumei grilos. Era o tempo em que no meu silêncio eu conversava com as nuvens. Com o avançar da infância, transitei por becos, quintais e avenidas. Colhi frutas e aprendi mais cirandas. Contei estrelas, desejando verrugas. Ganhei muitos abraços e juntei centavos. Sacrifiquei as pontas dos dedos dos pés e curei furúnculos. Combati nas campanhas no Oeste Americano e escutei paradas de sucesso. Os sete furos da minha cabeça foram como os receptores de antena ou como condutores em fibra ótica. E do muito sintonizado vida afora, espacial e temporalmente, vejo hoje a constituição do que sou: um adulto com um passado, liberto do incidente de não ter se deliciado com a infância, por isso trago alegrias lavradas na memória e me atento para as crianças de hoje, que desde cedo frequentam escolas.

Seguindo em minha exposição, continuei:

– Na sequência, ainda na juventude plena, veio meu interesse acadêmico pela educação. Com efeito, as primeiras aproximações a esse campo é que motivaram minhas escolhas. Então, ingressei em um curso técnico de magistério. E foi ditosamente durante a formação para professoras e professores dos anos iniciais que me deixei capturar por algo que mudou meu rumo: a arte. Foi no curso de Magistério que me deparei com a arte do teatro, em uma formação paralela e sistemática. Aquela oportunidade converteu-se em uma diretriz. Dava indicativos para compreender criticamente a importância de as linguagens artísticas serem abordadas de modo criterioso na formação de professoras, visto que tais linguagens, enquanto pertencente a ampla área do conhecimento, são exigidas e necessárias na prática docente, principalmente na

educação infantil. Interessado em processos formativos, dei continuidade à vida acadêmica concluindo em instituições públicas os cursos de Formação de Atores, Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Teatro e Pedagogia. Obtive o título de mestre em educação pesquisando o método do Teatro do Oprimido, concebido pelo brasileiro Augusto Boal, pensador que se faz presente em minha tese por meio de sua derradeira obra: *Estética do oprimido*, mencionada anteriormente. Assim, continuo a me enveredar pela área da educação, buscando refletir sobre a arte e o brincar na formação de pedagogas. Minha tese traz o resultado de um amplo estudo sobre os artistas e brincantes brasileiros, com suas potencialidades pedagógicas, especialmente as daqueles que são externos às universidades e que direta ou indiretamente são favoráveis a uma especificidade: a formação de docentes da educação infantil, profissionais que lidam com crianças de 0 a 6 anos de idade e que fazem parte de uma modalidade impulsionada nas últimas décadas, franqueada enquanto política educacional em nosso país, trazendo a arte e o brincar como elementos estruturais. Nesse sentido, as percepções que se somam no decorrer de muitos anos deram espaço a algumas inquietações...

Ao fim da palavra *inquietações*, os três avaliadores se ajeitaram nas cadeiras, azeitaram, sentados, o pescoço, os punhos e os quadris. Em um átimo se entreolharam, interessados nas minhas palavras.

- Fale sobre as inquietações – manifestou a terceira, um tanto inquieta.
- O que me inquieta é refletido em forma de perguntas.

Nutri o argumento sem qualquer receio de parecer prosaico demais, pois se trata de uma questão crua. Continuei:

– O que me mobiliza para uma pesquisa me faz indagar: Mais que nossas constantes reflexões, a arte e o brincar no âmbito curricular dos cursos de Pedagogia não estão a demandar transformações? Não seria positivo que licenciandos das áreas da arte e do brincar, após uma possível formação pedagógica complementar, voltada para a primeira infância, pudessem ser contemplados em editais de concursos públicos para vagas de professoras da educação infantil?

Um silêncio robusto, por um instante tomou conta do lugar...

As três, diante de mim, fitaram-me profundamente de modo a parecer que se multiplicaram, por dez ou bem mais: eram já noventa e cinco inquiridoras. E, quando o olhar é profundo, pode exercer sobre nós o efeito de alguns megatons.

– Suas perguntas me parecem deslocadas! – disse a primeira, ajustando os óculos redondos.

– “Deslocada” por quê? – devolvi imediatamente.

E ela prosseguiu:

– Até aqui você trouxe o seu percurso de vida, o que bem se justifica, porém as indagações apresentadas não se conectam com a base do seu argumento: “As potencialidades pedagógicas dos artistas e brincantes na formação de professoras da educação infantil”.

– Como não? – retomei a palavra, agora mais confiante – Primeiro a provocação, e depois o embate!

– Não entendi... – ela falou com espanto ligeiro, e eu, com um riso no aperto dos lábios, acrescentei:

– Logo vi!

– Viu o quê?

– Que não compreendeu!

– O que não compreendi?

– A essência do que digo!

– Está me provocando?

– Por que eu faria isso?

– Veja – ponderou a primeira inquiridora – que fique bem claro que nenhuma de nós é incapaz de compreender o que você diz ou que você escreve. Mas nossa função aqui é a de verificar a essencialidade de sua proposta. Afinal, avaliamos os pesquisadores por suas pesquisas.

Senti um frio nas vísceras ao ouvir aquelas palavras, mas ela não fez pausa:

– Então, vamos direto ao ponto. Vou fazer algumas perguntas para ver, resumidos, os teus intentos. Responda com precisão: Quem é você na pesquisa?

– Um artista e um educador interessado por uma formação/ transformação de professoras da educação infantil, principalmente no que diz respeito às linguagens artísticas e ao brincar. Um artista e educador que, tendo vivido um percurso formativo em Pedagogia, não desvia a preocupação com a valorização e a dignidade do trabalho docente.

– O que te motivou a realizar a pesquisa?

– Descontentamento...

– Seja claro!

– Lacunas...

– Não brinque!

– Incongruências... A percepção de que mudanças são necessárias...

– Continue...

– Na organização formativa de professoras para a primeira infância...

– E por que de artistas e brincantes?

– Isso eu não posso responder com meia dúzia de frases!

– Hummm...

– É a essência da minha tese – continuei, agora mais confiante – Adianto, porém, que artistas e brincantes desenvolvem um papel significativo para as práticas docentes. Por mais inusitado que pareça, são elas e eles que me fazem ver ampliados os problemas na formação de professoras da educação infantil. Fazem perceber lacunas na carreira, em certos aspectos que demandam “profissionalização”, assim como na relação entre as normatizações e a realidade formativa, permitindo discorrer sobre questões óbvias, preciosas para se estabelecer uma imagem: Sinto que se reconhece uma moléstia, que se vislumbra a profilaxia, mas se insiste em ficar apenas no diagnóstico. É sobre isso o meu mergulho. A tese que aqui apresento contém outras várias perguntas. Resulta de uma longa trajetória composta por memórias e experiências emolduradas no meu interesse e no gosto pela educação, a arte e o brincar, os quais vêm me envolvendo e se desenvolvendo desde a infância que inaugurou a mim mesmo e que me trouxe até aqui. Assim, sigo estimulado ao ponto de ter realizado esta pesquisa com paixão. Nela, trago sinais da minha história pessoal enquanto artista e educador. Ela que também resulta de uma postura cidadã, cujo propósito é contribuir para o campo da educação, mantendo o desejo de ver a presença mais consistente da arte e do brincar na formação de docentes, cujo precioso ofício é digno de processos formativos à altura de seu significado para eles próprios e para as crianças, que são sujeitos de direito, direito a uma educação que respeite plenamente a infância.

Um silêncio robusto, por mais um instante tomou conta do lugar...

E a sessão terminou. Necessariamente reticente. Foi oportunamente dialógica. Sem traumas. Inconclusa e, por conseguinte, estimulante. Era como se eu estivesse em um recinto imaginário. Não para ser devorado, e sim para ser conhecido. Para ser indagado, e não para ser subtraído. Tudo para falar sobre minhas hipóteses, sobre inquietações que me acompanham. E posso confessar de antemão que as hipóteses e inquietações que me referi naquele dia, não surgiram na noite precedente. Acompanham-me há anos sem o menor vestígio de ficção.

## Impasses circundantes, motivações constantes

Naquela manhã do dia 9 de dezembro de 2022, sem sequer me deslocar de casa, coloquei-me diante do computador. Atento, abri-me para a escuta, e o que ouvi corroborava o que penso e o que me move: os impasses na formação de professoras da educação infantil, observados a partir dos artistas e brincantes brasileiros.

Naquele simpósio<sup>5</sup> sobre arte na Pedagogia, foram certas as palavras proferidas por Bernardete Gatti<sup>6</sup>, que cientificamente demonstra os vultosos problemas nos cursos de licenciatura. Tudo dito a partir da perspectiva das políticas educacionais. Ao ouvi-la, deparei-me, portanto, com impasses circundantes que, para esta tese, tornaram-se motivações constantes, tais como as questões da (des)valorização e os sentidos da profissão de professora dos primeiros anos, os contínuos percalços na formação inicial e continuada e os desencontros entre as normas educacionais e as práticas na educação infantil, nas quais irrevogavelmente estão inseridos os conhecimentos artísticos e lúdicos.

– A questão da arte é uma coisa muito preciosa, porque nós temos muitos discursos na educação falando não só da questão cognitiva, mas da questão estética e a formação integral da criança e do adolescente e dos jovens.

---

<sup>5</sup> Ocorrido de 8 a 10 de dezembro de 2022 o Simpósio Internacional de Arte na Pedagogia – Formação Docente com e em Artes/Culturas foi organizado e promovido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e pelo Grupo de Pesquisa Mediação Cultural (GPEMC), na cidade de São Paulo.

<sup>6</sup> Bernardete Gatti foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas. Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica.

E nós fazemos muito pouco nessa direção – assim a pesquisadora introduziu sua fala.

E prosseguiu:

– Todo professor e professora precisa ampliar sua cultura. Não dá para ser professor e professora, só formada na sua disciplina. É preciso que ela tenha uma amplidão cultural, uma exposição à diversidade. Devemos insistir que a licenciatura não é um curso qualquer. É um curso essencial, que foi descuidado e descurado por muitos e muitos anos nas nossas políticas. [...] Sempre houve o valor do bacharelado e uma pinturinha de educação, o famoso três mais um, e vai da valsa.

Com os olhos e ouvidos conectados, via, ouvia e confirmava que os argumentos de Bernardete Gatti soavam feito uma convocatória para aguçar posições críticas com perspectivas transformadoras para que se elevasse a qualidade da preparação de profissionais da docência. E a pesquisadora ainda explicou:

– A discussão sobre formação de professoras foi fortemente inaugurada nos anos noventa. Veio com a retomada da democracia, com os estudos de currículo da formação de professoras.

Assim, levando em conta que trinta anos nos parecem um tempo arrastado para se alcançarem as mudanças necessárias, com efeito, percebemos que a demora foi grande mesmo, visto que apenas nos últimos quinze anos é que as políticas de formação de professoras vieram a ser pensadas mais enfaticamente, e, mesmo assim, com problemas. Em seu texto “Formação de professores no Brasil: políticas e programas”, Gatti (2022) afirma:

Quanto à formação inicial de docentes nas licenciaturas, apesar das tentativas havidas de reorientar e requalificar essa formação, adia-se a execução de novas propostas e, assim, a maioria dos cursos de graduação que formam professores tem currículo fragmentário, estágios precários, formação genérica com pouca identidade, parca relação com as redes escolares e seus currículos (GATTI, 2021, p. 13).

No simpósio, Gatti prosseguiu expondo:

– Estamos no limbo da formação de professores!

A frase resume que os avanços ocorridos não representam efetivação qualitativa das políticas dessa área, pelo contrário, ainda hoje graves desafios estão colocados e precisam ser revistos.

Diante da realidade apresentada, torna-se pertinente ampliar o debate. Agora não para tratar das licenciaturas em geral, e sim, de uma especificidade dentro de outra: a formação de professoras da educação infantil nos cursos de Pedagogia, os quais abrigam distintos problemas, fortemente observáveis a partir das formas de presença dos artistas e brincantes brasileiros na realidade escolar.

– E por que “dos artistas e brincantes”?

– Primeiramente pelo fato de as linguagens artísticas e o brincar estarem na base das práticas docentes para a primeira infância, conforme os

documentos reguladores como as DCNEIs e a BNCC, e em segundo lugar porque tais elementos são vistos insatisfatoriamente nos currículos de Pedagogia, sendo que, no meu entender, seria necessário elevar artistas e brincantes à condição de sujeitos pedagógicos pelo que produzem artisticamente e veiculam nas escolas e à condição de sujeitos formadores, externos aos institutos e faculdades de educação; o que será demonstrado nesta tese.

Diante das palavras que ouvi na abertura daquele simpósio, senti-me impelido, num ítimo, a pensar sobre o que poderia significar a ausência das produções artísticas e dos ensinamentos dos artistas e brincantes, produções estas que, de algum modo, acabam chegando às professoras. Se essa ausência fosse total, haveria, por certo, um vazio maior ainda do que o que já existe. Restaria a bagagem de cada professora, mas será que as experiências pessoais seriam suficientes para uma prática contínua em uma realidade multiforme como a educação infantil escolar? Provavelmente não! Para além do mecanismo da memória que acessa experiências pregressas, a arte e o brincar são conhecimentos e saberes profusos. Precisam, antes de tudo, passar pelas professoras já em sua formação inicial, não bastando aglomerar disciplinas teóricas para uma carreira que se faz no fazer. Não se trata, portanto, de um confronto entre teorias e práticas, mas sim de compreender que a educação infantil requer muita prática. Faz-se necessário o equilíbrio entre esses dois fatores, mas inegavelmente, para o exercício da docência na educação infantil, os cursos de Pedagogia – com algumas exceções, evidentemente –, carecem de drástica revisão quanto a esses aspectos. O que me faz concordar com este excerto de um consistente estudo em que a pesquisadora nos diz:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As ementas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1.375).

Por essa razão, ao chegar a uma conclusão importante, me sinto amparado pelas palavras ditas e escritas pela autora ao chegar a uma conclusão importante. No âmbito das licenciaturas, temos um desafio contemporâneo, exclusivo da Pedagogia. É preciso avaliar e rever a formação específica de professoras para a educação infantil, sob pena de serem endossadas precariedades e, em alguns casos, a ausência de uma formação em arte e brincar, o que não coaduna com as próprias normas da educação brasileira,

pois são todos fatores diretamente implicados na qualidade educacional e que contribuem sobremaneira para o histórico desprestígio profissional.

A preparação do profissional docente pressupõe a coerência em proporcionar já na fase inicial as condições favoráveis ao exercício da carreira. Estágios obrigatórios, residência pedagógica, programas específicos de incentivo à formação docente<sup>7</sup> dentre outros são processos que existem em instituições públicas e que exigem aperfeiçoamento ao longo do tempo, mas no tocante às linguagens artísticas e ao brincar temos um gargalo, pois as disciplinas correlatas são oferecidas insuficientemente nos cursos, ainda mais quando se pensa em práticas com crianças de zero a seis anos.

Ainda no simpósio sobre arte na Pedagogia, Bernardete Gatti, encaminhando-se para o final de sua exposição, uma vez mais em tom crítico a soar como uma convocatória, afirmou:

– Nós temos problemas que merecem atenção especial na formação, sim!

– Concordo! Problemas extensivos à educação infantil! – movi intimamente as minhas próprias palavras, enquanto a ouvi dizer:

– Temos que mudar os critérios relativos aos cursos de formação. Não se forma professora para ir para a lua. Você forma professoras para as redes de ensino. É uma professora que você está formando! Uma profissional. Não é um intelectual diletante. É um intelectual engajado, que vai ter que utilizar seus conhecimentos em práticas nas suas relações com bebês nas creches, com crianças pequeninas na pré-escola, com a infância no ensino fundamental, depois, com adolescentes e jovens. É um trabalho muito sério e complexo, que exige muito conhecimento sobre as formas humanas de ser, sobre os nossos processos relacionais e comunicacionais. Exige uma ética que raramente é discutida nas licenciaturas. Uma ética de vivência com os outros.

– Concordo! – enquanto ouvia Gatti, ia tecendo em pensamento minhas reflexões – E, pensando em professoras para a primeira infância, não seria diferente! Os critérios, nesse caso, teriam que se haver com um impasse: o da polivalência presente nos currículos de formação de professoras, que interfere tanto em instituições públicas como privadas. Esse fato, portanto, me mobiliza a dizer que se faz necessária uma formação docente específica, com ações pedagógicas que focalizem amplamente o cuidar, o brincar e as linguagens artísticas junto a outras.

Bernardete estava também atenta para outras questões não menos importantes, dentre as quais, o fato de que não se trata de acusar as professoras pelas fragilidades na educação básica. Suas palavras eram nítidas, e com elas faço coro:

– As universidades precisam ser acionadas. Elas é que são as responsáveis por essa formação e as políticas do Ministério da Educação. Se olharmos as propostas da educação, nós somos muito avançados no discurso. Do ponto de vista das políticas, nós não estivemos parados. Há estados que

---

<sup>7</sup> Destaco o Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

têm universidades fortes! As políticas em educação têm sido muito bem propostas, eu diria, mas elas são frágeis e fragmentadas na hora da implementação. Então nós estamos precisando de novas perspectivas em política educacional. E a nossa própria forma de participação tem de ser mudada. As universidades precisam de um despertar! Elas precisam formar professores e professoras como elas formam engenheiros ou médicos, pois nós não vamos muito pra frente sem os professores e as professoras. Por outro lado, as gestões precisam despertar e oferecer carreiras mais dignas para esse professor e essa professora e melhores condições de trabalho. Não adianta nós fazermos Base Nacional Curricular Comum da educação básica, revolucionando a educação básica, sem mudar a formação dos professores e das professoras. Nós estamos na luta em prol daquelas professoras que já estão nas redes e daquelas que querem vir a ser professoras. Nós estamos a dever para elas!

Durante quarenta minutos, a pesquisadora Bernardete Gatti iluminou meus pensamentos ao apresentar uma síntese da maior relevância acerca da formação docente no Brasil, abrindo espaço e oportunidade para reflexões, problematizações e proposições para o campo educacional. Sua fala me faz perceber que uma pesquisa sobre os saberes e conhecimentos dos artistas e brincantes brasileiros também nos move na direção de impasses reais, relativos à formação de professoras. E me leva a reforçar que os conhecimentos artísticos e lúdicos, por se constituírem como elementos fundamentais na educação infantil, impõem-se como uma pauta relevante no âmbito das políticas educacionais.

# percepção



## PEDAGOGIA DOS ARTISTAS E BRINCANTES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>8</sup>

### Pedagogia como conceito de referência<sup>9</sup>

As palavras são feitas os seres vivos. Expandem-se de significados. São inventadas para a função de dar sentido às coisas todas. Algumas palavras são por si a representação de uma historicidade nelas contida. Vejo tudo isso presente em “Pedagogia”. Uma expressão que atravessa a história do mundo ocidental. Tem origem nos pilares do pensamento e na própria fundação do homem grego, em função da harmonia da *pólis*. É um conceito aderente às bases do que principia o pensamento educacional, como mostra o filósofo alemão Werner Jaeger (1888-1961):

---

<sup>8</sup> Os dois primeiros tópicos deste movimento (capítulo) fazem uma abordagem teórica acerca do conceito de pedagogia. Os demais textos foram escritos em formato de contos pedagógicos utilizando depoimentos reais dos artistas e brincantes, que aparecem com os nomes reais, devidamente autorizados.

<sup>9</sup> P. 55: Fotografia 2: Criança com os pés no barro (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).

Inicia-se no tempo de Sófocles um movimento espiritual de incalculável importância para a posteridade. Já tivemos de falar dele. É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a *paideia*. Foi com os sofistas que essa palavra, no século IV a.C. e durante o helenismo o império haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez à mais alta *areté*<sup>10</sup> humana e a partir da “criação dos meninos” – cujo simples sentido a vemos em Ésquilo, pela primeira vez<sup>11</sup> –, acaba de englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathía*, no sentido de uma formação espiritual consciente. No tempo de Isócrates e de Platão, está perfeitamente estabelecida essa nova e ampla concepção da ideia da educação (JAEGER, 2021, p. 335).

A referência de dois autores trágicos marcantes, sendo *Ésquilo* o mais antigo em relação a *Sófocles*, mostra que a noção de educação surge em um período em que as concepções filosóficas buscam pela virtude do humano e pela totalidade de sua formação. Totalidade que se alcança com os “saberes transmissíveis”, para o melhor percurso da criança e para que estes sirvam de preparação para o convívio e as relações políticas harmoniosas na sociedade, algo que, enquanto processo formativo, ocorre com a presença de vários sujeitos.

Segundo as palavras de Jaeger (2021), Protágoras, um dos mais destacados filósofos sofistas:

[...] sabe que a vida do indivíduo está sujeita a influências educativas desde o nascimento. A ama, a mãe, o pai, o pedagogo rivalizam na formação da criança, quando lhe ensinam e lhe mostram o que é justo, belo e feio. Como a um tronco retorcido, buscam endireitá-lo com ameaças e castigos. Depois vai à escola e aprende a ordem, bem como o conhecimento da leitura e a escrita, e o manejo da lira (JAEGER, 2021, p. 360).

Nessa perspectiva, a concepção de *paideia* contribui para se pensar a educação como um propósito orgânico, reunindo conhecimentos e procedimentos que se articulam para o desenvolvimento humano e datam do tempo dos antigos gregos, mas que hoje podem ser transpostos para reflexões, especificamente em relação ao ato formador como fundamento basilar nos processos educativos. O filósofo ainda aponta que:

Não se pode saber com segurança se os sofistas já empregaram o conceito de formação em relação ao fenômeno educacional: em princípio, não é outra a sua ideia da educação. É indiferente que talvez tenha sido Platão o primeiro a empregar a expressão “formar”. A ideia de formação está implícita na aspiração de Protágoras a formar uma alma rítmica e harmônica por meio da impressão de ritmo e harmonia musical (JAEGER, 2021, p. 365-366).

<sup>10</sup> Este vocábulo tem o sentido de “virtude”.

<sup>11</sup> É visto no texto dramático intitulado *Sete contra Tebas*, do autor Ésquilo.

A educação é um termo cujo sentido envolve o ato de formar e transformar. Nos faz pensar sobre “para quê” se forma alguém, quem se vincula à formação de alguém e quais as condições para se formar alguém. O ato de formar e transformar nos leva a pensar nas crianças a serem instruídas, bem como nos formadores e seus processos de ensino, e sobre os conhecimentos necessários para a dinâmica da formação. Nesse ponto, verifica-se a ideia de formação vinculada estreitamente ao conceito de pedagogia que, etimologicamente, surge como “a arte de condução de crianças” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 64), consistindo, hoje em dia, em toda a teoria da educação (ARANHA, 2006, p. 68) relacionada às práticas de ensino, suas técnicas e seus procedimentos didáticos. Ghiraldelli Júnior (2017) reforça que a palavra pedagogia não pressupõe necessariamente conteúdos a serem ensinados, e sim procedimentos adequados para que alguém acesse diversas formas de conhecimento do melhor modo possível.

Pressupõe, ainda, formação para a docência. Através de um olhar mais contemporâneo, não mais diz respeito ao ato de conduzir a criança. É vista por teóricos da educação como uma tradição epistemológica, historicamente estruturada e continuamente em estruturação, defendida como campo científico que agrega outras ciências da educação, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, dentre outras, e pode ser sancionada como campo científico da problemática educacional (LIBÂNEO, 2007).

Saviani (2007, p. 100) acrescenta que “a pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação”. Por essas perspectivas, o conceito de pedagogia é, por certo, o campo dos saberes indispensáveis para as práticas pedagógicas de professoras que, assim como os educandos, são os sujeitos centrais nos processos educativos e fazem valer a seguinte e significativa síntese de Libâneo (2010):

A Pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemática próprias. Seu campo compreende os elementos da educação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles e o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre (LIBÂNEO, 2010, p. 38).<sup>12</sup>

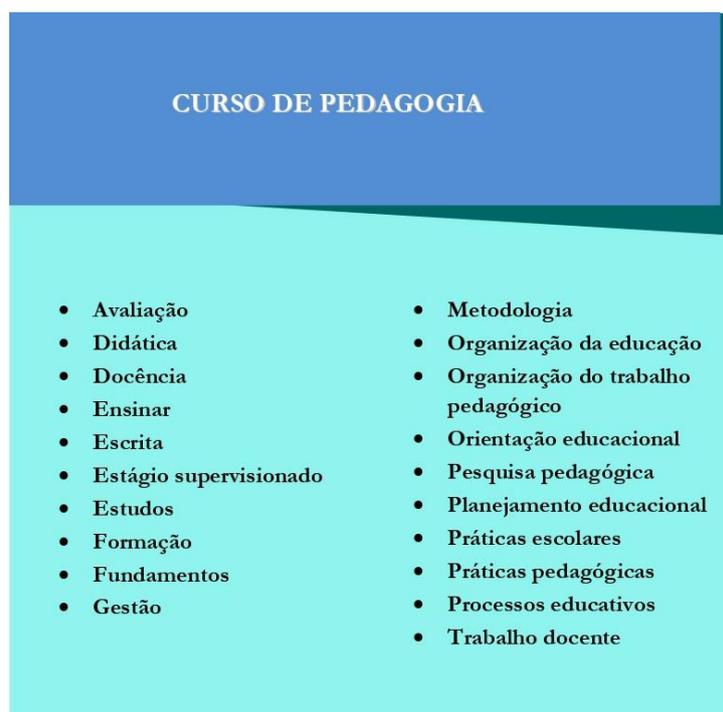
Enquanto conceito radicado no que se compreende como educação,

---

<sup>12</sup> Na educação infantil “criança” substitui o termo “aluno” e “sala de referência” substitui o termo “sala de aula”.

podemos dizer que a palavra pedagogia é difundida por dar nome aos cursos de graduação que formam professoras para atuarem em escolas, prioritariamente, mas também em espaços não escolares. Cursos que, em grande parte, estão alocados em faculdades de educação de instituições públicas e privadas e trazem, em seus componentes curriculares, disciplinas que caracterizam essa área do conhecimento.

No quadro abaixo, seguem as principais palavras<sup>13</sup> correlatas às práticas intrínsecas à formação em Pedagogia.



QUADRO 2  
Práticas presentes a partir das disciplinas dos  
curso de Pedagogia.  
Fonte: Caderno de campo.

A Pedagogia reúne conhecimentos que correspondem à básica função em sala de aula e fora dela. Reúne as ciências humanas, as ciências exatas, a arte e a educação física, contemplando temas da área da gestão e política educacional. Um leque de conhecimentos em uma oferta formativa que busca uma coesão epistemológica pela via de uma miríade de temas complexos, que parece envolver as questões humanas em seus ínfimos detalhes e em suas

<sup>13</sup> Palavras elencadas através de consulta realizada nas matrizes curriculares dos cursos da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, USP – Universidade de São Paulo, Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, UFES – Universidade Federal do Espírito Santo e UFF – Universidade Federal Fluminense, tendo-se mantido o Sudeste como lugar de referência para a pesquisa.

diversas dimensões: social, cultural, estética, econômica, espiritual, científica, ética e política.

Cabe mencionar que, vinculada à Pedagogia, temos a figura das pedagogas que são as profissionais da área da educação, às quais é facultado o direito de atuar na docência da educação básica brasileira, o que compreende a educação infantil e as primeiras etapas do ensino fundamental. Aliás, outras atribuições lhes são asseguradas, não apenas para os espaços escolares. Libâneo (2010) é assertivo ao dizer que: onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, haverá uma pedagoga. Em diversos espaços, há presença da pedagoga ou pedagogo, além das mais distintas inserções no âmbito de trabalhos pedagógicos (SARAIVA; DE AQUINO; 2011, p. 248). Seja em uma escola infantil privada ou pública, em escolas de todos os níveis de escolarização, em organizações da sociedade civil, em empresas, em organizações religiosas, em organizações culturais e até em hospitais, há a contratação/utilização desses profissionais.

O termo que deu origem a “pedagogo” e “pedagogia” é *paidagogos*, cujo sentido social e histórico é o de condutor da criança rumo ao saber (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2017, p. 7), sendo que, etimologicamente, o termo teve origem com a combinação de *Paidós*, que é o mesmo que criança, e *agodé*, que tem o sentido de *condução*. A conotação moderna endossa, no campo da educação, o primeiro termo como uma função e o segundo, como um conceito alargado por reunir conhecimentos que correspondem à básica função em sala de aula e fora dela.

Seguindo, temos em Paulo Freire uma grande contribuição. Emblemático na história da educação, o pensador brasileiro concebe sua teoria libertária exatamente como uma pedagogia. A *pedagogia do oprimido*, por exemplo, se configura como uma posição crítica em função da conscientização dos educandos, pelas vias de um processo de alfabetização que, substancialmente, se coloca não apenas para a leitura de palavras, mas para a ampliação da leitura de mundo deles.

A pedagogia freireana tem origem em um espaço e tempo históricos, cuja configuração social foi motivadora de tomadas de posição frente à dilacerante condição de homens e mulheres adultos, alijados de sua condição cidadã e do acesso à educação escolar, destituídos de direitos mais igualitários, em razão das condições socioeconômicas e educacionais impostas na realidade brasileira da metade do século passado. Tempo em que se permitiu o drástico estabelecimento de dois mundos: o dos poderosos e o dos subalternos. O mundo dos ricos e o mundo dos pobres. Uma condição ultrajante que impede os oprimidos “de serem mais”. Nesse sentido, Freire (1983) problematiza dialeticamente, e em profundidade, tais contradições, evidenciando, em sua pedagogia, essa dualidade configurada pela existência de opressores e oprimidos, e radicalizando sua posição em prol da libertação dos oprimidos, conforme suas próprias palavras:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender

em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la (FREIRE, 1983, p. 24).

Saviani (2007), por seu turno, mostra que o século XX circunscreve as contradições do pensamento pedagógico, com suas tendências opostas e disputas por hegemonia no campo da educação, onde temos, de um lado, as pedagogias de viés conservador e, do outro, as de caráter progressista. Todas, em certa medida, voltadas para os interesses políticos e ideológicos, embora utilizando discursos e métodos distintos, gerando tensões e disputas.

Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus* pedagogia libertadora, pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova (SAVIANI, 2007, p. 110).

Paulo Freire, humanista, democrata e progressista, faz parte, portanto, da trajetória polêmica da pedagogia nessa temporalidade. Retoma a palavra pedagogia, mantendo o seu sentido originário da práxis, conceito primordial, “é indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência”, tornando-se no entendimento do pensador prática ou práticas para a liberdade. É uma concepção amorosa na busca pela equidade entre homens e mulheres de todas as classes sociais e realidades culturais, contrapondo-se deliberadamente a qualquer vantagem de uns sobre os outros. Coloca-se intencionalmente com a junção de teoria e prática de viés crítico, a promover uma educação dialógica mediada por processos de comunicação em vias de mão dupla: fala e escuta que validam os saberes e a historicidade de cada pessoa. Com Paulo Freire não se pensa em uma pedagogia pautada apenas em um método de alfabetização de adultos, como ocorrido na prática na cidade de Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, no ano de 1962. “Ali não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de mundo, uma nova esperança no homem. Uma nova crença, também, no valor e no poder da educação” (BRANDÃO, 2005, p. 8).

Por esse viés, Rendin, Streck e Zitkoski (2008) lembram que o termo pedagogia se pluraliza. São pedagogias e se desdobram em várias obras de Paulo Freire. Aparece nos títulos: *Pedagogia do oprimido* (1970), *Pedagogia da esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Vale dizer que o pensamento pedagógico do educador brasileiro em questão é vivo. Suas pedagogias conectam-se e reconectam-se à matricial

*Pedagogia do oprimido* ao considerar o dinamismo social imposto pelo motor da história, em que há o constante contraste entre opressores e oprimidos.

Os conceitos de autonomia e emancipação que emergem da pedagogia freireana se ligam à pedagogia de artistas e brincantes. A proximidade se dá em função do reconhecimento das pessoas como sujeitos históricos e capazes de exercitar, no contexto da arte e do brincar, suas próprias ações criativas, que consistem, por assim dizer, em poéticas pessoais.

A explanação até aqui apresentada teve como referência o advento do conceito de pedagogia, no interior da cultura grega, até chegar a um breve entendimento sobre a pedagogia freireana, sendo essa a matriz inspiradora da pesquisa. Ressalto, de antemão, que o caráter de prática pedagógica observado na conceituação de pedagogia se faz presente substantivamente no universo dos artistas e brincantes brasileiros o que me faz defender que as palavras são feitas os seres vivos, expandem-se de significados. São inventadas para a função de dar sentido às coisas todas. Algumas palavras são por si a representação de uma historicidade nelas contida.

## Pedagogia de artistas e brincantes

Alguém me perguntou:

– O que viria a ser *pedagogia de artistas e brincantes*? Uma mera suposição? Uma vaga teorização?

Compreendendo a lógica da pergunta, eu respondi:

– Esses termos adjuntos, a princípio, poderiam apenas reforçar algumas conjecturas acerca daqueles que produzem arte e dos que lidam com as facetas do brincar. Poderiam erguer novos argumentos que se somariam ao campo da educação infantil, no entanto, o que ocorre dentro dessa realidade é uma tentativa de elucidar questões que chamam atenção devido ao nosso interesse pela formação docente.

– Perfeito! E quais são suas conclusões? – esse alguém me perguntou para compreender meus processos.

E eu, tendo a resposta na ponta da língua, respondi:

– Eu estabeleci uma pergunta que passou a ser a questão central da pesquisa.

– Poderia revelar?

– Certamente! A questão fundante foi a seguinte: quais os sentidos e a relevância de artistas e brincantes brasileiros – que lidam com jogos, brincadeiras e práticas artísticas para crianças – na formação de professoras da educação infantil?

– A questão não me parece tão provocativa! – esse alguém me disse.

Mas eu, ainda tendo argumentos para continuar, falei:

– A partir desse desafio, foi, então, necessário indagar ainda mais sobre as características e especificidades dos artistas e brincantes, sobre o que emerge

de pertinente em suas práticas, na tentativa de verificar a reverberação de seus saberes no trabalho das professoras. E, ao longo da “investigação”, surgiram novas indagações.

– Pode dizer?

– Sim! Passei a perguntar o que, a partir dos elementos artísticos e brincantes observados em uma escola pública, ainda se revelaria.

– Algo mais?

– Sim! Também me veio a pergunta sobre quais atravessamentos poderiam ocorrer positivamente para a educação da primeira infância por parte de outros artistas brasileiros que não se dedicam exclusivamente ao público infantil.

– Como assim?

– Eu explico. Percebi que há em nosso meio artistas que, embora não se dediquem à temática infantil, iluminam possibilidades reais para a formação docente. É o caso do pensador, artista e teatrólogo Augusto Boal, criador do abrangente método do Teatro do Oprimido, que fundamenta a teoria contemporânea denominada *Estética do Oprimido*, cujo princípio básico está em reconhecer e legitimar a capacidade criadora de todas as pessoas. Essa lógica estruturada metodologicamente demonstrou, no percurso, ser um instrumento potencializador para se pensar, refletir e produzir arte em qualquer etapa da formação de professoras. Posso continuar? – confiante, me coloquei diante da sinalização de interesse do interlocutor – Na busca por respostas e compreendendo a cultura da criança como estrutura epistemológica que porporciona aos artistas e brincantes a condição de agentes de criação e multiplicação de conhecimentos, tive contato principalmente com aqueles e aquelas que se dedicam às infâncias, mas também com os/as que se aproximam apenas pontualmente. São profissionais que confirmam o caráter pedagógico dos seus saberes, por manterem contato direto com as crianças e por atuarem na formação de pessoas.

Então aquela pessoa centralizou sua observação e me disse:

– Em geral, os estudos produzidos sobre a arte e o brincar, na educação infantil, enfatizam substantivamente a necessidade de se investir nesses aspectos por você expostos. Abordam os meandros da arte na Pedagogia, mas tratam dimitutamente do caráter formador dos artistas e brincantes. Consigo conectar isso com sua fala...

– É bem assim! – eu disse e já segui completando a argumentação – Bem por isso, foi mantido o esforço de aprofundamento a partir da hipótese central da pesquisa: a de que esses profissionais seriam, com efeito, essenciais na formação inicial e continuada de professoras da primeira infância. Hipoteticamente, eu entendia que a variedade de saberes para as práticas cotidianas das professoras da educação infantil seria alcançada graças a esses sujeitos do mundo da arte e do brincar, majoritariamente externos aos espaços acadêmicos. Outra hipótese era a de que a organização curricular dos cursos de Pedagogia não seria suficiente para proporcionar tantos conhecimentos essenciais exigidos na carreira. Lógica que reforçaria ainda mais a relevância do

papel formador dos artistas e brincantes. E, de fato, ao longo da pesquisa, as hipóteses se confirmaram ao evidenciarem, essencialmente, a existência de um corpo pedagógico composto por conhecimentos predominantemente práticos, contando ainda com produções teóricas publicadas por vários artistas e brincantes. Uma somatória de fazeres e pensares que legitimam a noção de uma verdadeira pedagogia que, com eles, se robustece por lidar com um sortimento de linguagens, modos de investigação e interação no contexto das infâncias, seja nos espaços educativos formais ou nos espaços da vida livre das crianças. Uma pedagogia que não se define pela imposição de estruturas curriculares oficiais, mas que conforma uma unidade pedagógica por reunir ações, conteúdos e experiências advindas da natureza das crianças e os quais reverberam, conseqüentemente, no cotidiano das professoras em suas escolas. Ademais, essa pedagogia se constrói com a sensibilidade e a capacidade criadora dos artistas e brincantes, que fortemente se nutrem do muito que eflui da cultura popular, uma verdadeira seara onde germina a universalidade cultural da infância, de onde muitos artistas e brincantes colhem conhecimento e preservam o signo da brasilidade. Trata-se da peculiaridade do que se é enquanto criança, criança enquanto gente com um jeito próprio. Daqui. Então, a partir dessa perspectiva é que se concebe como *pedagogia* o conjunto de saberes originários da cultura das infâncias brasileiras, consubstanciados por artistas e brincantes formadores e não formadores, aqueles que se lançam a apreender diversos elementos de natureza artística e lúdica dessas infâncias que, vistas, revistas, mantidas, transformadas e reinventadas, se voltam aos educandos infantis. É justamente por meio do predicado de unidade que se admite tal concepção: pedagogia de artistas e brincantes! E tal unidade é identificada nas formas de artistas e brincantes se fazerem presentes e através de experiências, em espaços escolares, na junção entre crianças e professoras, ou em espaços não escolares, como os projetos sociais ou afins, em centros urbanos e em comunidades rurais e tradicionais, nas variadas produções artísticas, publicações bibliográficas, encontros com artistas e brincantes em condição de formadores ou parceiros. Também nas disciplinas específicas dos cursos de Pedagogia, nas práticas das professoras nas escolas, nas interações com atividades de cunho tradicional e contemporâneo.

E, já finalizando, eu disse:

– Espero que tenha compreendido o que sustento como *pedagogia de artistas e brincantes na educação infantil*. Não se trata de uma mera suposição ou vaga vaga teorização. Afirmo com base em uma potente constatação.

## A presença pedagógica dos artistas e brincantes na educação infantil

Abri as gavetas à procura de meus blocos de anotação. Peguei todos eles e pousei sobre a mesa escura, disposta no quarto de paredes claras. Juntei tudo às folhas avulsas e aos livros. Na soma dos meus escritos, nas revisitas às minhas experiências, nas leituras, nos reencontros e nas dúvidas, fui ganhando confiança. Me organizei num respiro profundo, flutuando em uma cadeira giratória. Comecei a ordenar as palavras. Paulo Freire veio manso a inspirar:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1996, p. 23).

As palavras me afagaram e me conduziram a pensar e repensar sobre as questões que me mobilizam. Cheguei, então, à conclusão de que duas são as perspectivas para se analisar a relevância dos artistas e brincantes. A primeira diz respeito à formação continuada de professoras e a outra é determinada pela presença estética e lúdica delas nas escolas.

A relevância dos *artistas e brincantes* na formação continuada é perceptível em diversas ações. Trata-se de profissionais dedicados a transmitir conhecimentos que normalmente não fazem parte, da totalidade, dos cursos regulares de formação de professoras. São, em geral, contratados por organismos públicos e privados com a função de proporcionar a professoras que já atuam na educação infantil outros olhares sobre as práticas, ocorrendo também o contrário, ou seja, eles serem acessados por professoras interessadas no que eles proporcionam de conhecimento, mesmo em eventos não dedicados à formação docente. Esses profissionais contribuem para novos repertórios e experimentações diversas que reúnem técnicas, elaboração de atividades e reflexões voltadas para a dimensão pedagógica, pensadas para a primeira e as demais fases da infância. Um número expressivo de artistas e brincantes brasileiros realiza cursos de formação por iniciativa própria, por meio de empresas pessoais e organismos da sociedade civil constituídos como escolas livres, associações, fundações e institutos.

Outro fato recente que pude verificar foi a ampliação do campo de atuação, seja individual ou coletiva, a partir exatamente da oferta de formação via meios digitais. O que antes do ano de 2020 já era perceptível, evidenciou-se ainda mais no decorrer da pandemia da Covid-19, pois, nesse período, os recursos de comunicação virtual se multiplicaram. Plataformas se

popularizaram e foram incorporadas em todos os espaços educativos, em todos os níveis. Da educação infantil aos cursos de pós-graduação, tornaram-se corriqueiras as aulas em classes virtuais, em videoconferências para grupos fechados e até transmissões ao vivo. Artistas e brincantes também ampliaram a adesão a essas tecnologias. Constatei diariamente uma variedade de ofertas formativas *on-line* nas modalidades de cursos, oficinas, *workshops* e *lives*. Apesar das limitações impostas pela onda contagiante do coronavírus, as formações não foram totalmente inibidas. O incremento expressivo nos encontros reforçou exponencialmente o conhecimento teórico, além de ter feito despontarem possibilidades de aprendizagem sobre atividades práticas, mesmo com os participantes localizados em suas casas.

Inúmeros cursos outrora presenciais, forçosamente ganharam novas modalidades e impulso, enquanto ensino à distância, e alimentaram a demanda, da educação continuada, de aperfeiçoamento profissional. E, nessa nova conjuntura, com uma vantagem considerável: os custos reduzidos para a participação em eventos que, por isso mesmo, atraíram um público maior. Eu mesmo participei de seminários, cursos de média duração, simpósios e até congressos em nível nacional e internacional com a presença de nomes representativos, ligados aos estudos da infância. Tudo sem sair de meu próprio domicílio.

Meu interesse pelas formações oferecidas pelos artistas e brincantes brasileiros deveu-se à observação, à investigação e às proposições que eles mesmos apresentam, vistas em duas perspectivas complementares e descritas no meu caderno sem pautas:

- a) *Perspectiva da relação com a cultura popular* – Via de regra, artistas e brincantes, na condição de formadores, se dedicam a perscrutar ambientes e manifestações da cultura popular férteis para aquisição e ampliação de conhecimentos de matriz brasileira. Além disso, buscam, em geral, fontes não acadêmicas e geram, eles mesmos, propostas e métodos originais que, não sendo necessariamente pensados para formação docente, podem servir como aprimoramento e ampliação de repertório pedagógico para professoras em sala de aula, em espaços abertos e em ateliês. Bom exemplo são as narrações de histórias da tradição oral apresentadas por Beatriz Myhrra, a construção de brinquedos por Adelsin ou as brincadeiras de palavras com Lucilene Silva, experientes artistas e brincantes.
- b) *Perspectiva da relação com nuances contemporâneas* – Com o passar do tempo e o surgimento de novas tecnologias, muitos artistas e brincantes geram formas atualizadas de criação e, conseqüentemente, de fruição, que nas escolas passaram a fazer parte do trabalho das professoras. As artes visuais e o audiovisual, propriamente ditos, são as linguagens que de imediato mais se beneficiaram dos novos recursos. Seguindo nesse raciocínio, é legítimo dizer que manifestações da arte contemporânea também apontam caminhos novos para a relação ensino, aprendizagem e experiências renovadas na educação infantil. Em termos de Brasil, temos o prestigiado

trabalho de Ale Macchaddo, diretor e produtor de filmes de animação infantil realizados por meio de novas tecnologias.

Cá com os meus botões, reflito que, em relação à presença das e dos artistas e brincantes na educação infantil, o que se vê é uma espécie de imbricamento entre eles. Ambos possuem o mesmo grau de importância. Observa-se que há um elemento que torna suas ações indissociáveis: o viés estético que está presente nas artes e na ludicidade que se organiza em função da beleza, fator que nutre os nossos canais sensíveis, a nossa sensorialidade. Ou seja, o viés estético une objetivamente os artistas e brincantes. Ambos se unem por causa da substância criativa. Em geral, pessoas consideradas brincantes, mesmo não possuindo formação acadêmica convencional do mundo das artes, estão inseridas no contexto da educação infantil, com conotação equivalente à de um artista. Por isso, nos jogos, brinquedos e brincadeiras encontramos condições análogas. Em suma, temos artistas que atuam como brincantes e vice-versa, mas também há brincantes que não são artistas. Aqui, não me refiro aos brincantes da cultura popular, que serão abordados noutra oportunidade, e sim àqueles que são assim denominados devido às atividades que exercem pautadas na infância.

Um dado importante é que artistas e brincantes, ao circularem por diversas linguagens, realçam uma constante ação investigativa. Por exemplo, me deparei com alguns e algumas que lidam com a construção de brinquedos tradicionais, embora originalmente venham das artes visuais. E há outros que se dizem brincantes, mas possuem experiência ou formação nas áreas do teatro, da música ou da dança. Há aproximações entre os fazeres, o que não é uma regra. Em diversos casos, há aqueles e aquelas cujas experiências fazem convergir técnicas artísticas tão variadas, que cultivam referências estéticas na corporeidade, nos sons, nas imagens e nas palavras. Há músicos que lidam com as danças populares, dançarinos que tocam instrumentos, musicistas que contam histórias, atores e atrizes que constroem brinquedos. De um modo geral, todos buscam uma maneira própria de se aproximar da cultura da infância.

Ambas perspectivas demarcam a presença estética dos artistas e brincantes na escola, presença que é marcante principalmente nos procedimentos didáticos e projetos pedagógicos das professoras. Elas, que lidam com os mais variados recursos para a criação artística e para as brincadeiras das crianças, que fazem uso de materiais industrializados, de outros não estruturados e, ainda, de recursos tecnológicos contemporâneos favorecedores das experiências com objetos que suportam criações visuais, táteis e sonoras. Nesse contexto, a presença de artistas e brincantes está nas brincadeiras tradicionais e nas atuais, na manipulação e na confecção de brinquedos, nas festas e nos demais eventos, nas narrações de histórias, na leitura de livros, nas músicas dançadas, nas brincadeiras cantadas, aprendidas a partir de gravações feitas por eles e reproduzidas em aparelhos eletroeletrônicos, ou pela própria *performance* das professoras. Está nas exposições dos trabalhos das crianças, nos desenhos, nas pinturas e em tudo o

que remete à beleza criativa em arte. Está inclusive nas próprias casas das crianças, onde elas brincam e interagem.

Essa presença é inequívoca nos registros musicais, filmográficos e literários. O que nos leva a afirmar que a escola pesquisada, assim como outras com características semelhantes, são espaços educativos por natureza, sendo ainda verdadeiros ambientes artísticos e culturais para as crianças.

Veja-se que, quando é mencionada a presença de artistas e brincantes na escola, não se quer referir à presença pessoal, física, mas sim a um constante e inevitável “estar no mundo” brincando e fazendo arte em função de educandos e professoras nas escolas, em uma dimensão que evidencia a essencialidade do fazer e apreciar as artes, bem como do ato de brincar.

No que concerne especificamente ao trabalho dos artistas da infância, vejo que a presença deles nas escolas de educação infantil rompe com a ideia de que exista apenas profissionais convencionais, portadores de modelos de arte para a mera fruição ou entretenimento, quando possível; animadores dos momentos festivos e celebrativos, adornadores de ambientes e circunstâncias. Para além disso, a função pedagógica e formativa desses profissionais vai ocorrendo através dos mencionados estados de presença em pelo menos dois outros âmbitos, que dizem respeito ao modo de difusão do que fazem. Temos então o âmbito dos *artistas de difusão midiática* e o dos *artistas de difusão não midiática*.

*Artistas de difusão midiática*: são os que veiculam seu trabalho de forma abrangente, amparados pela grande mídia pública e privada: rádio, televisão aberta ou por assinatura. Aparecem também na rede mundial de computadores interligados: a internet. Na escola, são vistos expressivamente nas produções musicais e audiovisuais. Fazem parte da indústria cultural de massa, que vê no público infantil um vantajoso potencial econômico. Alguns desses artistas chegam a se estabelecer como empresas de licenciamento de marcas, as chamadas franquias, dando a entender que uma única produção artística pode ser executada por elencos diferentes<sup>14</sup>. Preserva-se, desse modo, uma visão comercial da arte, que se vale de uma entre tantas leituras sobre a cultura da infância. E à criança retorna em forma de produtos de consumo de identificação imediata. Trata-se de uma produção voltada para a realidade do entretenimento, semelhante ao que ocorre com o público adulto.



QRCode com acesso  
à página oficial de  
Galinha Pintadinha.

Um exemplo emblemático são as marcas Galinha Pintadinha e Patati Patatá, respectivamente, personagem infantil e dupla de palhaços que se destacam como os mais lucrativos empreendimentos artísticos para crianças do Brasil. Cabe dizer, no entanto, que o êxito dos artistas nas mídias nem sempre representa uma generalização nas fórmulas de “sucesso”, assim como o “sucesso” não representa consistência e



QRCode com acesso  
à página oficial de Patati  
Patatá.

<sup>14</sup> Veja HI-5 em Apêndice D.

qualidade artísticas. Por outro lado, há casos conhecidos de obras com investimento estético criativo de viés autoral, com menor apelo comercial e que também podem alcançar a grande mídia e abranger um público maior.

Ainda no campo da música e do audiovisual, podemos falar, por exemplo, do aclamado duo Palavra Cantada. Um fenômeno artístico que se sobressai justamente pela originalidade e força criativa, e que teve boa parte de seus trabalhos transmitidos em uma rede pública de comunicação, a TV Cultura de São Paulo.

Conforme já mencionado, artistas e grupos de arte para a infância se fazem presentes na televisão brasileira e nas transmissões de rádio, porém, o surgimento do Youtube em 2005 fez com que as coisas mudassem. A plataforma de compartilhamento de vídeos tornou-se um meio mais acessível para as pessoas e muito significativamente para artistas famosos e anônimos divulgarem sua arte através de canais próprios, estabelecendo maior proximidade com o público, ocorrendo o mesmo com a rede social Instagram.

*Artistas de difusão não midiática:* são aqueles que não contam com um grande investimento para a veiculação de suas criações nos meios de comunicação de massa. De forma independente, são responsáveis por produções que prezam pelas pesquisas de linguagens. E, embora não seja uma regra, geralmente são os que apresentam um distinto zelo estético e ético, ou seja, produzem algo que renova o panorama da arte para a infância, movidos pelos próprios desafios do ato criativo e pela recepção inteligente das crianças. Muitos conservam a proximidade com a cultura popular.

A vida cotidiana no espaço escolar mostra que os artistas com essas características são os que mais se aproximam presencialmente das escolas. São eles que geralmente se colocam como multiplicadores de saberes para a formação continuada de docentes, mediante a fundamentação prática e/ou conceitual. Na escola, além do atrativo da música e do audiovisual, a importância deles é vista fortemente também no trato com a literatura infantil, que se estende para outra linguagem: a contação de histórias. Muitas vezes esses artistas são provindos do circo, da dança e do teatro. E, de fato, aparecem como formadores para a educação infantil. Pode-se dizer que são formadores quando criam pensando nas crianças. Quando, de algum modo, suas criações se relacionam com as crianças e quando ensinam o que conhecem para elas e para as professoras.

A presença estética é, então, o fator que demarca a permanência dos artistas na educação infantil escolar. Eles, cada qual com seu estilo e característica criativa, se fazem presentes, ainda que indiretamente, ao disponibilizar seus trabalhos em variados suportes, como CD's, DVD's, *pendrives* e internet, que os aproximam da escola e os tornam acessíveis. A música e o audiovisual, com filmes, desenhos animados, *shows* e videoclipes, são as manifestações mais difundidas por causa da praticidade de utilização desses meios.



QRCode com acesso  
à página oficial do grupo  
Palavra Cantada.

E esse marcar presença no espaço escolar, pelos artistas, como propiciadores da experiência estética, nos interessa particularmente porque as finalidades de suas criações, presentes nos suportes aqui elencados, servem para a nossa análise. Dessa forma, essas produções se mantêm como arte, tornam-se indispensáveis para a mediação pedagógica e traduzem para as vivências das crianças o que a elas é indispensável: a experiência de vivenciar a arte na dimensão despreziosa do ser infantil. Daí por que a presença dos artistas estimula o exercício de constante aprendizagem mediante suas criações na educação infantil.

Vale ressaltar que as linguagens artísticas por eles desenvolvidas, apesar de também funcionarem como recursos pedagógicos, não sofrem nenhuma descaracterização de sua natureza estética. Isso porque elas funcionam ora como alegorias úteis para objetivos extraestéticos, ora como atividade ocupacional, ora como arte em sua essência, ora como inspiração, legitimando-se como elemento necessário para a formação humana desde os primeiros anos de vida. Desse modo, uma canção, por simples que seja, traz todos os elementos da música: som, ritmo, melodia, silêncio e palavra. Uma dança, por excelência, mantém-se como experiência corporal, funciona como uma permissão para os corpos se colocarem em movimento com qualidade diversificada. Dançante! Já as artes visuais aproximam as crianças do mundo das cores, das formas, das texturas, dos traços, dando fluidez à imaginação. E a literatura, por sua vez, dispõe a palavra. Não uma, mas muitas, uma infinidade delas. Acentua a primordialidade das histórias, da poesia, do verso e da prosa. Do ritmo dos versos, da fluidez da prosa, da materialidade de tudo o que a palavra simboliza a partir de sua potencialidade, em conhecimento e beleza.

Ainda no que tange à presença, introduzo nessa análise a singularidade dos brincantes brasileiros na educação infantil. O que foi observado na unidade escolar que acompanhamos para este estudo indica que, assim como os artistas, os saberes dos brincantes movimentam a vida das crianças. Preenchem os ateliês e os espaços externos às salas de aula a todo momento, com conhecimentos perceptíveis nos jogos e brincadeiras, muitas das quais estruturadas pelos próprios brincantes e outras que já fazem parte das tradições da infância. As crianças, nessas atividades, fazem transparecer todo um repertório lúdico consolidado nas músicas brincantes, nos brinquedos construídos, nas brincadeiras coletivas e nas reinvenções e releituras feitas por elas mesmas, que endossam esses elementos como matrizes culturais também favoráveis à imaginação.

Além disso, muitos dos jogos e brincadeiras experimentados pelas crianças são oportunizados pelas professoras que, na realidade, possuem repertórios que vão se ampliando justamente no contato com os brincantes. Não se pode desconsiderar, contudo, a bagagem lúdica que as docentes trazem consigo. São repertórios adquiridos ao longo da vida e em contextos que diferem dos habituais de formação.

Por fim, a forma de presença dos artistas e brincantes na educação é equivalente. Ambos estabelecem um elo viabilizado por seus ensinamentos

úteis às professoras. Elas que, nunca é demais repetir, são fundamentais para a dinamização de tais ensinamentos na educação infantil, fazendo com que circule uma imensidade de conhecimentos *para e com* as crianças. E aqui não é inútil afirmar o que soa óbvio: a ausência dos saberes dos artistas e brincantes nas distintas fases da formação delas tornam a jornada profissional das professoras aquém do que elas necessitam e, evidentemente, aquém do que o educando infantil demanda no contexto escolar.

Faço, então, uma pausa, me levanto, tomo um café e sigo minha explanação, dizendo para mim mesmo, em estado de reflexão, que a formação docente por parte dos artistas e brincantes brasileiros se estabelece como a eminente forma de presença aqui analisada. Constitui-se como um outro marco definidor da relevância desses sujeitos para a Educação infantil.

Observa-se que grande parte dos conhecimentos empregados pelas professoras nas atividades práticas são aprendidos por meios indiretos, em contatos não presenciais, e outros tantos são apreendidos em cursos de formação ministrados presencialmente por artistas e brincantes. E os resultados dessas aprendizagens são patentes na escola, cotidianamente e de diversos modos. Numa dança, numa brincadeira cantada, numa canção nova ou tradicional, nas técnicas de artes visuais, nos filmes e vídeos escolhidos pelas próprias crianças, nas manifestações artísticas de meninos e meninas e nas próprias manifestações artísticas conduzidas pelas docentes, que se desdobram em *performances* diversificadas. Elas cantam, dançam, representam e contam histórias para as crianças. De formas variadas, criam e recriam coisas.

Ademais, no período de pandemia, as professoras embarcaram em outra linguagem, a do audiovisual. Foram desafiadas a produzir aulas remotas e a criar atividades que se adequassem ao veículo virtual. Processos estes que exigiam minimamente alguns conhecimentos técnicos, como de filmagem, edição e formas de transmissão dos conteúdos. Algo inédito na relação professora e alunos(as).

Após essas palavras, eu disse a mim mesmo: “Que longa reflexão!”. Porém ainda devo reforçar que estou me referindo apenas aos artistas e brincantes que não atuam necessariamente nos cursos de Pedagogia, mas também aos que, de forma vinculada ou autônoma, mantêm atividades de formação que passam a ser uma alternativa extra-acadêmica. Todavia, passando brevemente para a perspectiva da formação inicial, verifiquei, nos cursos universitários, que as futuras professoras entram em contato com acadêmicos artistas que, no decorrer das últimas décadas, passaram a fazer parte mais efetivamente dos quadros de docentes, especialmente nos cursos de Pedagogia das instituições públicas onde atuam em áreas específicas como o teatro, a música, a dança e as artes visuais.

Para além dos quadros efetivos dos cursos de Pedagogia das faculdades de educação, as universidades públicas de maior porte oferecem disciplinas da área artística em suas unidades. Em outros termos, é facultado a uma estudante de Pedagogia frequentar aulas destinadas às artes na educação infantil, oferecidas, por exemplo, em cursos de Licenciatura em Teatro, Licenciatura em

Dança, Licenciatura em Artes Visuais ou Licenciatura em Música, oportunidades estas em que ela pode manter contato com outros docentes artistas. Via de regra, essas disciplinas são de natureza eletiva e, por não serem estabelecidas como formação obrigatória, do ponto de vista curricular, elas são frequentadas apenas por parte das graduandas que, assim, ingressam na formação artística oferecida fora de sua unidade.

Tenho em minhas mãos um levantamento realizado por mim no ano de 2020 junto a 51 graduandas e egressas do curso de Pedagogia. Ele mostra que 32 delas foram ou estavam vinculadas às faculdades públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, perfazendo 63% do montante, além dos 37% das entrevistadas com vínculo em instituições privadas. Desse grupo, apenas 14 pessoas frequentaram disciplinas optativas ou eletivas sobre arte na educação infantil, sendo que apenas 16 delas cursaram, na mesma modalidade, disciplinas sobre jogos e brincadeiras também pensadas para a educação infantil.

No tocante às disciplinas obrigatórias, os dados chamam atenção para o fato de que 25% das pessoas não frequentaram disciplinas voltadas para as artes e 51% não acessaram disciplinas voltadas para os jogos e brincadeiras. Embora 75% das entrevistadas tenham tido contato com pelo menos uma disciplina da área artística e 48% tenham frequentado obrigatoriamente aulas regulares sobre jogos e brincadeiras, fica patente nessa amostragem que esses conhecimentos não são alcançados por todas as graduandas na formação inicial.

Os números que vejo não servem apenas como aferição, e sim, como uma constatação. Eles confirmam o resultado de estudos amplos e consolidados, muito significativos para a presente análise. Refiro-me às pesquisas publicadas nos anos de 2015 e 2016 pelo GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia<sup>15</sup>, da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, especialmente aos textos de Amorim (2016), Araújo (2015), Martins e Lombardi (2015). Fica, assim, sinalizada uma defazagem na formação em Pedagogia. Uma realidade visivelmente desafiadora, conforme o texto em destaque:

Sabemos que estabelecer uma formação estética, cultural e artística de pedagogos que se faça complexa não significa permanecermos limitados ao oferecimento de uma disciplina com boa carga horária na graduação, e sim que exista, nesses cursos, o estabelecimento de trocas, parcerias, discussões e

---

<sup>15</sup> O GPAP preconiza, desde 2012, a presença da arte e da(s) cultura(s) no curso de Pedagogia como necessárias e urgentes, já desde 2012, ano que marca sua formalização. Vinculado ao Diretório do CNPq 1e à Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, o grupo é formado por participantes de diversos estados brasileiros. São professores de Arte em cursos de Pedagogia, professores das redes públicas de ensino e pós-graduandos, todos interessados na reflexão contínua acerca do ensino de Arte nos cursos de Pedagogia. As inquietações do GPAP remontam principalmente aos anos de 1980, década determinante para os enfrentamentos em prol da presença da disciplina de Arte nos cursos de formação de pedagogas e pedagogos em nosso país (MARTINS *et al.*, 2021, p. 1-2).

problematizações de nossas ações com a arte, a fim de que sejamos fortalecidos para chegar ao sonho sonhado por tantos que já se foram... Devemos isso ao passado. Devemos isso ao futuro! O que nos cabe? (MARTINS; LOMBARDI, 2015, p. 26).

Estendendo o teor dessas palavras ao campo da ludicidade, observa-se que a arte e o brincar são cada qual um elemento epistemologicamente complexo, não sendo por isso adquirido adequadamente na formação inicial das professoras. Com efeito não será apenas uma disciplina que dará conta de uma consistente abordagem desses elementos, pois para isso é necessário um conjunto de ações, experiências e reflexões, um projeto de formação (ARAÚJO, 2015). Assim, torna-se urgente desenvolver um projeto de formação artística e lúdica para futuras professoras da educação infantil.

Por outro lado, por mais que se intensifique uma militância reivindicando o contrário, é importante levar em conta que os cursos de Pedagogia, pela demanda social e pelas normas oficiais, focalizam outros interesses, como a preparação para o mundo do trabalho e uma maior aproximação ao campo das ciências, as quais, como se sabe, posicionam o conhecimento artístico e lúdico em um nível secundário. Isto é um fato real que se estabelece também devido a outro fator praticamente inexorável: o caráter da polivalência, que faz supor o fenômeno de um super profissional, que possa dar conta de todas as exigências das pessoas na parte inicial da vida escolar! Como essa condição é rara no início de carreira, chega-se à conclusão de que, de um modo geral, os egressos da Pedagogia terão descompassos em todas as áreas que fundamentam as práticas: nas artes, na ludicidade, nos cuidados, na alfabetização e no letramento, nas ciências exatas, da natureza e sociais.

A vigorar na formação em Pedagogia a polivalência, que não leve em consideração as especificidades da educação infantil e as do ensino fundamental, as quais circunscrevem a área de atuação das pedagogas, o problema da arte e da ludicidade perdurará. E é essa situação que nos faz advogar em favor da necessidade de uma pedagogia específica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Ao pensar em arte e no brincar na formação de professoras da educação infantil, me conecto às autoras que mostram consistentemente as fragilidades, por exemplo, na diminuta oferta de disciplinas, tornando frágil, por consequência, segundo a percepção de Martins e Lombardi (2015), o acesso a conteúdos necessários, o que as leva a questionamentos sobre a “alfabetização estética”, a “formação integral” das pedagogas e a limitada oferta de experiências com as linguagens artísticas e, eu acrescento, com as experiências lúdicas. Me atento, ainda, às colocações de Amorim (2016, p. 61, grifo meu), ao defender que:

[...] os cursos de formação de professores para atuar na educação infantil devem ser organizados de modo a permitir aos futuros docentes *vivenciar experiências de aprendizagem* que possibilitem construir sua identidade e

profissionalidade docente, bem como a necessidade da ampliação dos estágios na docência da educação infantil, pois entendemos que o professor se identifica com a profissão e constrói sua profissionalidade docente à medida que ensina e reflete sobre o seu ensino.

Acrescento a essas reflexões que não basta “vivenciar experiências de aprendizagem” com a ampliação do tempo dos estágios ou dos projetos de residência pedagógicas, tão bem-vindos e necessários. Os cursos de formação de professoras para atuar na educação infantil precisam proporcionar, ainda mais, quantitativa e qualitativamente, experiências estéticas que contemplem a fruição e a criação, fatores imprescindíveis para a construção da identidade e da profissionalidade em Pedagogia, indubitavelmente marcadas pela arte e pelo brincar. Não havendo um projeto de formação que envolva esses elementos, serão mantidas essas fragilidades, já deveras reconhecidas.

Retornando aos dados por mim levantados, temos outra apuração não menos preocupante: a discrepância entre a formação de professoras nas instituições públicas e nas privadas. Cursos de Pedagogia das universidades públicas contam com docentes que são artistas e outros que são brincantes com longa e destacada experiência acadêmica. Para além dessas condições, são

Educação infantil	Educação infantil e demais etapas do ensino fundamental
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte na Educação Infantil</li> <li>• Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro</li> <li>• Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil</li> <li>• Jogos Dramáticos na Pré-Escola</li> <li>• Literatura Infantil na Primeira Infância: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas</li> </ul> <p style="text-align: center;"> <b>Quadro 3:</b>            Lista de disciplinas aproximativas à arte e ao brincar nas universidades públicas da região Sudeste.            Fonte: Caderno de campo.         </p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte e Educação</li> <li>• Arte/educação: suas histórias e práticas artísticas</li> <li>• Atividades Culturais</li> <li>• Atividades Culturais I – II – III</li> <li>• Atividades Práticas II</li> <li>• Literatura</li> <li>• Corpo e Educação</li> <li>• Corpo, Arte e Produção de Conhecimento</li> <li>• Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologia e Vivências</li> <li>• Educação Estética, Cultural e Política</li> <li>• Educação Infantil</li> <li>• Educação não Escolar</li> <li>• Educação, Corpo e Arte</li> <li>• Educação, Corpo e Movimento</li> <li>• Estudos Sobre a Infância</li> <li>• Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Arte</li> <li>• Laboratórios de Brinquedos e Brincadeiras</li> <li>• Literatura e Educação</li> <li>• Literatura Infantil e Juvenil</li> <li>• Literatura Infantil: o Livro, Leitor e a Mediação Literária</li> <li>• Pedagogia da Educação Infantil</li> <li>• Seminário de Educação, Cultura e Artes</li> <li>• Tópicos Especiais em Educação Infantil</li> <li>• Tópicos Especiais em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte</li> </ul>

pesquisadores que alargam o conhecimento com seus estudos e experimentações. E estabelecem, cada qual em sua área, processos formativos para graduandas que se preparam para a relação pedagógica junto aos educandos de zero a dez anos de idade. Essa especificação é questionável, visto que a educação infantil, por si, comporta não apenas uma, mas as várias etapas etárias, de modo que as abordagens artísticas, ao obedecerem aos pressupostos curriculares, também precisam se adequar.

Constatei, mediante análise das ementas dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade de São Paulo (USP), a oferta de 28 disciplinas que, em certa medida, tratam da arte, de jogos e brincadeiras, conforme o Quadro 3.

Os dados mostram que, com relação às linguagens artísticas, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são propostos, nas cinco universidades, apenas em cinco disciplinas, as quais, aliás, preparam os graduandos exclusivamente para a primeira infância. Além dessas disciplinas, os mesmos temas são ainda distribuídos majoritariamente em disciplinas que contemplam, em conjunto, a educação infantil e os anos seguintes do ensino fundamental.

Nesse sentido, considerando a amplitude de linguagens com as quais as professoras lidam em suas aulas, a especificidade da educação infantil e todos os preceitos que a regem, conforme demonstrado nesta tese por meio dos documentos reguladores, reafirma-se a necessidade de um currículo mais específico.

E a própria complexidade de cada uma dessas linguagens sinaliza a necessidade de aprofundamento nos cursos de Pedagogia. O mesmo vale para as experiências estéticas e ações vivenciais, indispensáveis na formação de professoras como fator de oportunização dos aspectos sensíveis vitais para o trabalho com crianças. Igualmente importantes são os processos em que o corpo e a mente são disponibilizados para experimentações. Em outras palavras, o sujeito da docência precisa necessariamente passar pelas experiências do fazer, ligadas à arte e ao brincar.

Seria injusto, porém, não reconhecer, a partir do contato que tive com as ementas, que houve e tem havido avanços em alguns cursos de Pedagogia, por exemplo a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas específicas.

É claro que diferenças teóricas e práticas fazem parte das dessemelhantes estruturas curriculares, contudo, convém indagar se a formação em arte e no brincar é suficiente para o que se espera profissionalmente das professoras. Com base neste estudo, eu diria que não, haja vista que professoras da educação infantil são as que mais procuram a formação continuada, conforme levantamento que mostro no próximo tópico.

Até aqui foram referenciados os institutos e as faculdades públicas reconhecidos pela excelência no ensino superior de Pedagogia no Brasil, porém, esses não são os únicos estabelecimentos que servem de parâmetro para se discutir a formação na área. Em vista disso, farei uma análise acerca da

formação de professoras em algumas instituições privadas. Para fins demonstrativos, tomo com exemplo quatro unidades da Pontifícia Universidade Católica no Sudeste: PUC-Campinas, PUC-Minas, PUC-RJ e PUC-SP. Prestigiadas pela qualidade de ensino, essas instituições possuem organização curricular comparável às observadas nas universidades públicas, pois oferecem disciplinas optativas, além das obrigatórias. No Quadro 4, a seguir, apresento uma síntese das ofertas de disciplinas obrigatórias nesses cursos de Pedagogia. O quadro faz referência, por um lado, à educação infantil especificamente e, por outro, à educação infantil em conjunto com as demais etapas do ensino fundamental.



Quadro 4:  
Disciplinas obrigatórias em universidades privadas na Região Sudeste  
(Pontifícia Universidade Católica – PUC).  
Fonte: Diário de campo do autor.

Nota-se, por meio dessa amostra, que não localizamos disciplinas que tratam especificamente da arte, dos jogos e das brincadeiras, que são a base do nosso interesse. É possível deduzir que esses temas, propostos para o campo geral de atuação das professoras, eventualmente até sejam retratados nessas disciplinas, embora não obrigatoriamente, e talvez até com exclusividade para a educação infantil. Graças à organização curricular das PUCs, esses temas

aparecem, em alguns casos, nas disciplinas optativas. Situação que, no entanto, não se repete na maioria dos cursos no setor privado, fato este que demanda reflexão, questionamento e revisão das ementas, ainda mais por serem esses cursos em número sobremaneira superior aos oferecidos em instituições públicas. Segundo o Censo da Educação Superior 2019<sup>16</sup>, 1.167 era, até então, o número de instituições que ofereciam graduação em Pedagogia, sendo 156 estatais e 1.011 privadas. Já a quantidade de cursos era de 1.817, divididos em 460 de caráter público e 2.357 no setor privado. Em síntese: formam-se muito mais pedagogos e pedagogas nos cursos privados do que nos cursos públicos.

Enfim, a partir do que os números, os fatos e as pesquisas até aqui apresentados dizem, é possível deduzir que a real defasagem no ensino de arte e no ensino dos aspectos teóricos e práticos do brincar, na maioria dos cursos de Pedagogia analisados, corrobora para a constatação de que os artistas e brincantes são da maior importância para a formação docente. Sendo eles externos às estruturas departamentais e curriculares, suas formas de presença nas escolas são fatores que os tornam, de algum modo, formadores contínuos.

Agora reúno os meus blocos de anotação, as folhas avulsas e os livros. Repouso também minhas dúvidas. Abro a gaveta e ofereço pausa a tudo. Fecho a gaveta e abro outros argumentos.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 28/04/2023.

## **A presença pedagógica dos artistas e brincantes – práticas formativas em uma organização pública**

O velho edifício Central de Belo Horizonte está fincado na Avenida dos Andradas. Sua fachada lateral faz limite com a Praça da Estação, de onde partem os trens da Vale do Rio Doce, os que levam o minério de ferro e os que levam gente, das montanhas rumo ao mar. Até hoje é assim. A praça abriga o Museu de Artes e Ofícios, o Centro de Referência da Juventude, a biblioteca infanto juvenil. O imenso espaço costuma ser o palco das grandes manifestações culturais e políticas. Lugar definitivo das assembleias de professoras. E onde se originou a “Praia da Estação”, importante movimento juvenil que ao longo de anos, ao som dos batuques e embalado pelo frescor das águas do charafiz, reivindicava a ocupação dos espaços urbanos, o que fez surgir um dos maiores carnavais populares do país.

Me dirigi para aquele lugar. Cheguei ao número 367, bem no 2º andar. O motivo de minha ida foi devido à constatação de que o trabalho contínuo dos artistas e brincantes marca presença sistemática junto às organizações estruturadas para a formação continuada de professoras, e naquele endereço está justamente um desses lugares de referência em Belo Horizonte. A Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA-Arena), assegurada como política pública que oferece cursos na área das artes, de forma descentralizada, nas nove Regionais que compõem o município. Reconhecido internacionalmente, o projeto venceu em 2014 o “Prêmio Internacional Ciudades y Gobiernos Locales Unidos – CGLU – Cidade do México – Agenda 21 da Cultura”.

No ano de 2016, criou-se na ELA-Arena o Programa Integrarte, destinado à formação continuada prioritariamente dos trabalhadores e trabalhadoras que atuam em diferentes instâncias da educação formal, como as Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI), as creches conveniadas e demais níveis de ensino geridos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Os cursos oferecidos para as professoras da rede de ensino perfazem o total de 180 horas, divididas nos dois semestres, com a vantagem de acontecerem durante o horário de trabalho. Informações internas dão conta do ingresso anual de 250 alunos e alunas.

As áreas artísticas dessa organização pública abrangem aquelas normalmente estabelecidas nos currículos e vivenciadas nas escolas de ensino básico da educação infantil ao ensino fundamental. São estudos práticos e teóricos das artes visuais, do audiovisual, circo, da dança, do *design* popular, da música, do patrimônio cultural e do teatro. Ali, tomei conhecimento de um fato significativo com implicações na formação docente. Em seu *Projeto Político Pedagógico*, a ELA se interessa por manter, em seus quadros profissionais, formadores com trajetória de artista, de brincantes e de mestres populares, confirmando o sentido pedagógico de suas práticas.

Com um sorriso e um abraço, fui recebido pelo artista e professor e artista Affonso Monteiro Netto, tido como formador de referência na área do circo. Para além do cargo que ocupa, ele traz a legitimidade de artista de circo na própria fala, que revela sua origem: faz parte de uma família de circenses do centenário Circo Aloma, precisamente, com mais de 110 anos de lona e picadeiro. Sem maiores delongas, lancei a primeira pergunta sobre o perfil dos participantes dos cursos, e ele respondeu:

– O público que prevalece, eu posso te afirmar sem dar números percentuais, no momento, mas a maioria é de professoras da educação infantil. São das EMEIs da PBH [Prefeitura Municipal de Belo Horizonte] ou de instituições parceiras que atendem crianças pequenas.

Dei continuidade, com interesse:

– Percebi, caro Affonso, que no item 3.6.2, com o título: “Composição do corpo docente e *modus operandi* da equipe artística e pedagógica”, constante do Plano Político Artístico Pedagógico da Escola Livre de Artes Arena da Cultura, há a seguinte descrição:

Os critérios que orientam as designações de professores(as) da ELA-Arena anualmente e o papel do professor ou professora referência no Integrarte, em consonância com as responsabilidades que lhe são atribuídas, levam em consideração a saber:

- A potencialidade de seu perfil, de sua trajetória profissional e de seus projetos artísticos vinculados aos objetivos do curso e a seu público;
- Suas afinidades, disponibilidade e maturidade para responder às demandas diversas e específicas do curso, considerando seu caráter transdisciplinar e os desafios implícitos em tais demandas;
- A capacidade para desenvolver uma práxis preenchida por aspectos técnicos, éticos e estéticos que possam contribuir para promover a renovação sobre as artes e a cultura nos diversos contextos que compõem a rede municipal de educação (PPAP ELA-Arena, 2020, p. 345).

– A organização da equipe de trabalho de vocês muito me interessa, já que há uma predileção por profissionais com características bem específicas, para os processos de formação continuada aqui desenvolvidos. Poderia me explicar o que é mais importante para compor o grupo de docentes? – perguntei, com luzes nos olhos!

– Sim!

O artista, com interesse fez deslizar sua resposta:

– Aqui a gente trabalha com a lógica do “artista professor”, não trabalhamos com a lógica do “professor/a de arte” ou do “professor/a artista”, mas a lógica inversa, do/a “artista professor/a”, que é aquele/a indivíduo que tem um fazer artístico presente na sua vida e que o lado de professor/a vem no desenvolvimento de metodologias de ensino. Então, em primeiro lugar vem o artista e depois o/a professor/a. Em minha opinião, o/a professor/a de arte tem uma formação engessada. Muito mais acadêmica, menos vivencial. E, para complementar sobre a importância desse/a artista que é professor/a, trago dois relatos que eu sempre falo que até quando eu estiver neste canto eu vou repetir. Eu perguntei no final de um curso qual era a influência da vivência artística que aqueles/as professores/as (da ELA-Arena) tinham possibilitado às professoras na sala de aula lá na escola. E aí, uma respondeu: “Eu venho para cá e me liberto e volto para a escola e liberto as crianças”. E um outro disse: “Aqui eu aprendi, aqui eu compreendi melhor que, antes de ter um aluno na sala de aula, eu tenho uma pessoa”. Então eu acho que esse trabalho de formação artística, quando é conduzido por um/a artista professor/a, atinge melhor esses campos de um fazer libertador e de um fazer mais humanizante. Eu sou meio avesso àqueles que dizem que a arte não serve para nada. Essa é uma fala que entre nós artistas é compreendida, mas que, quando é dita para uma professora, eu questiono. E digo sempre nas formações: “Estamos trabalhando na formação de professora!”. É inevitável pensar num desdobramento, no lugar libertador que a arte pode trazer para livrar essas professoras das amarras que lhes são colocadas. Seja pelos planos ou por tudo o que a educação traz. E esse lugar da humanização é muito importante trazer pra educação, pois a escola moderna historicamente prioriza a razão. A natureza humana é racional, mas também é sensível. Se ela não for sensível, não é humana por completo, pois não existe a racionalização sem o sentir. Toda racionalização vem depois do sentir, e a arte está nesse lugar. Lugar de aflorar os sentidos. De questionar as coisas através dos sentidos. De sentir e, a partir do sentir, fazer as relações e questionar. As professoras chegam com esse déficit desde a formação acadêmica. No dia a dia, não têm contato com o fazer. Mas quando a formação é orientada por um/a artista professor/a... As pessoas, quando vêm trabalhar no Arena, apresentam seus currículos artísticos primeiro e depois outro currículo, com experiência de professor/a. Se a pessoa apresenta um currículo muito acadêmico, dificilmente passa na seleção. E isso virou uma filosofia da escola. Os desafios passam a ocorrer quando nós invertemos a lógica tradicional da escola, desse olhar engessado da academia no sentido do/a professor/a mesmo. Nós temos vários relatos. E não estou querendo dizer que a academia também não tenha as suas coisas boas. Tanto tem, que eu mesmo busco a academia, mas é importante procurar esse equilíbrio. Mas de fato há um déficit na realidade das professoras que frequentam a ELA-Arena. E o nosso curso tem proporcionado a essas pessoas, a essas professoras, a oportunidade de terem uma vivência. Isso tem possibilitado coisas impressionantes que aparecem em seus relatos. E tem

mudado o fazer ou os fazeres dessas professoras, no sentido de proporcionar práticas mais humanizadas na formação e práticas mais libertadoras, menos voltadas para o lugar da eficiência, esse lugar com influências capitalistas da produtividade. Dessa escola de produção em massa que não tem levado a gente a bons resultados. Por isso essa tão sonhada educação mais completa não tem sido atingida. Eu acredito que somente vai acontecer com a mudança de rumo, e essa mudança passa pela inclusão da experiência artística para essas professoras.

– Fico contente em te ouvir. Suas palavras corroboram as hipóteses de que os conhecimentos articulados pelos artistas e brincantes, nessa organização, visam a algo mais do que um simples repasse depositário de atividades. São saberes que dignificam e priorizam a cultura do fazer criativo. Dois pontos do que disse merecem destaque: um concernente às formadoras e suas características e o outro, à diferença de formação entre cursos universitários e o oferecido pela ELA-Arena. A fala traz a valorização institucional dos percursos artísticos dos formadores, não bastando a robustez de seus currículos acadêmicos, com seus títulos. E, caro Affonso, emergem oportunamente de sua fala termos não usuais: *artista professor* e *artista professora*, os quais se diferem de outros conhecidos, como *arte educadora*, normalmente referido às professoras da área da arte que lecionam na educação básica ou em espaços não escolares e que, elas também, diferem das professoras formadoras que atuam seja na formação inicial ou continuada visando ao desenvolvimento contínuo da profissão docente. Essas e esses profissionais trazem consigo uma constante vivência em suas respectivas áreas de atuação, mantendo o exercício de criação, produção artística e encontro com seus interlocutores e mantendo outra característica, a de formadora ou formador. São formadores e formadoras de outros agentes educacionais, como as professoras da educação infantil que, por exigência da própria carreira, precisam de uma revisão contínua de suas práticas.

As referidas artistas professoras/professores, além de se valerem de bases teóricas, ensinam técnicas que são os princípios convencionais de cada linguagem artística e dão a conhecer os recursos materiais e imateriais específicos exigidos em cada linguagem, mas não se atêm apenas a esses fundamentos. Em detrimento de uma teorização excessiva, proporcionam a ampliação de repertórios com ênfase na inventividade e nas ações autorais. Propiciam o envolvimento das docentes em processos que conferem a elas a condição de artistas e brincantes, ao praticarem arte e ao se lançarem à ludicidade.

Artistas e brincantes, professoras e professores estabelecem, prioritariamente, um aporte cultural em favor das experiências individuais ou em grupos. Aporte cultural em defesa da ideia de que haverá uma professora brincante quando esta se permitir, como sujeito, o brincar. De que a substância artística de uma docente se manifesta quando se faz arte, nada tão destoante da condição real de que uma poetisa é aquela que molda as palavras. Que a compositora é quem faz luzir seus estribilhos. É musicista quem permite e faz

soar semínimas e colcheias, sustentados e bemóis. É pintora quem cria imagens em cores, é atriz aquela que ilude o cético em cena aberta e é dançarina aquela que faz do movimento a vida em movimento.

Artistas e brincantes, professores e professoras são aqueles e aquelas cujo trabalho reúne saberes que assim o são em decorrência do que portam como legado. Legado que constitui sua própria formação. Formação direcionada ao fazer que tem o significado das próprias experiências. Experiências alcançadas com a práxis, que, por ser plena de significação para si, é transmissível aos outros pelas significações que comporta, fundamentalmente as significações estéticas e lúdicas que, em exercício de compartilhamento, instauram o singular estado de experiência em arte e brincar.

Por ora, foi mostrado que as formas de presença dos artistas e brincantes são percebidas na materialidade que difunde sua arte, na ludicidade que permeia a rotina das professoras e crianças na escola e na formação docente que, inicialmente, ocorre no âmbito universitário privado ou estatal, mas que é potencializada em outros espaços, demonstrando que os artistas e brincantes extrapolam os limites acadêmicos. Eles que também atuam em outros lugares como as organizações particulares criadas por eles próprios, os centros de formação, associações e grupos artísticos.

– Concordo com suas palavras!

Manifestou Affonso, sendo ainda mais propositivo.

– Já que seu interesse é pela formação de professoras, creio que aqui é o lugar certo! Então, para dar continuidade às suas observações sobre a ELA-Arena, te apresento seis de nossos/as professores/as para uma roda de conversa. Assim você terá contato direto com um grupo de profissionais do Programa Integrarte que trabalha diretamente na formação continuada. Gente com destacada experiência artística e que conhece bem a realidade das professoras da Rede de Ensino de Belo Horizonte.

Dias depois, adentrei uma sala arejada, onde organizamos nossas cadeiras em círculo. E então nos apresentamos.

– Mestre Farias vem da *cultura popular*, Renato Gaia é das *artes visuais*, Samantha Viana, da *dança*, Valéria Val é *musicista* e Valber Palmeira é *artista de Teatro* e eu, como você já sabe, sou *circense* – me disse Affonso.

– Muito prazer! – falei com sentimento real, convencido de que a fala sobre as experiências equivale ao significado de muitos livros.

Reiterei o motivo de minha presença. Não por acaso, todos me aguardavam:

– Saudações, uma vez mais! Podemos abrir essa roda de conversa?

Todos deram o sim. Prossegui.

– Após uma longa conversa com o Affonso Monteiro, que é formador de referência do ELA-Arena, evidenciou-se em nosso diálogo que, para fazer parte do corpo docente dessa instituição, as experiências artísticas do candidato, e mesmo as experiências ligadas à cultura popular, são mais observadas que o currículo acadêmico. O que não significa uma recusa à formação em cursos universitários. Em síntese, há uma valorização especial

pelo fazer artístico. Acreditando que tudo isso tenha implicações na formação continuada de professoras e professores que por aqui circulam. Gostaria de fazer uma pergunta que tem origem em minhas hipóteses primeiras: vocês conseguem identificar fragilidades significativas na formação das pedagogas que aqui chegam, relacionadas às linguagens artísticas? – nesse momento, Renato Gaia adiantou-se com um enorme “sim!” e, olhando para todos, continuou:

– E não só por serem pedagogas. Creio que todos os indivíduos no nosso país passam por isso. No nosso país, a formação sempre foi muito fragilizada. Provavelmente hoje isso esteja um pouco melhor. Tomo como base o que eu mesmo passei no período em que estive nas escolas. Tínhamos que repetir coisas. Fazer coisas em um determinado automatismo, e não eram coisas construtivas do ponto de vista da percepção, da cognição ou do desenvolvimento humano mesmo. Vejo que algumas instituições que oferecem o curso de Pedagogia mudaram muito, mas ainda existe um pouco de dificuldade. E é bem por isso que nós temos uma realidade como o Arena da Cultura, que quebra com essas dificuldades. Aqui temos um trabalho muito interessante com a educação infantil. Aqui buscamos sempre a visão da criança: “Vamos brincar!”. Temos uma parte no nosso curso que se chama “cultura da infância” e está justamente relacionada a isso. Vamos brincar. Vamos tirar os nossos sapatos e nos colocar nesse lugar para verificar realmente que processo é este com o qual estamos lidando. Então, a partir do momento em que isso acontece, muito além do que se falar em técnica artística ou em automatizar e não automatizar, a troca de lugares é que eu vejo como mais importante. A partir disso, eu sinto que muita gente sai dali transformada. Dificuldades existem, pois são campos diferentes, são áreas diferentes. Não se pode jamais, pelo meu ponto de vista, colocar o artista no lugar do pedagogo ou o pedagogo no lugar do artista. São atribuições específicas, apesar de um circular no território do outro. São sujeitos que se complementam também. E creio que as fragilidades são notadas devido ao fato de que a arte permite muita experimentação. Essa vivência mais livre, ao contrário das questões pontuais da área da educação. A arte nos leva para o espaço do subjetivo completamente. Então, quando o pessoal chega no campo do subjetivo, fica meio perdido. Muitas vezes as professoras travam, mas isso também se quebra. Basta compreender os processos. É mais como se fosse um susto num primeiro momento.

– E você, identifica fragilidades das professoras na perspectiva da música? – perguntei, então, diretamente a Valéria, professora de música na Arena, para que ela pudesse oferecer suas impressões.

– A sua pesquisa visa estudar as professoras da educação infantil. Então posso dizer imediatamente que eu percebo, sim, que elas demonstram fragilidades em relação à linguagem musical. A parte vocal é uma delas. Em primeiro lugar, eu posso te dizer que a voz das professoras fica muito sofrida, malcuidada. De um modo geral, elas mantêm atitudes vocais que nem sempre favorecem a elas. É muito comum as professoras chegarem com fadiga vocal.

E olha que isso nem é ainda uma questão de música. Muitas vezes essa situação vocal precária é importante, pois elas cantam muito com as crianças. Então, por essa má colocação da voz, eu noto que o canto delas fica parecendo, muitas vezes, a uma fala. Nem sempre com uma boa afinação. É claro que há exceções nas turmas do Integrarte. Sempre temos algumas professoras com boa musicalidade e com menos problemas com a voz, porém é tudo muito intuitivo. São aquelas que intuitivamente cantam as canções com boa afinação. E eu vejo que isso é fundamental, pois as crianças vão repetir exatamente aquilo que elas escutam. E os problemas com o jeito de cantar são algo que acontece muito.

– Obrigado, Valéria! Vamos passar para a parte da dança. Samantha, que resposta você tem para essa pergunta? – perguntei então para a responsável por essa área.

– Realmente, eu noto fragilidades. Eu percebo imediatamente que elas chegam com o entendimento da dança como algo pronto. Uma dança pronta. Normalmente as professoras chegam dizendo: “Ah, vou trabalhar na escola com dança”. Quando elas pegam essa inspiração – e eu vou chamar isso de inspiração: “dança para trabalhar na escola” – é porque elas se inspiram de fato em uma dança pronta. Então, desse caminho da dança pronta até a realidade, elas têm ali percalços. Esse entendimento vai ter atritos. Haverá desafios que vão se somar para depois potencializar esse entendimento sobre a dança. Uma importante questão de fragilidade diz respeito a essa ideia de uma dança pronta, que nada mais é do que uma coreografia. É como se dissessem: “Vou pegar essa coreografia, vou levar para a escola, e os alunos vão ter contato é com isso”.

– E no caso do teatro, Valber? O que tem a nos dizer?

– Uma das questões que mais aparece junto às professoras da educação infantil, que, no Programa Integrarte aderiram, em peso ao teatro, é que na formação em Pedagogia – pelo menos é o que elas comentam comigo –, o que se aproxima um pouco do teatro é algo relacionado à “contação” de histórias em disciplinas que acontecem em apenas um semestre. Nesse sentido, não é só uma questão de fragilidade. [Com esse preparo escasso] É quase que impensável se trabalhar na educação infantil, pegando aí a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que se inspira nas escolas italianas de Reggio Emilia, onde o processo pedagógico é todo pautado pelas linguagens artísticas. Então, o ensino na educação infantil em Belo Horizonte é definido pelo trabalho com arte. Quando eu visito as EMEIs – e eu posso te dizer que conheço todas ou quase todas, pois há mais de dez anos que trabalho aqui –, [percebo que] todas as escolas te apresentam um projeto ligado a uma área artística. É muito comum você perguntar: Qual é o projeto deste ano? Alguém pode responder que naquele ano a escola vai trabalhar com o pintor tal. E, durante o ano, toda a escola trabalha com as obras daquele artista. Pode acontecer, por exemplo, que queiram trabalhar com o tema do corpo e a ciranda; assim, durante o ano, o trabalho será mais voltado para essa escolha. [Porém] Elas dizem não ter uma boa formação em arte para a educação

infantil, o que inclui o teatro, e isso é uma lacuna enorme. E não é só em relação ao teatro, mas a todas as outras vivências artísticas. Então é por isso que nós tivemos uma adesão muito grande das professoras da educação infantil nos últimos anos. Mas vale dizer que essa adesão só se deu recentemente, porque tardiamente é que abriram a formação continuada para professoras da educação infantil da Rede. Antes não era aberta para elas. Em 2016, a Secretaria teve que fazer uma escolha e deu foco aos monitores da Escola Integrada e oficinheiros da Escola Aberta. 2018 foi um marco. A maioria das cursistas que chegavam era da educação infantil.

Depois dessa primeira série de respostas, foram confirmadas, para mim, certas fragilidades na formação inicial de professoras. São hipóteses que não surgem do nada, mas que aparecem no contato que temos ao longo de anos com as instituições, creches, escolas e outros lugares. Daí, ao pensar na escola, com sua formalidade e seus desafios necessários para revisar os modos de atuação das professoras, lancei uma nova pergunta para o grupo:

– Por favor, me digam o que as professoras buscam nas formações ou por que buscam as formações do Programa Integrarte na ELA-Arena – e, já dirigindo a pergunta ao professor de artes visuais, falei – Diga você, Renato Gaia!

– Do meu ponto de vista, existe uma expectativa, e vou te dar um exemplo a partir de uma aula que dei e que foi até muito discutida. Enquanto as professoras entravam na sala de aula, eu abri um armário e retirei todos os materiais que havia dentro dele. Era muita coisa. Canetas, lápis, pincéis, borrachas, tampinhas de refrigerante. Enchi uma mesa com muitos materiais e, do outro lado, deixei uma mesa livre. Foram oferecidas revistas para a escolha de alguma figura que fosse, depois, reproduzida com os materiais. Eu falei para o grupo: “Agora vocês podem compor com tudo isso que está aqui”. A primeira reação delas foi pegar um pincel enquanto pincel, uma caneta enquanto caneta, ou seja, para desenhar. Uma borracha enquanto borracha, para apagar, e por aí vai. Foi quando eu disse para elas: “Não! Vocês vão criar formas com os objetos na mesa. Vocês vão observar as cores dos objetos, e não a função deles”. Então eu pude detectar que o que as professoras e os professores buscam quando chegam é a funcionalidade das coisas. Esse exercício faz uma quebra com esta questão do funcional. No início, a partir do momento que elas entraram na sala e viram a possibilidade de usar um objeto fora de sua funcionalidade, já como elemento de criação, elas assustaram um pouco, mas no decorrer da atividade, elas começaram a relaxar e a fazer alguns comentários assim: “É muito interessante viver isso. Eu nunca tinha pensado dessa forma antes!”.

Nesse momento, Valéria entrou sem dar espaço:

– A música na educação infantil aparece o dia inteiro. O tempo todo. Elas já têm um repertório. Um monte de canções. Elas já cantam. Tudo é cantado, por isso às vezes eu sinto que elas nem estão querendo que a gente chegue para mudar tudo. Eu realmente não me lembro de algo mais específico que elas procuram. Mas elas se surpreendem quando propomos coisas

diferentes. Chegamos a fazer trabalhos bem interessantes. Propondo, por exemplo, o uso da voz sem palavras. Nada de canção. Uma espécie de não música. Cada uma fazia um improviso. Em um trabalho conjunto com o Renato Gaia, montamos verdadeiras cenas com a utilização inusual dos sons da voz. A gente percebe que trabalhos como esses são muito bons, pois movimentam ainda mais a criatividade.

– Sua fala – eu disse – me leva a refletir que, no dia a dia, a música é a arte primeira. Pela manhã, a música está no rádio, no telejornal, na publicidade, nas séries, nos *streamings*, em todos os lugares. A facilidade da veiculação e o fácil acesso à música já gera certo contentamento para elas?

– Eu acho que sim – disse Valéria – Realmente a música parece ser algo natural. Já é algo que elas usam e, por ser muito presente no trabalho, elas fazem pouca questão de novas sugestões. Já usam a música. Essa é uma observação. A canção infantil é tão familiar para as professoras que parece que elas dominam o assunto. É como se não explorassem outras possibilidades com a música.

– Samantha, a pergunta vale também para você. Na primeira resposta você já deu sinais do que as professoras buscam em relação à dança. O que mais você acrescentaria?

– É como eu disse anteriormente. Elas buscam jeitos de fazer, porém os jeitos de fazer poderiam ser algo mais interessante, pois elas vão ali, vão ter contato com outras pessoas, com o jeito de fazer de cada um, mas estão embrenhadas nessa coisa da dança pronta. Normalmente, não estão preocupadas com o que parte da origem. O que parte da criança, vamos supor. Ou daquele grupo de trabalho. E eu acho que o curso do Ela-Arena mexe é exatamente aí. Quando os grupos de trabalho acontecem e se organizam.

– E você, Valber?

– O que elas buscam muito não é nem um aprofundamento ou algo maior relacionado ao teatro, que é minha área. Primeiramente, há uma questão dentro da Pedagogia, que é a instrumentalização. O que eu chamo de instrumentalização é a aquisição de várias técnicas para utilizar e atender o seu público. No caso, as crianças pequenas. Então, eu vejo que elas buscam técnicas específicas. Mas aqui, como nossa formação é em arte e cultura, e trabalhamos muito a dimensão humana – ou seja, se eu consigo te mover, mexer com a tua estrutura, o teu pensamento, você provavelmente conseguirá desenvolver o mesmo com as crianças –, nosso trabalho é direcionado primeiramente às professoras como ser humano e só depois é que entra a dimensão do pedagógico. Nosso processo começa proporcionando experiências proveitosas, que possam modificar um pouco o modo de pensar delas e que, tendo sua sensibilidade movida, elas revejam as próprias experiências com as crianças.

As respostas eram muito reveladoras, não no sentido de um ineditismo, mas porque provocam o pensar cada vez mais no sentido pedagógico desses/as professores/as artistas e sobre as lacunas que existem e que impactam na vida das professoras. Após esses relatos reais e cotidianos, nos encaminhamos para o fim daquela roda de conversa.

– Para finalizar, faço a última pergunta. Pensando na sua linguagem artística e no seu trabalho na ELA-Arena, o que vocês conseguem perceber de agregador para o trabalho das professoras? Para as respostas, proponho mantermos a mesma ordem, começando com Renato, que lida com a área mais prestigiada na educação infantil: as artes visuais.

– Me baseio nas experiências que vivi. Me guio pela palavra “descondicionamento”, que é algo que vem acontecendo no nosso trabalho no Integrarte. Eu entendo que todo conhecimento é importante, mas a aplicação do conhecimento não pode vir apenas a partir do conhecimento. É preciso que venha também da vivência do indivíduo que está ali aprendendo. Estou me referindo aqui às professoras. O descondicionamento me ajuda a compreender quem é aquele indivíduo que está ali. O que é possível após um certo tempo de convivência. Quando o indivíduo sente a liberdade de se manifestar e traz à tona aquilo que realmente está dentro dele, qual é a bagagem que ele traz. Quem é aquele ser que está ali e como ele pode trabalhar. A meu ver, esse processo por si já é conhecimento pedagógico. Agora, pegando a partir da prática em arte, no meu caso, não trabalho com a ideia de uma funcionalização. No caso do ELA-Arena, temos um ambiente onde as pessoas têm mais harmonia nas relações. O nosso ambiente é excelente justamente porque lá temos o exercício da liberdade. Temos a liberdade, mas existe muita disciplina. Somos cobrados e também muito focados. Nossa liberdade é usada de maneira construtiva. Focalizada nos objetivos e em saber onde estamos, o que estamos fazendo e para onde desejamos ir...

– Penso que a música – disse Valéria Val – nas escolas de educação infantil em geral – não necessariamente dentro dos cursos de Pedagogia, mas no modo como acontece na prática nas escolas mesmo –, a música tem diversas funções, dentre elas, a de adestrar. Ela ajuda a manter as crianças em ordem. Nas filas, sentados em roda, ou na hora de merendar, de ir ao banheiro. Não é negativo. A música tem esse poder. Mas a gente sabe que é preciso ir além. Percebo que, quando a gente aqui pensa na música como arte, como criação, aí o buraco é mais embaixo. E nesse ponto é onde a gente oferece uma outra perspectiva.

– É contigo Samantha...

– Eu poderia dizer que, nas nossas aulas de dança, tendemos a fazer com que às vezes as professoras possam visualizar suas crianças correndo e, ao vê-las correndo, que possam olhar pra elas de outra forma. Quando as crianças pularem, que as professoras olhem de outra forma. Se estiverem arrastando ou pegando alguma coisa, que olhem de outra forma. Sem manter a antiga ideia de que as crianças devam fazer a coisa certa. Ah! Esse brinquedo tem que ser feito sentado, essa brincadeira tem que ser feita só aqui dentro. Eu enfatizo a liberdade de exploração desse corpo. A dança não vai aparecer [só] na festa junina em si, mas em todos os momentos possíveis em que se possa ver um corpo atuante. Um corpo inteiro, fora da lógica funcional das “atividades”. É tanto que o retorno que eu tenho algumas vezes são relatos sobre crianças inquietas, que na verdade são inquietas porque precisam de outra coisa. Nossa

tentativa é fazê-las refletir sobre os corpos que estão sempre tentando descobrir algo. As aulas de dança para as professoras trazem muito isso: olhar para um corpo descobrindo. [...] Numa aula de dança, quando alguma delas, das professoras, faz um movimento que não é [pré-]classificado, eu digo: “É isso mesmo, explora!”. E aí esse movimento não é codificado dentro de um signo de dança e passa a ser validado, então elas conseguem ver isso como poesia, como beleza, como possibilidade. Isso vai dialogando ali com o corpo da criança, com [o corpo de] quem elas trabalham. O corpo ou os corpos que estão sempre descobrindo algo. São corpos que não descobrem estando parados feito um corpo receptor. Às vezes sentado, ou em movimento, mas sendo guiado.

– Concluimos com você, caro Valber!

– Primeiro, eu diria que, pensando no que há de agregador para as professoras, na minha opinião, vejo realmente é uma mudança de paradigma. Eu sou artista, sou educador, e tenho uma vantagem, porque acompanho as escolas. Então imagine: às vezes eu chego em escolas e encontro com diretores que, quando professoras, fizeram o curso do Programa Intergrarte. Agora te respondendo à pergunta: quando eu chego naquela escola, posso te dizer claramente, é “outra” escola. É uma escola mais inclusiva, é uma escola que tem um respeito maior pelas diversidades, é uma escola que você não vai ver nas paredes quinhentos trabalhos iguais, porque já não trabalham mais com cópias. Vou aproveitar para te dizer. Já aconteceu mais de uma vez de eu chegar nas escolas e ter ali pelo menos uma professora que tenha estado no Integrarte. A diretora me chama e me diz: “Vou te apresentar o trabalho maravilhoso desenvolvido por uma professora”. Aí eu chego, olho e pergunto para a professora: “Você fez o curso do Integrarte em tal ano, não foi?”, e ela responde: “Sim, foi”. Nesse sentido, é aí que eu vejo a diferença mesmo, que o sistema vai mudando aos poucos. Eu penso que os cursos de Pedagogia precisam ter um olhar mais apurado para o fazer artístico, para que as estudantes tenham possibilidade nos cursos de experimentar mais. São muito importantes todos os parâmetros técnicos e todos os grandes estudiosos da área, mas, para o dia a dia, a futura pedagoga precisa experimentar mais durante a graduação, para que adquira um olhar mais sensível, mais delicado, que tenha mais foco nas experiências, e não tanto nos resultados. Nós, do teatro, podemos falar muito bem sobre isso. Nós sabemos que o resultado de uma montagem nem sempre é bom. Às vezes os espetáculos ficam ruins mesmo, mas pode acontecer de o processo ter sido tão gratificante, que compensa o resultado. E nós falamos é de educação, em que a experiência tem sua importância. Principalmente na educação infantil. As crianças levam as experiências para a vida inteira, sejam aquelas de estar junto aos outros, de experimentar as linguagens artísticas, sejam as brincadeiras, como o dia em que ela rolou na terra e que se melou inteira de tinta. Experiências que passaram por aquele corpo, por aquela mente. Então, aqui a gente fala para as professoras: “Vamos experimentar, minha gente!”. E não quer dizer que o que é proposto vá dar certo. E o que é dar certo? O importante é que elas tenham a

oportunidade de experimentar verdadeiramente a ludicidade, experimentar verdadeiramente as diversas linguagens. Para que isso aconteça, a pedagoga que está conduzindo precisa exercitar o sensível. Ela precisa ter um olhar, um toque, um pensamento, um projeto pedagógico anual muito sensível, porque a vida te atropela dentro da escola. E hoje as escolas de educação infantil estão com uma rotina rígida. É preciso encontrar sempre o espaço para se libertar.

## Artistas e brincantes na educação infantil em diálogo

São muitos os lugares onde pude estar para observar, viver e me inteirar das coisas da infância. Os quintais das casas, os becos, as ruas e os descampados em bairros de periferia. E, depois de eu já ser “grande”, vieram as igrejas, o semi-internato e a creche, onde trabalhei. Porém os lugares que passaram a me interessar foram as escolas, que são lugares de muitas controvérsias e muitas revelações. Foi graças à interação com uma escola urbana para educandos de 0 a 6 anos que tive a confirmação da presença potencializadora de muitos artistas e brincantes brasileiros para a educação. Lá percebi que, ao se inserirem em uma territorialidade cultural da imensidade brasileira, eles e elas reúnem múltiplos conhecimentos fundamentados na natureza das crianças, justamente por reconhecê-las como sujeitos de cultura e, portanto, sujeitos sócio-históricos que manifestam e irradiam o próprio modo de ser e estar no mundo durante a etapa inicial da vida.

O conjunto de conhecimentos que compõe o que aqui consideramos como pedagogia, avolumou-se a partir de uma escola pública e obteve autenticidade por meio dos encontros pessoais que realizei com treze artistas e brincantes. Alguns mais, e outros menos, conhecidos do público em geral, mas notadamente sujeitos que são referência a partir do trabalho que desenvolvem, dos lugares onde atuam e das implicações nos espaços por onde as crianças circulam e na educação infantil escolar. Então eu os apresento como se estivéssemos em uma roda de conversa pública<sup>17</sup>, como que em um encontro aprazível, em que exponho dois aspectos relevantes ligados aos convidados: a aproximação com o conceito de cultura da infância e o de cultura popular.

Naquela oportunidade, dei início à conversa como que falando para todos:

– Estamos diante de um grupo admirável de artistas e brincantes!

---

<sup>17</sup> Embora o texto tenha um formato de conto, as falas reproduzem a transcrição literal do que obtive em entrevistas semiestruturadas junto aos artistas e brincantes.



QRCode com acesso à  
Biografia dos artistas e  
brincantes entrevistados.

Ligados aos jogos, às brincadeiras e à construção de brinquedos, temos o conhecido Adelsin, que se une a Alê McHaddo, do audiovisual. Conhecidas por suas narrações de histórias, pela literatura e pela música infantil, cumprimentamos nada menos que duas Beatrizes: estou falando de Bia Bedran e Beatriz Myhrra. Dois outros artistas da música se fazem presentes: Rubinho do Vale e Eugênio Tadeu, bem ao lado da pesquisadora e bonequeira Cassia Macieira. Apresento ainda, dois brincantes mestres: Mestre Farias e Mestre Roquinho, que estão sentados próximo ao versátil Chico dos Bonecos, que abre alas para Isabel Marques, a pesquisadora e formadora da área da dança, bem como para a premiada escritora e ilustradora Silvana de Menezes.

Finalizada a apresentação das colaboradoras e colaboradores, seguimos com as vozes delas e deles em uma dinâmica que sugeriu esta roda de conversa conduzida por mim:

– Vamos começar uma prosa com vocês, que são ilustres convidados! Como sabem, esta roda de conversa faz parte de uma pesquisa que tem a intenção de demonstrar a relevância de artistas e brincantes na formação de professoras da educação infantil. Procurei reunir aqui pessoas que atuam no Sudeste, que é a região de referência do estudo. Esse recorte regional é importante para tornar viável a nossa análise, porém, reconheço a vastidão territorial e a diversidade cultural do Brasil, onde, seguramente, há inúmeros outros artistas e brincantes com características diferentes e semelhantes às de vocês. Para começar, temos conosco o nosso Gil Amâncio, a quem façamos os cumprimentos!

– Saudações a todos! – disse o nosso convidado, embora dirigindo a palavra a mim.

– Prezado Gil, você é conhecido como um “multi-artista” e uma espécie de promotor cultural, mas muita gente não sabe que você foi o mentor de uma das mais importantes iniciativas que fez parte de uma não menos importante política para a infância, que teve muito sentido para a educação infantil na capital mineira. Faça, por favor, um relato sobre isso.

– Faço! E com alegria!

O artista se ajeitou na cadeira, como que organizando a memória, e pôs-se a falar:

– De 1993 a 1997, Belo Horizonte foi governada por Patrus Ananias, do Partido dos Trabalhadores [depois, ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome 2004-2010 nos governos Lula]. Ele teve como Secretária de Cultura a professora e escritora Antonieta Cunha, que me convidou para ser seu assessor. Logo ao aceitar o convite, eu expus o desejo de criar um centro cultural para crianças e adolescentes. Algo que me foi despertado após uma viagem à Alemanha, onde eu tomei conhecimento com vários desses centros. Outro fato que muito me motivou na época é que eu sempre trabalhei com

formação de professores ministrando oficinas. Sempre quando terminava uma oficina, era comum alguém solicitar algum material utilizado nela. Um vídeo, uma música. Sempre perguntavam: Onde eu acho? Acaba que a gente, na condição de educador, sempre organiza um acervo, mas nem sempre temos como atender demandas como essa. Percebi que muitos educadores formadores, que trabalhavam como eu, passavam pela mesma situação. Então falei para Antonieta que seria muito importante conseguir um espaço público que pudesse ter esse acervo. Eu mesmo teria o maior prazer de doar parte do que eu tinha, desde que se tivesse uma equipe que pudesse, na época, possibilitar o acesso das pessoas aos materiais. Daí surgiu também a vontade de organizar um espaço de formação para quem tinha interesse de trabalhar com crianças. Aqui me refiro a trabalhos da área da arte. Da dança, da música, do teatro. Antonieta, apaixonada pela questão das crianças, me disse: “Ótimo!”. Só que, para você conseguir ir adiante com um tal projeto, precisa organizar um seminário para discutir com a cidade a importância de um espaço como esse. Então, após levantamento de pessoas que tinham relação de trabalho com crianças, nós as convidamos e realizamos o seminário. Foi um momento muito rico, com participação de pessoas qualificadas do Paraná, do Rio de Janeiro e da Bahia, porém, de todos os convidados que vieram, a pessoa que mais me impressionou foi a baiana Lydia Hortélio. Sua importância, já de início, foi marcante, porque ela trouxe o conceito de *cultura da infância*. Algo novo para todos ali. Eu, por exemplo, sempre havia trabalhado com crianças, mas sempre pensando numa dimensão do lúdico, como momentos para diversão, para distrair. Daí eu falei: “Uai, que negócio é esse?”. Lydia começou, então, a palestra mostrando imagens de vasos gregos em que crianças aparecem jogando as “cinco pedrinhas”, também conhecidas como as “cinco Marias”. Depois mostrou esse famoso quadro, *Jogos infantis* (1960), do pintor holandês do século XVI, Pieter Bruegel, que, na pintura, registra cerca de oitenta brincadeiras. Também ali se vê a brincadeira das *cinco pedrinhas*. Na sequência, ela mostrou um pintor do século XIV, da Inglaterra, que mostra as crianças sentadas numa escada, também jogando as cinco pedrinhas. Para cada brincadeira, ela mostrava um registro de épocas diferentes e de lugares também diferentes. Ela nos disse, a partir das imagens, que as crianças de lugares e tempos distintos sempre brincaram das mesmas coisas. Aí eu falei: “Caramba, que negócio chique, esse!”. E isso começou a mexer com a minha cabeça! Foi um importante evento. Em seguida, começamos a organizar o Centro.



Figura 6:  
Jogos infantis (1560), de  
Pieter Bruegel.  
Fonte: <https://santhatela.com.br>

– Então convidei um parceiro antigo, que também ministrava oficinas junto à Secretaria e nos festivais de inverno da UFMG. Estou falando de Adelsin, que está bem aqui. Aliás, foi ele que trouxe a Lydia. Ele conhecia ela. Foi aí que realizamos, em Belo Horizonte, o primeiro curso de formação de brincantes, justamente no Centro de Referência da Criança e do Adolescente. Um curso com duração de seis meses. E houve, assim, uma procura impressionante. Eu me lembro que tivemos que recusar pessoas, porque não tínhamos condições para atender, no início do Centro, essa demanda. O que muito me surpreendeu é que no curso nós tivemos a presença [de um público muito variado], desde gente da universidade até pessoas que atuavam nas comunidades, nas favelas, nos assentamentos. Nos espantou que no final nós tínhamos, juntos, pessoas analfabetas e outras com nível universitário, mas nada disso impediu que as pessoas fizessem o curso.

Num átimo, Gil interrompeu a fala e dirigiu-se a mim:

– Você foi um dos que estavam lá! E muitas vezes as pessoas menos letradas surpreendiam com o [seu] conhecimento das brincadeiras, na maneira como trabalhavam as brincadeiras. Com as pessoas da periferia, era incrível [ver] o repertório das brincadeiras que elas conheciam. O fato é que, quando terminou o curso, as pessoas não se deram por satisfeitas e reivindicaram o módulo II. Então abrimos uma segunda turma. Foi tão marcante o trabalho, que várias pessoas se enveredaram para os cursos universitários. Podemos destacar, por exemplo, os professores doutores Levindo Diniz e Rogério Correia, que hoje fazem parte da Faculdade de Educação da UFMG. O Levindo fez mestrado e doutorado sobre a infância, e o Rogério pesquisou brincadeiras indígenas. O Centro de Referência da Criança e do Adolescente (CRCA) integrava uma política pública alocada na Secretaria Municipal de Cultura, e como a gestão do prefeito era pautada pela integração entre as secretarias, eu tive a incumbência de trabalhar a questão da criança e do adolescente procurando integrar nossos trabalhos com as secretarias de educação e assistência social. Passamos a construir, então, um debate sobre a importância, tanto da cultura, da educação e da assistência social quanto das ações voltadas para a criança. Coincidiu que naquela época estava sendo gestada a Escola Plural<sup>18</sup>, que era toda centrada na cultura. Quando, então, chegamos com a discussão sobre a cultura da infância, foi realmente muito

---

<sup>18</sup> Escola Plural, proposta implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no período 1993/1996, foi considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que levasse em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. Buscava-se responder aos desafios presentes nas políticas públicas para expandir o Ensino Fundamental e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública. A proposta Escola Plural foi implementada na prefeitura de Belo Horizonte a partir de 1994. O projeto foi elaborado por um grupo de professores da rede, sob a coordenação do professor Miguel Arroyo (MIRANDA, 2007, p. 74).

bom!

– Muito agradecido, Gil Amâncio, por expor seu deslocamento intelectual ao tomar conhecimento da *cultura da infância*, enquanto um conceito apresentado a partir da perspectiva da etnomusicóloga Lydiá Hortélio. Sua fala é um registro histórico e me estimula a fazer a primeira pergunta nesta roda. Pergunta que surge em função da afinidade que todas e todos aqui presentes possuem em relação às crianças.

Fiz então minha pergunta:

– O que vem a ser a cultura da infância no olhar de vocês? Vamos começar com Adelsin, responsável por convidar Lydiá para o seminário de Belo Horizonte, mas, antes, devo abrir um parêntese. Para os que sabem mais, os que sabem menos e os que não sabem, posso afirmar que na experiência do CRCA, Adelsin nos ensinou a fazer um brinquedo que virou “febre” na cidade: o barangandão arco-íris!



Fotografia 3  
Barangandão Arco-íris.

– Construído apenas com jornal, barbante e tiras coloridas de papel crepom, esse brinquedo chegou a ser confeccionado por professoras, pelas crianças, por artistas, por grupos de teatro. Eram vistos em ornamentação de festas, em eventos escolares e até em coreografias e espetáculos teatrais. Eram – e até hoje são – vistos pelos céus. Em algum lugar do Brasil. Depois disso, o brinquedo deu nome a vários livros, e de um deles tomo a liberdade de revelar suas palavras, caro Adelsin. Você diz:

Com as crianças, aprendi a fazer bolinha com resinas de árvores, a construir casinhas com as coisas do chão, a balançar nos galhos e a observar os passarinhos. Uma menina me ensinou a fazer “bili-bili” para que um mosquitinho do corpo listrado de preto e amarelo pousasse na ponta do meu dedo. Com os meninos da beira dos rios aprendi a engolir uma piabinha para aprender a nadar e fugir do caboclo d’água. Com as crianças do Brasil aprendi segredos que fizeram acreditar na chegada de um tempo novo. Um tempo em que o respeito à natureza e ao saber cristalino da tradição seja o primeiro passo de qualquer transformação (ADELSIN, 2013, p. 3).

– Eu não poderia deixar de fazer esse registro, que abriga bonitezas!

Retomei, então, o ponto principal da conversa, perguntando:

– Gostaria de saber o que podem nos dizer sobre a cultura da infância?

A expressão aqui mencionada por Gil Amâncio faz todo sentido em um encontro como este.

Adelsin prosseguiu, acariciando a memória:

– Esse termo, cultura da infância, quem me trouxe foi Lydia há trinta anos atrás, e também foi algo inovador pra mim na época, porque eu não conhecia até então [...] fazia curso de artes plásticas e estava me formando como educador, eu via a cultura para criança. Era uma cultura da criança. A cultura da criança diferenciada, com as abordagens que ela me trouxe, foram muito provocadoras e me fez mergulhar, mas depois que o tempo foi passando, eu fui descobrindo que a cultura é a consequência da relação da pessoa com o seu meio, e com aquilo que é repassado. E hoje eu chamo muito mais de “movimentos da criança”, “movimentos da infância”, porque a cultura tem essa relação mesmo com o entorno, com a cultura do lugar, com a cultura dos seu país, com a cultura da região e é desenvolvida ali naquele convívio das gerações daquela mesma região, e “aí” tem a cultura característica de cada lugar. Cultura da infância daquele lugar tem relação muito próxima com cultura popular, [por]que os elementos daquela natureza ali influenciam diretamente também a criança. Mas o que me chama mais atenção, o que eu gosto mais de ver hoje, é pelo lado da natureza do ser humano ainda novo, quando criança, que é universal. Esse impulso da investigação, da descoberta, da interação, da relação com o mundo é que é comum. É um ser humano de qualquer tempo, de qualquer lugar. E a cultura é uma consequência desse impulso. Outra coisa que me veio depois desse período também foram as mensagens, “assim”, nem as mensagens... é a herança que a gente traz quando nasce, já na nossa bagagem

de experiência dos antepassados, que fica marcada no nosso DNA. Cada dia eu falo sobre isso, que a gente recebe muito mais que só questões físicas. A gente recebe também os medos e as coragens dos ancestrais.

Agradei a Adelsin, pelas sensíveis colocações, e fiz a prosa girar na roda:

– Agora é contigo, Chico dos Bonecos! Você me disse um dia: “Misteriosamente, fui atraído pelas palavras desde criança... Minha vó foi me apresentar ao maracujá: pegou a fruta, abriu com os dedos, provou e falou: “Que beleza!”. Pela primeira vez, ouvi a palavra “beleza”, que era exclusiva dos olhos, usada para qualificar o sabor do alimento... Provei o maracujá e o poder das palavras...

– Fiquei encantado com a beleza do que acaba de dizer! É como sempre! Mas, para além do seu trabalho com a literatura e com as histórias, você é um brincante/professor, pleno de habilidades, sejam elas manuais, musicais, circenses e teatrais que notadamente estão em sintonia com as crianças. O que você poderia dizer a respeito da cultura da infância?

– Antes, a compreendia como algo que está em oposição à cultura do adulto. Mas... Compreendendo melhor, vejo que é uma cultura definidora do ser humano...

E Chico dos Bonecos prosseguiu com a cadência de quem reconta parábolas:

– Há dois mil anos, Jesus disse: “Se vocês não ficarem iguais às crianças, não entrarão no Reino dos Céus”. Mas tem um segredo aqui: segundo o Evangelho de São Marcos, que é o mais atento aos gestos, antes de pronunciar essa frase, Jesus segurou a criança e trouxe para o meio dos seus discípulos. Palavra e ação... Até então, nenhuma filosofia tratou a criança dessa maneira. Carrego no bolso esse alerta de Henri Wallon: “A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (“A evolução psicológica da criança”). Todo o nosso esforço – e vigilância! – é buscar o ponto de vista da criança...

– Agora falo contigo, Bia Bedran – e, assim, conduzi a conversa para uma das artistas mais influentes do universo artístico infantil. – Você abre o álbum *Coletânea de músicas infantis*, de 1997, com a canção “Angelus”, que tem as seguintes palavras:

Os meninos, as meninas  
 Nos seus olhos têm a luz  
 Vaga-lumes que iluminam  
 Todos os cantos do mundo  
 Os teus sonhos, não me contem  
 Deixa que eu adivinho  
 São segredos enfeitando  
 As curvas do meu caminho  
 As crianças são anjos  
 Moleques são bruxos

E fadas correndo na terra  
Brincando de vida, de tempo passando  
Um, dois, três e já!  
Cada dia nascente abençoa  
O que aprende esse teu coração  
A criança é bonita  
Ela é de São Cosme e de  
São Damião



QRCode com acesso  
à canção “*Angelus*”, de Bia  
Bedran.

Figura 7:  
Capa do Álbum Coletânea de Bia Bedran.  
Fonte: Acervo pessoal da artista.

– Com essa poesia, seu olhar de adulta capta elementos da essência da criança. O estado imaginativo, criativo e brincante que as envolve. Como você se dedicou por longos anos à música e à literatura infantil, será muito oportuno escutar sua compreensão acerca do que tratamos aqui como cultura da infância.

– A cultura da infância, para mim e para todo mundo, os estudiosos, os artistas, os arte-educadores, ela compreende todos esses elementos maravilhosos, elementos mágicos, mágicos e dentro da realidade de cada criança. Dentro do social de cada uma, se instala o maravilhoso quando vai trabalhar com ela, porque naturalmente na infância, qualquer criança, seja ela prejudicada socialmente, seja ela na área de risco social, seja ela abonada, [ou] riquíssima, com todos os brinquedos possíveis, o que ela quer na cultura do interior de sua infância é investigar, é recriar, é inventar, é reinventar o que ela tem ao redor. Então, toda essa estrutura muito pronta, brinquedos prontos que falam sozinhos e tal, é muito comum que a gente entenda que a criança daqui a pouco ela vá destruir o brinquedo. A criança pequena, ainda que não esteja totalmente contaminada, contagiada pelo consumismo – que é o que atrapalhou muito a cultura da infância, atrapalhou muito o desenvolvimento da infância saudável, porque com o consumismo a criança acaba consumindo comidas [risos], comidas literalmente; literalmente, simbolicamente, comidas que não são nutrientes, com a caloria vazia, e os nutrientes estão quando ela brinca –. Na cultura da infância, percebe-se que tem aquela coisa que chamamos de inocência, mas não é piegas, é a inocência, o estado puro da imaginação que é a nossa maior potência. Então, quando a criança abre mão de querer ter, quando ela substitui o ter pelo ser, estamos na cultura da infância, a criança não tem que querer ter, ela tem que querer ser, estar, isso é a cultura da infância. Então quando você faz uma roda, quando você faz com que ela se envolva com um pequeno objeto que esteja em suas mãos, que vai tomando outras formas e que você observa, quietinha, aquela criança brincando em silêncio, às vezes brincando com algazarra, tudo isso é cultura da infância. A algazarra da brincadeira, dos jogos, o silêncio, a algazarra silenciosa de quando ela está imaginando coisas.

Assim Bia Bedran respondeu, de viva voz, ampliando a minha alegria em ouvir tão sensatas percepções. Em seguida, tomei a palavra e expus minhas ideias:

– Compreendo que a cultura da infância, mais que assimilada pela sensibilidade, transparece por ser fundamental no exercício de criação artística e na promoção da ludicidade que perpassa a experiência de cada uma e cada um de vocês. Os modos pelos quais vocês lidam com a presença desse conceito potencializam a arte e o brincar na formação de professoras da educação infantil, pois investigar, experienciar e se aproximar das crianças são ações que fazem parte desses modos e contribuem para pensar a estética, o fazer artístico e o brincar no espaço e no tempo da docência para a infância. Compositoras(es), contadoras(es) de histórias, construtoras(es) de brinquedos, pesquisadoras(es) dos jogos e brincadeiras, dançarinas(os) e teatrantes, quando imbuídos da preponderância das crianças, atentos ao universo cultural que as

abriga, demonstram a existência de uma tecitura infantil. Isso se verifica na harmonia das canções, no repertório das histórias contadas, na construção literária, nos brinquedos e brincadeiras, tradicionais ou inventados, nas manifestações corporais teatralizadas e dançadas. É como se vocês, artistas e brincantes, trabalhassem para criar e recriar, e, criando e recriando, percebessem o jeito das coisas infantis. A cultura da infância, muito bem articulada pelos fazeres e saberes de todos vocês, abriga o mistério da continuidade infantil. E continuidade tem que ver com identidade. Como bem disse Sarmiento (2004), “a identidade das crianças é também identidade cultural, isto é, capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis às culturas dos adultos”. Percebo que o olhar dos artistas e brincantes traduz o jeito das coisas infantis. É sempre o olhar de adulto, mas, quando há deferência ao ser infante e a sua cultura, a infância segue visibilizada, respeitada, amada e mantida como tal. O jeito das coisas infantis é inerente aos quatro eixos estruturadores das culturas da Infância. Um dos eixos é a interatividade, que ocorre pela heterogeneidade de contatos que a criança realiza, seja em família, nas escolas e nas comunidades, em geral, com adultos ou com outras crianças. A ludicidade é o eixo que indica o brincar como um ato infantil por excelência. Embora não seja exclusivo das crianças, o brincar é intensamente vital e sério para elas. A fantasia do real é outro eixo. Diz respeito à visão de mundo pela criança. Seu ponto de vista. Em que há a transposição do real em um processo que a criança reúne ou importa para o cotidiano personagens e ou situações imaginárias. Fantasiosas. Por último, o eixo da reiteração, que indica a não linearidade na cronologia da criança. O tempo da criança é um tempo do contínuo começar e da permitida possibilidade do repetir. E dentro desse modo de lidar com o tempo estabelece formas, regras e ritos lúdicos (SARMENTO; PINTO, 2004).

Para ir adiante, mudei de tema. Se por um lado dei início ao encontro para vasculhar a cultura da infância, por outro, não perdi a oportunidade para abordar um elemento por mim percebido no contato com os artistas e brincantes: as interações com a cultura popular. Assim, mobilizei a todas e todos, dizendo:

– Caminhemos! Tenho observado atentamente o trabalho de vocês e vejo a presença das coisas do povo no que fazem, em muito do que desenvolvem e que se corporifica em imagens, o que se elabora em sonoridade e no movimento expressivo dos corpos. São adentramentos nos brinquedos e brincadeiras infantis, nos sons de objetos e instrumentos. Há um aprofundamento no mundo da palavra escrita, “brincada”, contada e cantada, nas danças e nas formas de representações cênicas. Resulta dessa mirada minha segunda pergunta, que será sobre a cultura popular que transparece nas práticas de vocês. Vamos começar com Rubinho do Vale. Estou diante do seu disco, *Arraiá do Rubinho*, cuja capa mostra miniaturas coloridas, feitas em argila, e que remetem ao artesanato do Vale do Jequitinhonha. O repertório surge a partir de suas visitas em escolas e feiras de cultura. Uma obra feita para as crianças e que focaliza as festas juninas apreciadas no Brasil, contendo letras como “Festa

boa”, apresentada após as figuras abaixo.<sup>19</sup>



Figura 8:  
Capa disco *Arraiá do Rubinho*.  
Fonte: Acervo pessoal do artista.



*QRCode* com acesso à  
página oficial de Rubinho do Vale.



*QRCode* com acesso ao  
álbum *Arraiá do Rubinho*.

<sup>19</sup> Utilize normalmente a câmera para o *QRCode* convencional e para acessar o Spotify utilize a câmera na barra do próprio *streaming*.

### Festa boa

Vai ter  
quadrilha, festa boa no arraiaí  
Todo mundo brilha e brinca com seu par

Eu vou com minha calça mais bonita  
Minha camisa de chita e paletó riscado  
Sapato novo, meu bigode bem feito  
Meu chapéu de palha e minha dama do lado

Eu vou usar saia de renda rodada  
Minha blusa enfeitada, brincos e colar  
No meu cabelo vai ter laço de fita  
Quero ficar mais bonita na festa do arraiaí

O marcador ensinou um novo passo  
É para dar um abraço e um beijinho também  
Que maravilha o passeio da quadrilha  
No caminho da roça até pro ano que vem

– Vamos à pergunta, caro Rubinho, que leva o Vale no nome. Qual a importância da cultura popular no seu trabalho, meu mestre?

Solícito e delicado, como de costume, Rubinho respondeu com gosto:

– A cultura popular é tudo na minha vida. Primeiro porque eu nasci nesse meio, sou fruto dessa cultura popular. É algo que constatei pelas palavras de um grande educador brasileiro aqui de Minas, o Tião Rocha, que é como se dissesse que eu sou povo. Fui criado cantando Folia de Reis com sete, oito, dez anos, ou menos até, com um pandeirinho na mão, feito de lata de doce. Depois, com a sanfona de meu pai, que eu não aguentava carregar. Dava umas tocadinhas só nas teclas brancas, sem ir nos bemóis, que são as teclas pretas. Às vezes eu tocava o Reis. Fui criado vendo as pessoas fazendo panela, na olaria de Dona Isabel. Muita gente tinha olaria naquele território. Em muitas casas. Por exemplo, meu tio Martiniano era trançador. Fazia “taca”, um chicote para cavaleiros. Fazia laços primorosos. Morreu com noventa e nove anos e era um rezador de primeira! Voltando em Dona Isabel, não a famosa bonequeira, mas a outra Dona Isabel, que eu conheci, fiz até uma música pra ela com uma parte que diz assim:

Eu vi Dona Isabel  
tirando o barro da olaria  
pra fazer o pote.  
Vi seu Martiniano  
Tirando o couro  
Pra fazer o chicote  
Vi Manélin chegar do mato  
Com madeira de badoque.

– Manélin sou eu! Meu nome é Manoel, mas na família todo mundo me conhece por Manélin. Eu nasci no meio da cultura popular e, para o meu trabalho, ela é fundamental.

– Obrigado Rubinho do Vale! Falo agora com Eugênio Tadeu, outro mestre que nos honra com sua presença. A música para crianças é contemplada em sua carreira artística e acadêmica com produções apreciadas nas escolas de educação infantil. Seja com o Duo Rodapião, formado por você e o saudoso Miguel Queiroz, ou com o Grupo Serelepe, o público pode apreciar brincadeiras cantadas, composições originais e releituras do cancioneiro tradicional de outros países e, sobretudo, do Brasil. A faixa “Puxa o boi/No caminho da roça”, do álbum *Dois a dois* (1996), é apenas um exemplo entre tantas:

Puxa o boi  
Mané puxa o boi  
No subir da ladeira  
Mané puxa o boi

No caminho da roça  
tem maracujá  
Mas não tem maduro  
pra meu bem chupar  
As pombinhas voam,  
eu também quero avoar  
Os bichinhos pelo chão,  
as asinhas pelo ar  
Dona Mariquinha rodei,  
Dona Mariquinha rodai,  
Um beijinho bejei,  
um beijinho beijai  
Dona mariquinha rodei,  
Dona Mariquinha rodai,  
Um beijinho bejei,  
um beijinho beijai



QRCode com acesso à faixa “Puxa o boi / No caminho da roça”, do Duo Rodapião.



QRCode com acesso à página oficial do Duo Rodapião.

– O que você pode dizer sobre a cultura popular nas suas criações musicais e também na sua relação com o brincar?

– Bom, eu sou bebedor da cultura popular, principalmente das brincadeiras tradicionais e das brincadeiras populares. Elas me alimentam muito, porque são parte integrante da minha formação. Parte integrante da minha vivência afetiva também, antes de eu começar a estudar as brincadeiras eu já vivia essas brincadeiras na minha família, com minhas tias, meus primos. Então ela tem uma importância não só na minha formação, na minha identidade, sendo também importante como material para o meu trabalho artístico e o meu trabalho como docente. Por isso eu respeito muito a cultura popular. Tenho um carinho muito especial e sempre, quando uso o meu trabalho artístico, indico a fonte, indico com quem eu aprendi. Se não sei a primeira pessoa que fez uma brincadeira, por exemplo, que é muito difícil de a gente descobrir, eu indico quem me ensinou. Eu sou muito ligado à tradição. O caso da tradição tem um significado de *tradere*, que é doar e passar uma coisa para outra pessoa. É muito importante para mim a cultura popular.

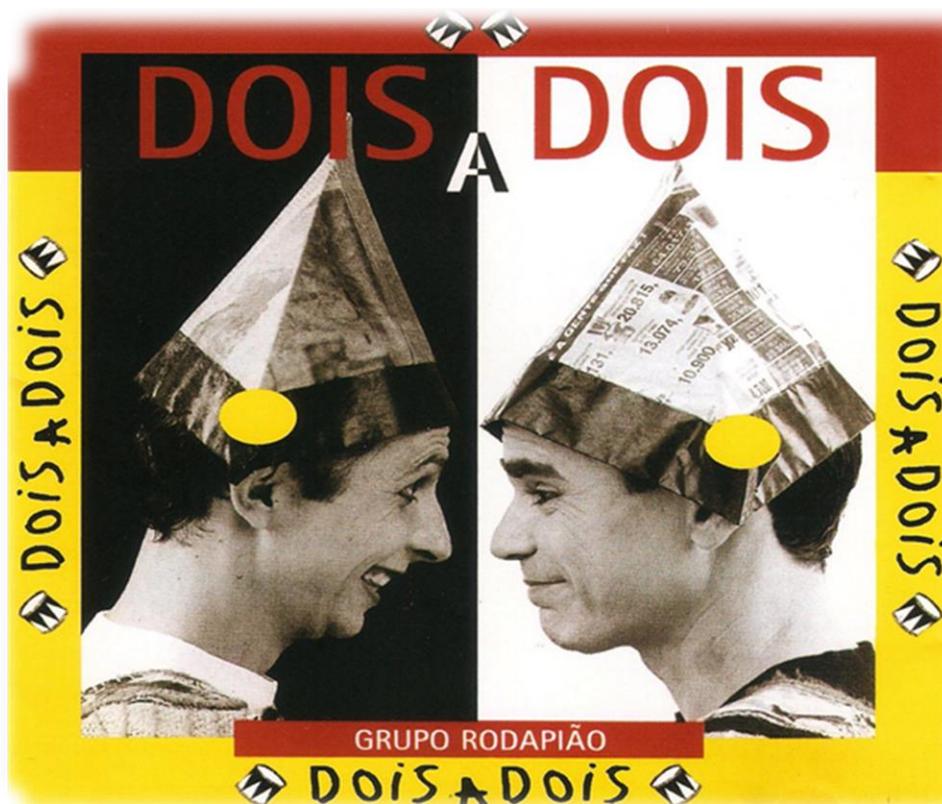


Figura 9:  
Capa do álbum *Dois a dois*, do Duo Rodapião.  
Fonte: Acervo pessoal do artista.

Feitos os agradecimentos a esse músico e acadêmico, introduzi Isabel Marques à roda de conversa:

– A dança é uma linguagem que tem uma longa tradição nas escolas, principalmente quando se pensa em algumas datas comemorativas, como o carnaval e as festas juninas. Sem negar as boas experiências que também são realizadas nas escolas por parte de professoras sensíveis e interessadas, sabemos que a dança carrega consigo o peso da estereotipia e do modismo. Como se dá a presença da cultura popular na sua atuação formativa em dança, Isabel? Você, de alguma forma, visita elementos da cultura popular. Por quê?

– Minha resposta é sim e não. E por quê? Porque não faz parte da minha formação. Quando entra a questão da cultura popular, há mais do que eu tiro delas (as professoras) do que o que eu apresento por deficiência da minha formação mesmo. A gente não consegue fazer tudo. Mas quando estamos trabalhando o conceito de espaço, pergunto: “Quais as danças que vocês conhecem que trabalha com espaço?”. E elas trazem. “Quais os ditados populares que vocês conhecem que têm relação com o tempo?” Por questão da minha formação mesmo, [meu trabalho] é mais a partir dos elementos estruturais da dança, que podem ser chamados de conteúdos ou conceitos... O exemplo do tempo é porque é uma questão básica para as crianças, a noção de tempo, velocidade, duração, aceleração e pausa. Então nós vamos entrando nos ditados. “Quais são os ditados populares que as crianças conhecem? E alguém pode dizer: “o tempo é o melhor remédio”. Assim vamos entrando nisso para discutir o tempo no mundo e do mundo entender o tempo na dança, depois voltar para a nossa vivência de mundo novamente. Elas é que trazem elementos da cultura de um modo geral. De um modo amplo mesmo. A ideia é de sempre tentar resgatar o que elas possuem, [fazer com] que elas tragam elementos já conhecidos por elas. Cutucar o que têm de conhecimento no corpo, como conhecimento de vida. As experiências com manifestações, como o carnaval. E o básico que eu mais faço é a gente pegar a quadrilha e trabalhá-la de um outro jeito, para não ficar essa coisa enfadonha. Significa pegar esses repertórios que são trazidos para a escola e desconstruir, a partir dos elementos da dança, e fazer outras conexões. Um exemplo é desmontar a quadrilha em termos de espaço e de gênero. Pensar desde os círculos concêntricos. Questionar o porque de se dançar sempre em pares. Por que não em trios ou quartetos? Assim, reestruturando as quadrilhas, fazemos outras danças. Então, a cultura popular, no meu caso, tem que ver com o que as professoras trazem. Eu gostaria de conhecer mais sobre a cultura popular, mas a gente tem que fazer opções.

– Eu faço a mesma pergunta para você, Roquinho, que sabidamente vai ao encontro das crianças brasileiras e que transmite muito do que conhece para muitas pessoas que se interessam pela infância. Fale, nesta roda, sobre o seu ponto de vista da cultura popular na sua história pessoal.

– Eu penso a cultura como um exercício de diálogo com a vida, com o mundo, com a natureza, com o seu lugar e com os outros. É uma construção

de possibilidades de viver em diálogo. Daí se criam em diálogo as estruturas que respondem da melhor forma às possibilidades de viver em um determinado contexto. Sendo eu uma criança de Padre Paraíso (Médio Vale do Jequitinhonha), tudo aquilo era um exercício cultural. Ali havia elementos com configurações mais características e que são profundamente marcantes pra mim. Um exemplo eram as *pastorinhas*<sup>20</sup>. Eu fazia parte das pastorinhas. Eu me vestia de rei e ia junto com os outros meninos, cantando as cantigas com aquelas melodias maravilhosas. Tudo está guardado em mim, e é um referencial afetivo e estético que eu compreendo como algo importante. Quando escuto aquelas músicas, tudo aquilo brilha no meu ser. É como se eu fosse para lugares maravilhosos. Penso que essa experiência da cultura popular é determinante nesse sentido, pois precisamos olhar qual a qualidade de diálogo que nós temos com a vida à nossa volta para ir escolhendo tanto o que a gente vai cultivar quanto entregar como legado a quem está chegando. Quando falamos de cultura sempre vamos para os lugares comuns. Eu fico pensando em milhares de manifestações, como as músicas tradicionais. Imagine que, na minha casa, todas as sextas-feiras minha mãe preparava algumas sopas. E ali chegavam os cantadores, os tocadores. As pessoas então cantavam. Em Padre Paraíso, havia um grande compositor. Com sete anos de idade, eu tinha um gravador portátil. Eles chegavam, começavam a cantar, e logo eu começava a gravar tudo aquilo. As coisas que eles cantavam, ainda quando não era algo da cultura popular, tradicional, sem assinatura, eram todas influenciadas por aquilo. É daquela fonte que se bebe.

– Você é um verdadeiro colecionador de canções recolhidas no meio do povo, nas comunidades, não é mesmo?

– Sim! – disse Roquinho, com firmeza. E continuou:

– Vou até te contar uma coisa. Lydia Hortélio me deu um gravador. Eu andava assaltando as pessoas! Pegava o gravador e pedia: “Canta pra mim?”, “Canta pra mim? Canta pra mim?”. As pessoas se assustavam quando eu apertava a tecla do gravador para aprender coisas. Então fui recolhendo um repertório muito grande. Eu me lembro que, para começar com essa atividade de gravar, a própria Lydia me disse: “Vou te dar uma cantiga de presente”. Aí eu peguei a fitinha, e ela cantou uma música que tinha esta letra:

Tava sentado na pedra  
 Ai, saudade  
 A pedra abalou  
 Amanhã eu vou me embora  
 Ai, saudade  
 Eu vou ver o meu amor  
 Ai, ai, saudade

– Eu gravei essa primeira, e depois saí gravando. Assim, venho

---

<sup>20</sup> Pastorinhas ou pastoril são cantos, louvações, loas, entoadas diante do presépio na noite do Natal, aguardando-se a missa da meia-noite (CASCUDO, 2012, p. 537).

guardando um repertório que é muito caro pra mim. Quando eu canto, ele me convence de algo e fatalmente as pessoas também se convencem, porque não têm outra opção. Quando elas olham pra mim, elas sabem que aquela é a verdade mais pura. Repertório meu, da minha própria infância. Algo que venho ouvindo de pessoas como Bêda, e outras como ele, que eu me lembro justo pelas músicas que elas cantam. Ele cantou uma canção que a gente aprende a parte principal e depois as pessoas vão jogando versos. É assim:

Eu não vou na sua casa  
Oi crá  
Por causa de uma lagoa  
Oi crá  
De dia não tenho tempo  
Oi crá  
De noite não tem canoa  
Oi crá

– Toda vez que canto essa cantiga, eu me lembro de Bêda. E me emociono. Posso falar ainda de Dona Maria da Luz, era uma “Menina de Sinhá”<sup>21</sup>, lá do Alto do Vera Cruz<sup>22</sup>. Ela cantou cantigas pra mim. Quase que eu canto imitando a pessoa, pois me lembro da sonoridade da voz dela. E ainda tem Dona Isabel, do mesmo grupo, que cantou pra mim essa coisa linda:

Siriri pomba vuô  
Você vai, eu também vô  
Você vai lavar a roupa  
E eu vou ser seu quaradô

– Voltando à pergunta, hoje eu penso que, como a gente sabe, o brincar é um traço da cultura. É o traço da identidade de um povo. É preciso não soterrar esse traço da cultura com o que você sabe, com o que você tem de acúmulo. Então, quando eu vou para os lugares, costumo me despojar de muita coisa. Ou seja, deixar muita coisa pra trás para aprender ali sobre o que vai fazer sentido para aquele trabalho. Qual é o traço da cultura daquele lugar? Qual é a cantiga que aquelas pessoas cantam? Com qual brinquedo que se brinca. É claro que, como eu tenho um repertório, isso facilita o diálogo. Se você traz uma canção de cá, as pessoas veem que isso é sincero. E olha que eu nunca gravei um disco. Eu nunca levo discos. As pessoas me perguntam se eu tenho alguma gravação, porque eu tenho uma infinidade de músicas recolhidas. Eu advogo que é preciso ir sem levar nada. É preciso ir levando, sim, um repertório afetivo e profundo. Aquele que você canta e te emociona sempre,

---

<sup>21</sup> O Grupo Cultural Meninas de Sinhá tem origem naquela comunidade e é integrado por mulheres de 58 anos de idade em diante.

<sup>22</sup> Bairro popular de Belo Horizonte, que foi se formando a partir de ocupação de terrenos nos anos de 1950. Situado na Regional Leste, é uma referência cultural na cidade pela diversidade de movimentos, artistas e manifestações populares.

para encontrar lá outras músicas que vão compor também esse repertório e deixar ali coisas que vão convencer as pessoas a acreditarem que o que elas cantam ou cantaram antes é lindo, é significativo e tem um traço da cultura delas. Precisa vir à frente. As crianças precisam brincar ainda, e os mais velhos guardam.

Emocionado, retomei a palavra e, para encerrar a roda de conversa, disse:

– Deixo os meus agradecimentos pelas palavras de vocês, que são dignas de muita admiração. Elas corroboram a percepção que, de algum modo, a cultura popular repercute, seja no trabalho, nas pesquisas, enfim, no itinerário de vida de cada um de vocês. Alguns possuem uma aproximação limitada, mas atribuem importância [a ela], ao passo que para grande parte a cultura popular é um esteio que contribui para repensar as práticas voltadas para as crianças, servindo para que alguns elementos de caráter popular não se fixem em estereótipos que são recorrentes nas escolas. Sendo a cultura popular um componente significativo, convém analisá-la criticamente. A começar pela necessidade de estarmos atentos ao senso comum como um risco de indicar curtos caminhos que podem suscitar equívocos quanto ao conceito, a ponto de concebê-lo como algo inferior. O adjetivo “popular” porta consigo a senha para ponderações contrastantes, principalmente no que diz respeito à oposição que se estabelece com a chamada cultura erudita. A título de exemplo, no âmbito das linguagens artísticas, é provável que já tenhamos ouvido alguém dizer um dia que a música popular é menos elaborada que a música erudita, que o teatro popular é de qualidade menor em comparação ao teatro de vanguarda, que a arte popular é pobre. E isso vale para as inúmeras manifestações culturais. Fica estabelecido um tensionamento, portanto, entre duas formas de cultura: a de quem dita as regras da produção e do fazer cultural, que aqui podemos nomear como cultura dominante, *versus* a cultura popular, que é tida como subalterna (BRANDÃO, 2005). A cultura popular sinaliza que as adjetivações carregam o peso das intencionalidades econômicas, políticas e ideológicas nas sociedades compostas por sujeitos e instituições que se empenham pela manutenção de poder, estabelecendo imperativos para aquilatar, romper e apartar a realidade daqueles que supostamente serão inferiores na relação com os que se colocam como dominantes. Fato é que a cultura não é uma condição hegemônica, ela se constitui pela pluralidade do humano e sua ação dinâmica na história. Assim sendo, a cultura popular é parte da complexidade da palavra cultura, tida por Larraia (1989) como um conceito antropológico, cuja aceitável definição baseia-se nas palavras do Jacques Turgot (1727-1781). Esse filósofo, economista e escritor francês, ainda que sem mencionar o vocábulo “cultura”, afirma que o homem é possuidor de um tesouro de signos que se multiplicam infinitamente, que é capaz de reter suas ideias e ainda transmiti-las como herança crescente aos decedentes e a outros homens e mulheres. E a cultura popular reforça o caráter hereditário a respeito da interferência da cultura dominante e sua postura impositiva. Suas implicações nas ações dos artistas e brincantes adquirem uma conotação em

que ela se estabelece como elemento indispensável, pois são as coisas do povo, das meninas e dos meninos, filhos da gente do povo, que nutrem muito do que fazem. E muito do que fazem repercute ainda mais na formação direta ou indireta das professoras da educação infantil. A aproximação, a manutenção e a revisão dos saberes do povo, articuladas pelos artistas e brincantes, alcançam uma dimensão que ultrapassa a noção simplista e romantizada de suas ações. Não são meros detentores da leveza brincante com os elementos da natureza, não são desprentenciosos sujeitos que vão ao encontro de outros sujeitos para extrair-lhes a poesia de que carecemos, as danças que estão se perdendo, o canto que não mais se entoa ou a brincadeira dos tempos de outrora. Vários de vocês estabelecem, frente à cultura dominante, a postura dignificante de uma resistência que não é exclusivamente vossa. Tem origem nas bases onde a cultura do povo pulsa. Resistência que ressignifica qualquer conotação de inferioridade relativa à cultura popular. Resistência que, em muito do que vocês fazem, adquire o sentido de ação política inconformista, por defender o brincar autônomo, livre, inventado ou perpetuado. Resistência por defender as linguagens artísticas pensadas para o jeito criança de ser. Resistência por reverenciar a ancestralidade o quanto possível. Resistência por respeitar a natureza do ser infantil como detentor de conhecimento e como sujeito de cultura e da cultura. Resistência por acreditar que a cooptação para o consumo dos produtos culturais, em muitos casos, pode significar a subtração da nossa condição de reventores, de criadores de coisas. Resistência por promover experiências.

E prossegui:

– Minhas palavras reforçam a significância da cultura popular e servem como testemunho. Aprendi a fazer coisas vendo o que as pessoas sabiam. São tantos os exemplos, que encheriam laudas. Pude ver com meus olhos a magia com que o brincante Levindo Diniz manipulava uma inteira folha de jornal, transformando-a em um chapéu arredondado de aba quebrada, como os das tropas alpinas na Itália. Tudo em questão de segundos. E os piões de Mestre Faria? Com uma destreza fenomenal, o sujeito veste com um fio o pequeno objeto, que mais parece um coração circulante. Num misto de cálculo e força, faz, após o lançamento, o pião riscar o chão e depois ir ter abrigo na palma da mão de um mestre, que brinca, que coleciona, que confecciona e



QRCode com acesso  
à canção  
“De abóbora faz melão”,  
Pandalê.

que “ensina pião”. Aprendi o que é daqui e vi muitas professoras aprenderem com Eugênio Tadeu o que já era cantado por Bia Bedran. A canção “De abóbora faz melão”. Mais que cantar era também dançar. Era também brincar! Num ato prazeroso em que as vozes e o corpos se juntam bailantes. Me deparei com uma nomenclatura, até então desconhecida por mim: “brincadeira cantada”. E aquelas cirandas? As cantigas de roda que talvez não chegassem a ser conhecidas, se não fosse pela profissão de fé de Lydia Hortélio que, ao entoar e ao ensinar, descortina um Brasil menino e a universalidade pela

palavra, pela melodia, pelo movimento, situados na poética do brincar que vem da territorialidade popular.

Respirei, me renovando do entusiasmo, e fiz uma pausa para dar outro rumo para a conversa:

– A propósito de brincar, vou tomar um tempo, agora na parte final desta roda de conversa, para falar sobre a figura do “brincante”. Vários de vocês levam esta marca: serem chamados de brincantes, porém esse termo provoca alguns ruídos que me estimulam a investigar. Se a palavra *brincante* fosse um verbete de um dicionário, qual significado teria? – perguntei jocosamente – Aparentemente, essa é uma pergunta para respostas instantâneas. Porém, não é bem assim. A obviedade em torno desse termo comporta reflexões abrangentes. Para o experiente pesquisador da infância, Mestre Roquinho, mais que a uma conotação semântica, o termo remete “àquele que observa a infância, inclusive a sua própria infância. E parte desta observação e desta experiência de vida, tendo vivido a infância, desta intimidade, para pensar o mundo. Considerando a criança que está diante dele hoje”<sup>23</sup>. À princípio, estou de acordo com Adelsin, um dos mais respeitados pesquisadores da infância brasileira. Para ele, brincante “é aquele que brinca. A palavra está muito mais ligada ao verbo de ação do que a uma profissão. É alguém que brinca porque precisa de brincar”. Sei que, para o músico, professor e pesquisador Eugênio Tadeu, que também está aqui diante de nós, trata-se de “uma palavra que é originalmente um substantivo, mas que, ultimamente, tem sido usada como um adjetivo”.

E, apontando o dedo indicador na direção de Eugênio Tadeu, continuei:

– Ele concorda que “o brincante é a pessoa que brinca, mas, como as palavras são móveis, os significados delas também. O brincante também está virando adjetivo”<sup>24</sup>. A aproximação entre essas falas encontra ainda mais elementos nas colocações de Antônio Nóbrega, que, reconhecidamente, é o artista e pesquisador brasileiro que vigorosamente difunde o atributo conceitual implicado na palavra brincante. Ele me disse certa vez:

A primeira vez que ouvi a palavra “brincante” foi quando eu conversei com o Capitão Pereira, que era um mestre do Boi Misterioso de Afogados. E ele então nomeou, nomeava, os integrantes de brincantes. Essa palavra foi uma surpresa para mim. Até então, não tinha ouvido. Estamos aí em 1972, 73. Quando eu comecei a estudar, a conviver com os artistas populares. Com a cultura popular. Tomado por esse nome, pela riqueza dele. A riqueza semântica dele. Porque é interessante que no francês *joueur* é brincar e é também representar. No inglês também, *to play* é brincar; *a play* é “uma peça” e *player* é “jogador”. E jogador é uma palavra quase sinônima a de brincador. Num certo sentido, são sinônimos mesmo. Bem, então aí, quando eu criei o

<sup>23</sup> Os trechos citados neste parágrafo pertencem à entrevista que Mestre Roquinho concedeu a Waldimir Rodrigues Viana no dia 09/11/2021, via Google Meet.

<sup>24</sup> Entrevista concedida por Eugênio Tadeu a Waldimir Rodrigues Viana.

espetáculo em que eu e Rosane atuávamos para contar a história do personagem Tonheta, resolvemos colocar como nome *Brincante*. Porque [tinha o] Tonheta, além dos outros dois integrantes – a peça contava comigo e com Rosane, eu na pele de João Sidurino, Rosane na de Rosalina, e contávamos as aventuras, as facécias do engenhoso Tonheta. Então, de certa forma nós todos éramos brincantes, porque tínhamos como referência o mundo cultural popular e brincante, utilizado dentro desse contexto vernacular. E também brincante não deixa de dar sentido àquele ator, aquele intérprete que reúne alguns saberes. Normalmente o brincante dança, canta, tira versos de improviso. E isso o qualifica. Isso caracteriza a figura do brincante. Então criamos o espetáculo Brincante em 1992, que foi muito bem recebido no Festival de Curitiba; íamos depois apresentá-lo em São Paulo, onde já morávamos, e terminamos por apresentar no próprio espaço [em] que criamos o Teatro Escola Brincante, ainda no ano de 1992. Além dessas apresentações, seguiram-se cursos e pequenas oficinas que nós começamos a ministrar. Eu e Rosane de início e, depois, outras pessoas que identificavam o que faziam com o nosso trabalho, fossem cursos e oficinas de percussão, de cantorias, de dança. Mas sempre cantos, danças e ritmos oriundos do universo cultural popular. Depois criamos o curso “A Arte do Brincante”, para educadores, um curso multidisciplinar em que procuramos – e o curso existe ainda – instrumentalizar os arte-educadores a partir da dança, do canto, do trabalho manual, do ritmo através da percussão. E esses saberes provinham sobretudo do universo da cultura popular. Uma tentativa de organização, de codificação desse fabuloso, desse rico material. Então é esse o contexto em que se insere a palavra brincante para nós. Não é uma palavra, até onde eu saiba, de utilização em Portugal. Pode ser até que tenha sido usada. A palavra mais próxima que eu encontro dentro do contexto da arte da representação teatral é a de *brinco* ou *brincos*, que são espaços de folguedos de pequenas representações, que existem ainda em certas regiões de Portugal. Onde são tirados versos, inclusive no sentido de apresentação. São pequenos textos dramáticos e com esse nome: brinco. Então é isso. Dentro desse contexto brincante para mim, explorando a palavra, potencializando o seu ou os seus significados. Eu diria que a palavra para nós tem um sentido de: a arte do brincante é uma arte que está alicerçada dentro do mundo cultural popular e quando a pessoa é submetida ou se interessa por um curso brincante, na verdade, ela está procurando não só dominar essas práticas como também as reunir. Então, o curso “Arte do Brincante” – inclusive às vezes tem o curso “Arte do Brincante para Formação de Atores”, justamente para propiciar que eles possam atuar utilizando dessas vertentes. Dessas categorias. Essas formas de atuação: a dança, o canto etc. Então é por aí que eu vejo a palavra brincante<sup>25</sup>.

– A partir das palavras de Nóbrega e da concepção artística e pedagógica de seu instituto, vê-se que brincante é o modo como os artistas populares se autodenominam: ao realizar um espetáculo, eles dizem que vão “brincar”. Os brincantes estão presentes nas festas do povo. Nos folguedos,

---

<sup>25</sup> Entrevista de Antônio Nóbrega concedida a Waldimir Rodrigues Viana no dia 20/12/2020. Registrada em áudio.

encontrados em todas as regiões do Brasil. Para Mário de Andrade (1982), são as danças coletivas constituídas por uma série de peças coreográficas a partir de temas tradicionais que se caracterizam pelo desenvolvimento de ações dramáticas. Uma definição vista também em Câmara Cascudo, nos mostra que o folguedo é uma:

Manifestação folclórica que reúne as seguintes características: 1) Letra (quadra, sextilhas, oitavas ou outro tipo de verso); 2) Música (melodia e instrumentos musicais que sustentam o ritmo); 3) Coreografia (movimentação dos participantes em fila, fila dupla, roda, roda concêntrica ou outras formações); 4) Temática (enredo da representação teatral) (CASCUDO *apud* NEVES, 2013, p. 36).

– São consideráveis os indicativos que os folguedos apresentam na relação com o ser brincante, as brincadeiras e o brincar dentro de uma concepção identitária brasileira. Tais manifestações fazem a junção de culturas muito diversas, que constituíram esse país enquanto nação. Elementos da cultura europeia, africana e indígena são perceptíveis e configuram a originalidade da formação de um povo e de suas derivações étnico-raciais, sua profusão de credos, seu jogo inventivo e sua postura de resistência social. Aqui, destacamos que, na formação do povo brasileiro, encontram-se grupos que foram colonizados e oprimidos, como os povos originários indígenas, quebrantados e chacinados. Os negros africanos, compulsoriamente trazidos e perversamente escravizados pelo jugo do colonizador branco europeu. Vem dessa mestiçagem a gênese dos folguedos. Eles se configuram também como manifestações de resistência diante dos opressores, visto que a exteriorização de alegria emerge do vácuo de muitas dores causadas pela dominação violenta, gravada na tez da nossa história. Alegria que se mistura à contrição, ludicidade que se une a dramatizações e representatividade simbólica que tem como base a vida real. Os folguedos mais conhecidos são o Afoxé, Bumba-meu-boi, Caboclo, Cavalhada, Congada, Folia de Reis, Maracatu Nação, Maracatu Rural, Marujada, Pastoril e o Reisado. E são ao mesmo tempo expressões de elevação espiritual e rito mundano. Esses aspectos plurais apontam para um dado fundamental. As expressões populares brasileiras são estabelecidas demonstrando uma tessitura poética de grande complexidade, cujo corolário deu origem a um refinado conjunto criativo, repleto de beleza e valores humanos. Tudo graças ao espírito originário da figura dos e das brincantes em nosso país. Gente de toda classe do campo e das cidades. E o termo *brincante* também se encontra no âmbito da educação infantil escolar, podendo se referir aos pedagogos e às pedagogas que se dedicam à função de promover o brincar nas escolas. São os profissionais que lidam com a ludicidade no seu extenso campo de significados. Os e as brincantes realizam atividades específicas em escolas da educação infantil. Ademais, vamos encontrar as figuras dos e das brincantes profissionais atuando em projetos sociais, em clubes, em projetos que aproximam os conhecimentos da educação física e do lazer, propriamente dito. Normalmente, no trato com as crianças. Brincante é

também a denominação de determinados pesquisadores e pesquisadoras que analisam a cultura da infância em seus aspectos teóricos e concretos. Aqueles que promovem ações formativas como cursos, oficinas, *workshops* e outros, direcionados aos professores e professoras, difundindo saberes específicos, levantados em suas investigações. Um brincante pode se especializar em algum saber ou ampliar seus conhecimentos, buscando aprender sobre vários saberes. Assim como o *ator brincante* é reconhecido pela capacidade de declamar, cantar, dançar e tocar algum instrumento musical, também é característico entre brincantes não atores ou atrizes, o desenvolvimento e a manutenção de várias expertises. Podem ser, ao mesmo tempo, um construtor de brinquedos que possua um repertório de cantos e contos populares, e que conhece muitas brincadeiras tradicionais ou contemporâneas. Em geral, a formação dos brincantes formadores perpassa realidades desinstitucionalizadas. Ocorre no contato direto com as crianças e com os mestres populares em processos de transmissão participativa e solidária, ao ponto de se estabelecer o caráter da mestria, o que podemos constatar nesta roda que conta com a presença de Mestre Roquinho e Mestre Farias. Não podemos deixar de dizer que a palavra “mestre”, ao indicar o gênero masculino, de forma alguma pode reduzir a mestria de tantas mulheres que carregam consigo saberes transmissíveis, seja na relação com a arte, seja com o brincar.

Ao término dessa intervenção, expus minhas derradeiras ponderações:

– O nosso encontro se encerra agora, entre afagos e aconchegos. Do muito do que dizem, do muito que fazem, cada um e cada uma de vocês faz perceber a multiplicidade de conhecimentos relacionados às artes, aos jogos, aos brinquedos e às brincadeiras. São elementos que ora atravessam, ora penetram e ora brotam de um lugar que não ousou descrever, mas que nos faz admitir: o lugar da cultura infantil precisa ser vasculhado e vivido pelas professoras nas fases distintas de formação. Do muito do que vocês dizem vejo também iluminada a cultura popular, outro manancial de muitos saberes igualmente relevantes para enriquecer práticas e reflexões, visto que muito se exige na educação infantil. São saberes que reforçam o caráter identitário e profissional dos docentes da infância. Identidade que tem na arte e no brincar o seu chão.

# Posição

---





## **A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A ARTE E O BRINCAR**

Fotografia 4: Conchinhas enfileiradas;

Fotografia 5: Maquete da escola;

Fotografia 6: Brinquedos de chão 1;

Fotografia 7: Brinquedos de chão 2.

Todas as fotografias são de autoria da Profa. Márcia Cabral e Diagramação de Dimir Viana).

## Uma escola de educação infantil que muito nos diz<sup>26</sup>

Venha comigo, meu caro amigo imaginário, me acompanhe nesse passeio para que eu te mostre a escola que conheci e te conte um pouco sobre ela. Vamos passar pelo portão, conduzidos pelo que eu disser, mas saiba que em alguns momentos serei professoral como quem ama as explicações. Como quem precisa iluminar detalhes. Em outros momentos, quero ser um narrador para que você repouse a audição em pequeninas almofadas poéticas. Não se acanhe se, porventura, eu te levar pela mão. Deixe-se levar. Venha comigo!

A propósito, antes de entrarmos na escola, veja o que vejo! Na noite passada desse setembro novo, Márcia, a professora da escola, enviou-me esse par de fotografias. Trocamos mensagens para falar das coisas bonitas que as crianças fazem, e ela rememorou sua jornada, descrevendo aos pés das imagens um momento brincante:

– Veja o meu olhar de hoje no “parquinho” da escola. Veja quando as folhas do parquinho viram barquinhos.

Então eu olhei as fotos com atenção. E ela disse mais:

– As crianças vieram com as folhas, aí eu trouxe logo a vasilha de água. Deixei fluir a imaginação. *Brinquedos do chão!*

Seu comunicado espontâneo irradiou em mim alegria. Ela expôs uma atitude atenta ao movimento dos alunos, reportando-se aos estudos do artista e pesquisador brasileiro Gandhi Piorski, que trata dos brinquedos do chão, relacionando-os com a natureza, o imaginário e os processos de brincar. Foi direto na questão da imaginação que, segundo o próprio Piorski



<sup>26</sup> Este movimento (capítulo), embora escrito em formato de conto pedagógico, não é uma ficção deliberada. Nele, por meio de uma conversa com um amigo imaginário, vou apresentando a escola objeto desta pesquisa e introduzindo algumas questões pedagógicas, legais e teóricas, entremeando ainda alguns depoimentos reais, recolhidos em entrevistas semiestruturadas.

(2016, p. 25), “é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico conhecedor de origens”.

Com esse espírito de sensibilidade, que também faz parte de várias outras professoras, te apresento esse lugar como um território que muito pode servir, como já o faz, em favor da imaginação das crianças. Imaginação que emerge das colocações da professora Márcia; uma integrante desse contexto que se fortalece com gestos e percepção ativos. Aliás, devo dizer que o que muito me interessa te mostrar, meu amigo, tem relação com as professoras. Assim como Márcia, várias das que conheci me mostraram tanto da força da arte na infância e da constância significativa dos brinquedos e brincadeiras, que me fizeram lembrar as palavras de Gianni Rodari, o qual, ao referir-se a Vygotsky, mostra que:

A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo pelo qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e impulsos em todas as direções (RODARI, 1982, p. 162-163).

Desculpe se já comecei reflexivo. É que fui tomado de encanto, pois posso ver que, com atitudes como esta de que resultaram essas fotografias, as professoras são sempre fundamentais, tanto mais quando embarcaram nas viagens imaginativas das crianças. Você há de convir comigo que esse registro sintetiza a totalidade de uma escola possível, criativa e sensível, pelo olhar de uma professora que faz ver uma composição que combina, esteticamente, natureza, criação e brincadeira. Tudo com uma materialidade que não se deteriora na fugacidade nem na indiferença que se pode ter acerca das pequenas coisas, que, para o adulto, se perde no nada. Você há de convir comigo que essas imagens são o signo da sintonia pelas vias da imaginação material, ligada à natureza, o que nos conecta às palavras de Bachelard, em seu ensaio sobre a imaginação da matéria:

A imaginação material, a imaginação dos quatro elementos, ainda que favoreça um elemento, gosta de jogar com as imagens de suas combinações. Quer que seu elemento favorito impregne tudo, que ele seja a substância, a imaginação material quer guardar a variedade do universo. A noção de combinação serve para esse fim. A imaginação formal tem necessidade da ideia de composição. A imaginação material tem a necessidade da ideia de *combinação* (BACHELARD, 2018, p. 97).

Na escola de educação infantil, a criança dá o tom. Suas descobertas se expandem quando, no elo com professoras diligentes, encontram espaço para

fazer de um recipiente um oceano de transformar folhas e gravetos em caravelas e galeões. A escola precisa, portanto, manter-se como lugar atento para oportunidades: o sopro do vento no corpo das velas!

Como já sabe, esta escola foi o lugar matricial da pesquisa. É de onde a organização educacional se movimenta diante dos problemas de ordem social, política e econômica da sociedade. A complexidade da escola é percebida não somente pelos vínculos de conotação pública ou pelas relações burocráticas, mas especialmente pelo dinamismo proporcionado pelos sujeitos ali envolvidos: as crianças em primeiro lugar, mas também todos os trabalhadores, como funcionários dos serviços gerais, porteiros, cozinheiras, pessoal de secretaria, gestores e professoras. E, ainda, familiares, como mães, pais e outros responsáveis por alunos e alunas. Trata-se de uma estrutura pensada, erguida, ativada e vitalizada por gente, de onde conflui uma imensidade de saberes em função da criança. Um microcosmo em que a cultura das infâncias encontra as condições para se articular em toda a sua dimensão: fisiológica, cognitiva, simbólica e criativa.

A escola é o lugar absoluto do exercício da docência. É um Espaço movente, onde minha inserção ocorreu em um trânsito eferente e aferente, me afetando acadêmica, humana e profissionalmente.



Figura 10:

Imagem aérea da UMEI Silva Lobo

Fonte: [www.google.com/maps/place/Umei+Silva+Lobo/](http://www.google.com/maps/place/Umei+Silva+Lobo/)

Figura 10:

Imagem aérea da UMEI Silva Lobo

Fonte: [www.google.com/maps/place/Umei+Silva+Lobo/](http://www.google.com/maps/place/Umei+Silva+Lobo/)



Figura 11:  
Fotografia da EMEI Silva Lobo.  
Fonte: <<https://www.flickr.com/photos/portalpvh/>>.

Então escolhi essa escola que estamos vendo como campo fundamental da minha pesquisa, a Escola Municipal de Educação infantil Silva Lobo, pertencente à Rede de educação da capital mineira, Belo Horizonte. Uma escola de destaque que tive a oportunidade de conhecer durante minha formação em Pedagogia. Foi ali que, no ano de 2016, concluí o estágio obrigatório de 90 horas, observando e realizando atividades práticas.

Antes de ter o *status* de “escola”, meu amigo, essa instituição, assim como todas da rede de ensino, era reconhecida como “Unidade de Educação infantil – UMEI”<sup>27</sup>. Ela foi inaugurada no dia 8 de dezembro de 2011 e projetada para atender 440 crianças com idade de 0 a 6 anos. Em 2019, o corpo docente era composto por 41 professoras. A direção e a vice-direção eram ocupadas por outras duas professoras. Contava com 142 crianças de 0 a 3 anos, mais 275 de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. O espaço físico é organizado em um prédio de dois pavimentos. Possui 12 salas de aulas, 4 delas destinadas às turmas de tempo integral, e 8 com atividades para turmas que frequentam a escola pela manhã ou pela tarde. A escola oferece alimentação diária aos alunos. Conta com acesso aos serviços de internet e mantém, em suas dependências, largos corredores, um fraldário, um solário, a sala de diretoria, a sala de professoras, a biblioteca, a sala multiúso, a cozinha, o refeitório, banheiros devidamente equipados para crianças pequenas, incluindo as portadoras de deficiências ou com mobilidade limitada. Ainda, um almoxarifado, despensa, vestiários, um parque infantil, uma horta, uma área denominada “bosque” e um estacionamento.

Pode-se dizer que uma das singularidades da escola, além do extenso espaço físico, é a inspiração na abordagem pedagógica das escolas da cidade italiana de Reggio Emilia. Exemplo disso é que, com suas devidas adaptações, as salas de aula foram convertidas em *ateliês*, onde as propostas pedagógicas são adaptadas para a realidade local e espelhadas na utilização de espaços aos moldes da cidade romanholá. Assim, tem os ateliês *das artes plásticas, de construção, da luz, do faz de conta, digital, da pesquisa, dos sons e dos sabores*, este último flexibilizado na área do refeitório.

Aliás, você já ouviu falar das escolas da cidade italiana de Reggio Emilia<sup>28</sup>? Elas nos servem como referência internacional tendo em vista suas concepções significativas no campo da educação infantil, em que as artes e a ludicidade são elementos essenciais nas práticas pedagógicas.

---

<sup>27</sup> LEI nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação infantil – UMEIS, transformando-as em Escolas Municipais de Educação infantil – EMEI, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências.

<sup>28</sup> Maiores detalhes sobre a cidade italiana são apresentados no vídeo: Emilia Romagna – Perspectivas para além de Reggio Emilia, indicado no final do movimento PERCEPÇÃO.

De modo semelhante, na EMEI Silva Lobo, a arte, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e a cultura popular revelam muito sobre a formação e a atuação do pedagogo e da pedagoga. Ali o pulsar dos conhecimentos dos artistas e brincantes é visível cotidianamente. E é isso o que vou te mostrar mais adiante, a começar pelas imagens de manifestações de grupos locais no interior da escola<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Todas as fotografias do Movimento POSIÇÃO, exceto a de número 28, são de autoria de Márcia Cabral, docente e ex-diretora da EMEI Silva Lobo. A fotografia de abertura do Movimento PANORAMA também é de sua autoria. Já a diagramação das imagens ficou sob minha responsabilidade.

## Emilia Romagna – Perspectivas além de Reggio Emilia



*QRCode* com acesso ao vídeo-capítulo  
Emilia Romagna – Perspectivas além de Reggio Emilia.

## A criança, sua historicidade e seu protagonismo na escola

Vale dizer, meu amigo, que questões como a historicidade e o protagonismo das crianças na educação infantil se revelam substancialmente quando se conhece o “chão da escola”, como esse aqui. Nessa lógica, a condição de pesquisador-participante me garantiu uma proximidade mais qualificada, favorável à observação aprofundada. Foi assim que me dei conta de que, na esfera pública, essas palavras sustentam os seus significados quando se pensa e se garante os direitos das crianças. E, para entender isso, é importante observar o primeiro artigo da Resolução do Conselho Municipal de Belo Horizonte, número 001/2015, que fixa normas para o funcionamento das instituições de educação infantil na cidade, ao tratar do Direito à Educação infantil. Vou ler para você – eu disse, enquanto abria o documento impresso que trazia comigo:

Art. 1º - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, direito das crianças e das famílias, norteia-se pelos princípios de igualdade, equidade, liberdade, diversidade e pluralidade, e pelos ideais de democracia e de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e social, complementando a ação da família e da comunidade e contribuindo para o exercício da cidadania.

Percebe que os direitos da criança devem ser concernentes a todas elas, indistintamente. Por esse prisma, a escola, como conquista social, se vê na condição de cumprir as diretivas constitucionais, tanto as que normatizam a educação infantil, por meio de políticas que possam garantir o desenvolvimento integral dos indivíduos nessa fase primeira da vida, quanto as normas que venham a preconizar a arte e o brincar como ações também imprescindíveis para a infância.

As leis implicam a educação com o intuito de garantir o espaço para a diversidade, pois é da diversidade que eclodem os desafios. Desafios de reconhecer que é pela atenção direcionada à historicidade dos indivíduos que se possibilita o protagonismo deles. Protagonismo que pode ser uma das consequências saudáveis nas relações pedagógicas com educandos infantis, algo que na escola estudada pude notar favoravelmente. Uma dedicação voltada para os interesses do educando, como é de se esperar.

Vou te dizer uma coisa. Como pesquisador, afirmo de pés juntos que, aqui nesta escola, os cuidados estão presentes a todo momento, seja com os bebês da creche ou com os alunos da pré-escola, em todos os seus processos. Tudo com a dignidade necessária, no giro das horas e na passagem dos dias. É de dar gosto. Isso me faz dizer que as simples e corriqueiras chegada e saída

das crianças na escola são espontaneamente reveladoras. No meio e nas beiradas dos dias, despontam das esquinas as mais distintas pessoas, levando suas crianças. São pais, mães, avô, avó, irmãos ou vizinhos. Veículos particulares, furgões autorizados ocupando os estacionamentos, movimentando ruas e avenidas. Gente das várias classes sociais. De diferentes profissões. De credos distintos. Pessoas moradoras das proximidades ou não. Crianças e parentes que são brancos, negros e pardos. Gente que, pelas diferenças, instaura uma visível pluralidade cidadã.

A explícita diversidade pode revelar histórias de vida variantes daqueles meninos e meninas. São filhos e filhas de funcionários públicos, filhos e filhas de donas de casa, de mães que trabalham em casas de funcionários públicos ou de trabalhadores de outros setores. Há crianças, filhos e filhas de operários, de civis e militares, de professores/as, de artistas. Há meninos e meninas que vivem com avós. Filhos e filhas de mães solteiras, filhas de casais unidos e separados. Há criança portadora de alguma deficiência física ou cognitiva. Cada criança que chega tem sua origem e é única no interior desta coletividade. Nesse sentido, o referido protagonismo é evocado essencialmente pela condição infantil. Criança em qualquer situação é criança.

Nesta escola, a diversidade vista em cada criança passa a encontrar um sentido de unidade justamente naquilo que as escolas podem oferecer. Atividades estas moldadas por intencionalidades curriculares, nos projetos institucionais, nas condutas didáticas das professoras durante as atividades de todos os dias, respeitando as características da educação infantil e as fases de desenvolvimento dos alunos e alunas. Em todos os espaços da escola, percebe-se que o direito das crianças é respeitado. O direito de querer, o direito de escolher e de se manifestar. É assim que se consolida a ideia de que a unidade entre educandos heterogêneos sucede das ações que são basilares, das atividades que contemplam as diversas linguagens e dos momentos livres em que se estabelece o valoroso ato de brincar.

É bonito de ver que as crianças são protagonistas ao escutar ou cantar uma canção, ao brincar com as palavras, ao jogar com as parlendas, ao dançar quando possível, ao se relacionar com tudo o que é oferecido nos ateliês, ao tocar um instrumento, ao montar uma estrutura, ao desenhar e ao pintar. Ao modelar e ao esculpir. Ao escutar uma história, ao folhear um livro. Ao se deliciar com as ilustrações. Ao correr no bosque, ao abraçar uma árvore, ao procurar um inseto, ao acompanhar o desenvolvimento de uma planta, ao se deslocar sobre um triciclo, ao divertir-se no parquinho, ao escolher um filme na videoteca, ao alimentar-se na hora certa, ao ir autonomamente ao banheiro e ao receber os cuidados no berço. Ao receber um remédio. No faz de conta de todos os dias. Ao ter suas criações artísticas expostas sem censura ou competição. Nas brincadeiras em roda, nos jogos cantados, nas atividades em família, na hora das refeições, nas apresentações artísticas, na construção de um brinquedo, nos momentos de admoestação e nos momentos de afetos, afagos e carinho. Foi assim que percebi, na escola, que historicidade e protagonismo são palavras conexas, pois, na educação infantil, uma complementa a outra quando

as práticas são pautadas na dignidade, visando ao direito de cada criança viver a sua infância.

## As professoras da educação infantil

Agora, sim, meu amigo, vou tratar de um tema que muito me move: a realidade das professoras na escola de educação infantil e a relação com artistas e brincantes – e, libertando o verbo, recomencei minha exposição detalhada. – Uma escola é feita de espaço, de materiais e gente. De cercas e muros. De construção de alvenaria com janelas, portas e portões. Com frestas e fissuras. Com o dentro e com o fora. Com profissionais atuantes em função das necessidades humanas. Na escola, um conjunto de trabalhos e prestações de serviços são indispensáveis para que tudo funcione satisfatoriamente, visando aos cuidados e aos ensinamentos próprios para as crianças que ali passam suas jornadas. Porém, indiscutivelmente, as professoras são as figuras essenciais na educação formal. São as profissionais que muitas vezes passam despercebidas, muito embora os saberes por elas adquiridos, desenvolvidos e transformados é que viabilizam a ampliação das experiências das crianças.

As profissionais docentes na educação infantil transitam entre os fazeres pedagógicos e o mundo da política. Expõem-se entre o sabor e o dissabor dos enfrentamentos constantes para a valorização profissional. Estão expostas à constante avaliação do poder público e de outros agentes comunitários, vendo oscilar o reconhecimento e a dignificação profissional. Circulam entre os ateliês, pátios da escola e passeatas reivindicatórias em ruas e avenidas da cidade, dando a conotação de uma profissão que vai se afirmando aos poucos. A esse respeito, Nóvoa (2020, p. 227) diz que

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhe basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. Essas exposições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mercado acadêmico universitário. Se levarmos esse raciocínio ao seu ponto último, cairemos num curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados como a pedra fundamental da nova “sociedade do conhecimento”. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao *status* de coisa simples e natural.

Bem, de acordo com essas colocações, é conhecendo as escolas que se vê o quanto as professoras da educação infantil são exigidas. Cabe a elas uma infinidade de tarefas que vão desde a mais básica necessidade de cuidar das crianças, passando por tantas outras funções pedagógicas configuradas nas políticas da educação. Elaborando agora a partir dos meus pensamentos, afirmo com todas as letras, meu amigo: não há nada de simples nessa carreira,

ainda mais, estando as professoras inseridas em um sistema previamente organizado, formalizado por regras que se prestam a uma homogeneização que, a rigor, constitui-se como pressuposto nos sistemas de educação. Homogeneizar, nesse caso, corresponde ao nivelamento de todos os sujeitos em uma mesma perspectiva. Assim, diariamente, as professoras procedem com suas funções dilatadas por um arsenal de habilidades em meio a tantos fazeres. São aquelas que recebem as crianças, que coordenam atitudes socializadoras, que, ao mesmo tempo, projetam tarefas e as executam. Também se relacionam com gestores, colegas e famílias como quem não desaproxima o corpo da alma pedagógica, numa atuação cotidiana que se coaduna com estas palavras de Antônio Nóvoa:

[...] A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos de sentimentos e de conflitos. [...] Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do próprio trabalho. [...] Os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais” (NÓVOA, 2020, p. 229).

No ir e vir, em todos os lugares da escola, é reconhecível que muito do que se vê, muito do que se sente, muito de tudo o que se toca é sensível a todos, porque há as mãos participativas e construtivas das professoras. Nessa engrenagem escolar complexa, as professoras são peças-chave. No trato com a arte e o brincar, elas tomam a dianteira. São, ao mesmo tempo, professoras e atelieristas. Viabilizam às crianças visitas aos museus, teatros e parques, bem como a oportunidade de cantar, desenhar, pintar, montar, modelar, repousar, brincar, manipular objetos, imaginar situações, sempre guiadas pelo repertório que possuem.

O corpo docente<sup>30</sup> da Escola Municipal Silva Lobo é bastante heterogêneo, e nisso, não difere de outras escolas. Há profissionais de gerações diferentes e com processos de formação também dessemelhantes. Parte das professoras é recém-chegada ao serviço público. Outras possuem vários anos de carreira. Algumas trabalham em mais de uma escola para aumentar seus proventos – uma situação costumeira que expõe a fragilidade da categoria – e, assim enfrentam todos os dias as agruras do deslocamento de uma escola para a outra, experimentando os reveses em uma metrópole, como Belo Horizonte, que amarga um dos piores trânsitos do país e possui um sistema de transporte altamente questionável.

As professoras são formadas em Pedagogia. Algumas estudaram em instituições privadas e outras, em universidades públicas. Várias professoras possuem outras graduações, como Psicologia, Biologia, Letras e Filosofia. As mais experientes concluíram cursos de especialização em diversas áreas, como Psicopedagogia, Arte Educação e outros. Um fato que chama a atenção é que

---

<sup>30</sup> À exceção da professora Márcia, os demais nomes das professoras são fictícios.

várias profissionais se graduaram em cursos de Pedagogia de curta duração – o que não é incomum no nosso país, que compele as pessoas a uma instrução formal compactada por conta da necessidade urgente de trabalho, que leva a uma formação pela prática cotidiana, que se dá no encontro entre pares, mobilizando fazeres, entre erros e acertos (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016) – ou mesmo nos processos de formação continuada, que, nos últimos anos, têm apresentado defasagem na rede de ensino da Capital mineira. Não há uma política de abrangência global.

Entretanto, em meio a essas discrepâncias, as experiências próprias de cada professora não devem ser desprezadas. Experiências que deixam transparecer o que pode ser concebido como *poética docente*. Tal poética é refletida na bagagem artística, lúdica e cultural que elas portam consigo. Significa a existência de uma variedade de conhecimentos relacionados às várias linguagens artísticas e aos jogos e brincadeiras, além daqueles adquiridos por meio das poucas disciplinas convencionais da Pedagogia. São repertórios alcançados ao longo da vida, inclusive desde a infância, dentro e fora do formato escolar. A poética docente traz o componente da memória que, na escola, em maior ou menor grau, salta aos olhos, nas práticas artísticas e brincantes. Em geral, a poética docente abriga a força de manifestações populares. Para dar alguns exemplos, temos: brincadeiras, cantigas de roda, confecção de brinquedos populares como as piornas e carrapetas, dentre tantos outros. Essa poética vai se definindo com a criatividade e o interesse das professoras, mas também é acometida pelo contraponto dos modos cristalizados nos fazeres, quando, por alguma desmotivação, as profissionais se posicionam com menor ímpeto criativo, se lançando a reproduzir propostas menos desafiadoras para si e para os educandos. E, por que não dizer, propostas menos criativas? Aliás, meu amigo, diga-se de passagem que, segundo Gianni Rodari:

“Criatividade” é sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É “criativa” uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações em que se deve farejar o perigo) que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo. Esse processo – ouçam bem! – tem um caráter jocoso, mesmo no que diz respeito à “matemática severa” (RODARI, 1982, p. 164).

A criatividade é intrínseca a esse *métier*, sendo determinante na poética docente. Nesse sentido a escola revela uma infinidade de saberes que as professoras possuem, muitos que são fruto do movimento criativo individual e outros oriundos da relação com artistas e brincantes. Mas a escola também revela o contrário: os saberes não desenvolvidos, não compartilhados e não acessados, seja pelos conflitos internos, seja pela ausência de políticas

institucionais ou pelo próprio imobilismo de professoras que precarizam o movimento criativo. Ainda em referência à criatividade no interior da poética docente, cabe dizer que se preconiza a proximidade das professoras com as materialidades e com processos condizentes com as diferenças individuais. Em síntese: para evitar a atrofia da ação criativa, a realidade das professoras da educação infantil exige uma formação continuada abrangente, e, de fato, contínua. Sob outro enfoque, ao mesmo passo que a formação continuada se faz necessária, as professoras muito já possuem para ensinar aos que se preparam para a profissão.

Continue me acompanhando, amigo. Sigamos um pouco mais nesse assunto, pela escola. Visto que meu foco era a pedagogia de artistas e brincantes, tive contato com algumas professoras cujo trabalho naquela unidade escolar dele se aproxima. De algum modo, elas desenvolvem ações artísticas e brincantes com as crianças e, quando possível, participam de formações. A começar por Márcia (professora e gestora), de quem obtive a informação de como tem sido a formação continuada para docentes das escolas infantis no município de Belo Horizonte.

Atualmente a mídia tem o seu papel. Algumas colegas, sabendo de algo, comunicam com as outras. A própria escola e mesmo a prefeitura divulgam. São algumas oficinas e ateliês. No ano passado eu e a professora Fernanda participamos da formação da ELA-Arena da Cultura. Nós participamos juntas praticamente o ano inteiro. Quase todas as quartas-feiras a gente ia e tínhamos várias aulas. Eu era coordenadora [da EMEI] na época. Infelizmente não podia ir mais de uma professora, porque [se não] quem vai ficar com as crianças?

Como você pode notar, as professoras não participam igualmente das formações que surgem. Fica confirmada a realidade de precarização que movimenta dois sentimentos para quem consegue frequentar oficinas, eventos e cursos: a satisfação por poder participar e ao mesmo tempo a frustração pela ausência das demais colegas.

Segundo as professoras da escola, a capital mineira conta com diversas ofertas de formação para professoras, preparadas por organismos públicos e privados, mas sempre no mesmo esquema que limita a participação da maioria das professoras. Com relação a esse aspecto, uma iniciativa de destaque ocorreu nos anos de 2013 e 2014. Nesse período, foi realizado o Curso de Aperfeiçoamento Educação infantil e Arte em uma parceria firmada entre a Escola de Belas Artes da UFMG e o Nepei – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, o qual contou com o aporte financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a presença de importantes formadores das universidades brasileiras. Em 2013 o curso contou com 40 professoras e 37, em 2014, ano em que essa formação se estendeu para 11 municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (PEREIRA, 2015, p. 51).

Hernández-Hernández (2016, p. 165) mostra que as propostas de formação contínua contribuem para o aspecto identitário da profissão docente, no entanto na nossa realidade elas têm se tornado um problema a mais que se junta, por exemplo, às demandas históricas da categoria, como os reajustes, a equiparação salarial e a progressão de carreira. E a formação continuada, para uma educação infantil que se preze, a meu ver, deveria compor uma pauta importante de luta, mas, infelizmente, essa é uma questão que não tem, a curto prazo, uma perspectiva de solução.

Retorno agora ao argumento sobre a proximidade pedagógica entre professoras, artistas e brincantes, pra te dizer que já se sabe que ela se efetiva com maior significado nos processos de formação. Nos eventos, oficinas e cursos. As docentes buscam nessas oportunidades orientações e conteúdos que possam agregar às práticas no dia a dia. Procuram ampliar meios de trabalho, e o que aprendem de novo, em geral, é imediatamente experimentado com suas crianças, podendo ser uma brincadeira nova, uma canção desconhecida ou uma história a ser contada. A professora Emanuela, uma das mais experientes professoras da escola, me revelou, certa vez:

Considero importantes as formações com artistas e brincantes, porque eles nos motivam a trabalhar. Eles orientam a forma de trabalhar. Ajudam a brincar com isso ou aquilo, a resgatar outros elementos também. Ajudam sobre a história de um brinquedo. E um exemplo disso foi quando eu trabalhei com *abayomi*<sup>31</sup>. Quando você aprende algo com um artista, com um brincante que tem conhecimento, só faz enriquecer as nossas aulas.

E a professora Paula, cuja função era a de “brincante”, me disse com entusiasmo:

Aprender com os artistas e brincantes faz você ver o caminho! Isso nos incentiva a buscar outras alternativas de trabalho. Imagine que no ano passado eu estive com o Mestre Roquinho. Aprendi a fazer uma brincadeira mágica usando barbante. Isso foi uma aula para as meninas e os meninos. Elas e eles simplesmente adoraram!

Já a professora Stefânia, que dividia com Paula as atividades artísticas e brincantes, me disse:

Pra mim, o verdadeiro sentido de participar de formação com artistas e brincantes, é que eles acabam mostrando pra gente como que a arte é figurada, como as brincadeiras são figuradas. Porque a arte e o brincar são canais de expressão. E cada uma de nós expressa do seu jeito. A minha arte, eu percebo que é muito literal “assim”. Eu gosto de ler, eu gosto de escrever e

---

<sup>31</sup> *Abayomi* é o nome que se dá a uma boneca confeccionada com amarração de tecidos e que tem relação com os escravos negros brasileiros. O significado da palavra é “encontro precioso”. Sua confecção tem grande valor pedagógico entre as crianças por despertar aspectos de criatividade e a proximidade com a cultura afro-brasileira.

gosto da pintura também. São expressões fortes em mim. E, quando a gente está em contato com um artista brincante, ele mostra pra gente o que está impresso nelas. Ano passado principalmente, eu me envolvi muito mais com a música. E a música está despertando em mim um interesse. Então agora eu tenho mais vontade ainda de aprender sobre a música, até mesmo porque nunca tive muita oportunidade nas minhas vivências de formação, até aqui, de ter contato mesmo com a música. Era sempre as mesmas músicas, aquelas músicas de infância, até dentro da própria escola eu tinha dificuldade de encontrar música de qualidade pra poder passar para as crianças, e tudo mais. Depois eu comecei a participar desses cursos de formação por conta própria. Foi aí que ampliou esse repertório de atividades, para mim e para as crianças. E quando eu não posso participar, assim, de cursos – pois nem sempre a gente tem condição de participar –, eu uso muito do recurso da *internet* para estar pesquisando, e tudo mais. Eu gosto muito do Thiago de Lucca, eu tenho até um livro dele que chama *Trangalhadanças*. Ele propõe também algumas atividades muito bacanas. Eu também gosto muito do professor Shauan Bencks. O Palavra Cantada, eu adoro! Usei muito o Palavra Cantada nas minhas atividades planejadas do ano passado, me inspirei também em muitas atividades do Estevão Marques, as brincadeiras que ele faz. Tem muitos [artistas e brincantes], tem muita coisa boa na *internet* quando a gente procura!

A professora Fernanda, por sua vez, falou, delicadamente:

Sabe o que eu aprendo muito com os artistas e brincantes? Aprendo muito sabe o quê? O olhar! Eles olham as crianças de um modo diferente. Eles têm uma coisa que eu gostaria de ter. Têm uma coisa assim dentro deles, uma vontade! Eu queria ter essa vontade. Eu estive recentemente com o Mestre Roquinho. Foi no sábado de manhã. Ele estava num “gás” dando o curso. Isso aí me impressiona.

Você concorda, meu amigo, que as professoras da EMEI Silva Lobo confirmam a relevância dos artistas e brincantes na formação continuada? Elas nos levam a reconhecer que seria diferente, nos cursos de Pedagogia, se fossem possibilitadas as relações pedagógicas com esses profissionais. No meu diálogo com elas, não foi mencionada qualquer participação das docentes em disciplinas em cursos universitários que pudessem contemplar as lacunas por elas encontradas no espaço escolar. Fundamentalmente elas sublinharam que cursos de formação que abordem a arte e o brincar são realmente significativos e com efeito imediato na relação com os educandos. As falas das professoras em certa medida expressavam que a pedagogia de artistas e brincantes se caracteriza por ações diversas. Motivar, orientar, resgatar, inspirar, incentivar são apenas alguns verbos de um glossário, entrelaçados na condição de busca de alternativas e ampliação de repertório para o trabalho, além de apresentar um olhar atento para o sujeito máximo da educação infantil, ao lado das professoras: as crianças.

Nesses nossos diálogos, havia, também, um atravessamento que mobilizava a nossa militância. Diante da inegável importância das formações

com artistas e brincantes, foi se desvelando, ainda, o que tenho muito pensado em minha pesquisa: a necessidade imperiosa de investimento em políticas de formação docente, sem arremedos e arranjos. As professoras, em meio aos problemas que as acometem, buscam, aos trancos e barrancos, suas formações. Navegam – e algumas vezes até naufragam – na *internet* à procura de subsídios didáticos, fazendo com que os repertórios se ampliem de modo muitas vezes desordenado e sem maiores fundamentações, e, em consequência, reduzindo formas de conhecimento à condição de “atividades” esparsas. Evidentemente não cabem aqui generalizações. Claro que a *internet* é também espaço de encontro, no entanto, pensando na docência, faz-se urgente que a formação continuada seja algo com sentido coletivo. E aqui me refiro ao coletivo de professoras.

Você há de convir que minha afirmativa está em concordância com as seguintes palavras de Maurice Tardif:

[...] Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (TARDIF, 2002, p. 229).

Que repouse sobre os ombros das professoras o peso do que edifica... Sigamos... – assim encerrei o assunto, e continuamos nosso passeio pela escola.

## As linguagens artísticas no cotidiano da escola

Quando garoto, eu dormia com o rádio ligado. Não passava muito tempo sem que aprendesse uma canção nova. E não demorou muito tempo para eu sair cantarolando uma que assim dizia:

A vida é amiga da arte  
É a parte que o sol me ensinou  
O sol que atravessa essa estrada  
Que nunca passou<sup>32</sup>

Não é lindo?! Me lembro do Motorádio de minha avó, um aparelho a pilha de 6 faixas, que sintonizava a Rádio Record de São Paulo e até as

---

<sup>32</sup> Trata-se da canção “Força estranha”, composição de Caetano Veloso.

esquisitas emissoras da Áustria e do Japão. E eu me recordo recorrentemente desse trecho de música, porque, no decorrer dos anos, cada vez mais percebo que a arte por si é uma “força estranha”. Está presente em distintos lugares que servem a específicas linguagens. Muitos deles construídos com a finalidade exclusiva de produzir ou abrigar as manifestações artísticas. Fato é que a arte, com todas as suas derivações, é parte da constituição humana. Surge da nossa necessidade de reinventar as coisas, visto que possuímos uma distinta capacidade criadora, e, porque não dizer, surge também da importância de satisfazermos as nossas volúpias estéticas.

Para além de museus e galerias, a arte está em todos os lugares. Nos teatros, com suas inúmeras formas arquitetônicas, nas ruas, nos templos, nos cemitérios, nas lojas, nas casas, nas aldeias mais remotas, nas calmas áreas de cultura rural ou nas mais alucinadas metrópoles. São acessadas presencial e virtualmente. São produzidas em salas, oficinas, ateliês e estúdios. Em espaços de recolhimento ou em locais abertos.

Você acha que, a partir desse panorama que apresentei, eu poderia afirmar que, junto a todos esses lugares convencionais, as escolas de educação infantil são lugares das artes? Guardadas as devidas proporções, eu diria que sim. Escolas infantis não funcionariam sem o movimento constante do fazer artístico. Nessas instituições, a presença da arte é indispensável e, correspondendo às políticas educacionais, são articuladas pelas práticas das professoras junto às crianças.

Vale dizer também que cada espaço da escola é determinante para as propostas. Haja vista a concepção de ateliê que, no francês (*atelier*), refere-se às oficinas no espaço de trabalho. O nome de cada ateliê, na escola escolhida para a pesquisa, sugere naturalmente atividades inerentes a ele. Nesse sentido, quando certas ações dirigidas aos educandos decorrem com a finalidade de principiar ou ampliar algum conhecimento específico, isso se dá por meio de um *léxico causal manifesto*, isto é, um vocabulário que comporta enunciados explícitos em função das experiências a serem proporcionadas para as crianças. Um exemplo simples pode ocorrer no ateliê de artes visuais, com o estudo de reconhecimento das cores, do nome correto delas. Assim, atividades práticas podem ser realizadas de diversas formas e podem partir do branco e do preto, passando pelas cores primárias, secundárias e terciárias, utilizando pigmentos, papéis e até luzes. Portanto, o ato de reconhecer as cores advém de suas nomeações, do contato e das experiências com as cores. Faz parte desse léxico.

E tem também o *léxico causal oculto*, que abriga não somente palavras, mas a complexidade de conceitos, objetivos pedagógicos, preceitos curriculares etc. O que importa, na prática com as crianças, em um primeiro momento, não é o significado social do reconhecimento das cores, porque as experiências das crianças é que vão ampliando o repertório delas para a vida. Nesse caso, o ato de ocultar contempla o ato vivencial de conhecer e reconhecer algo. Por essa lógica, há um vocabulário implícito, entende?

A distinção entre o léxico causal manifesto e o léxico causal oculto, na perspectiva das atividades artísticas na educação infantil, não representa uma

desconexão. Ao contrário, são elementos perceptíveis nas propostas das professoras. Representam, portanto, na perspectiva das linguagens artísticas, o conjunto de saberes que se articulam no cotidiano da escola, sendo recomendáveis na formação docente. Tem origem nos fazeres dos artistas e menos na gênese profissional das professoras. Dei o exemplo das artes visuais, podendo ser outra arte também. Refletindo bem, eu diria ser importante dizer que as pedagogas precisam de mais proximidade com os conceitos que compõem os conhecimentos artísticos.

Por isso te digo que as escolas que possuem características semelhantes às observadas na EMEI Silva Lobo, guardadas as devidas proporções e distinções, são lugares notáveis de produção artística e de experiências estéticas específicas da infância. Não tem, portanto, uma correspondência com a produção convencional do mundo dos adultos, e sim com a criação e a fruição na dimensão da experiência. E, nesse aspecto, esta escola é exemplar. Não se anulam ali as substâncias artísticas e lúdicas. Há um verdadeiro acervo de brinquedos pedagógicos, brinquedos industrializados, livros convencionais e interativos. Recursos de todo tipo. Papéis coloridos, tintas, lápis e canetas coloridas, massinhas, pincéis, recipientes para água e pigmentos, colas, linhas, lãs. Há ainda sucatas em quantidade. São embalagens de diversos produtos com suas tampas coloridas. Uma infinidade de materiais reaproveitáveis que servem para os trabalhos manuais. E são disponibilizados também muitos materiais extraídos da natureza. Cascas, sementes e resíduos de madeira são os mais comuns. É o que chamamos de materiais estruturados e não estruturados, respectivamente.

Pensando por esse ângulo, acho realmente adequado nomear as salas de aula como ateliês, mesmo que essa concepção possa e deva ser problematizada. Principalmente quando se tem os ateliês de Reggio Emilia como referência. Segundo a atelierista italiana Veia Vecchi (2016, p. 301):

O ateliê serve a duas funções. Primeiro, é um espaço que possibilita às crianças encontrar contextos interessantes e atraentes, onde elas podem explorar diversos materiais, assim como técnicas que tenham possibilidades expressivas e combinatórias. Segundo, ele auxilia os adultos a compreenderem os processos de como as crianças aprendem. Ele [o ateliê] ajuda as professoras a compreenderem como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, liberdade cognitiva, liberdade simbólica e rotas de comunicação. O *atelier* serve para chacoalhar ideias de ensino antiquadas.

Fica claro que o ateliê é uma junção de fatores, e não apenas um lugar com uma determinada característica. Na verdade, ele é uma sofisticada proposição pedagógica que requer, na escola, envolvimento coletivo e aproximação aos conceitos específicos das artes e de conhecimento técnico. Diante de todos esses atributos, meu amigo, percebi o quanto uma proposta como essa é desafiadora nas instituições públicas, onde as circunstâncias de trabalho são notadamente flutuantes. As gestões superiores oscilam, as gestões

escolares mudam, os corpos docentes são instáveis, tudo isso dificulta a manutenção de projetos da envergadura dos pressupostos dos ateliês.

Por outro lado, gostaria de te dizer que, além do que observei sobre os ateliês, o que realmente é marcante no dia a dia com as crianças são as manifestações das nossas tradições populares. Em vários lugares, a cada momento, ouve-se uma cantiga infantil, vê-se um brinquedo construído e muitas brincadeiras entre os pequenos e pequenas, elementos que são reconhecidos por terem feito parte de nossa própria infância.

Fez parte do meu processo de pesquisa um levantamento dos autores e das obras de literatura infantil que eles têm aqui na biblioteca, assim como a filmografia da “videoteca”. Na parte da música, tive acesso ao repertório conservado na escola em suportes de CDs e DVDs. O mesmo ocorreu ao verificar outras materialidades ligadas aos brinquedos convencionais e pedagógicos, junto com as referências das artes visuais, especialmente livros que retratam a História da Arte e alguns de seus personagens expoentes. Observações essas que corroboraram a presença dos conhecimentos dos artistas e brincantes embrenhados nas atividades, em geral, e nos tantos objetos da escola.

Feita toda essa apresentação, vou agora te falar separadamente sobre cada uma das linguagens artísticas mais presentes na escola. E começo pelas artes visuais. Mas, puxa, veja ali adiante aquele menino, tão pequenino e tão alegre que quase voa. Me faz lembrar novamente daquela velha canção:

Eu vi um menino correndo  
Eu vi o tempo  
Brincando ao redor do caminho daquele menino...

## Artes Visuais na Escola

Olhe, meu amigo, com atenção para todos os lados. Para baixo e para cima. Observe esses arranjos coloridos, a cobertura de chitão feito um céu de delicadezas e essas luminárias feitas de coisas aproveitadas. Aqui, logo quando se vê a conformação dos espaços, percebe-se que as artes visuais esbanjam potencialidades. O ambiente é organizado de tal modo que claramente se distingue em comparação com outras escolas visitadas<sup>33</sup>, estas que são todas tão semelhantes entre si que me fazem concordar com a pesquisadora Suzana Rangel Vieira da Cunha:

Na maioria das escolas infantis, independentemente da formação dos professores, da proposta pedagógica das escolas, das características socioeconômicas das comunidades, nas quais elas se inserem, e da própria

---

<sup>33</sup> Outras três escolas de educação infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte foram visitadas, porém, por uma questão ética, seus nomes não serão mencionados no texto.

configuração do espaço arquitetônico, as ambiências das salas de aula são muito “semelhantes”: os elementos visuais se repetem, se multiplicam como se houvesse uma matriz geradora de ambiências para a educação infantil. Personagens de histórias e filmes infantis predominam nas salas. Nesses ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças, nesse ambiente, são quase inexistentes (CUNHA, 2012, p. 28).

Diversamente disso, nesta EMEI me deparei com tudo o que você vê agora: instalações que utilizam materiais reaproveitáveis. Algumas criações pendem do teto e passam pelas paredes, indo até a parte inferior. Chitas e outros tecidos coloridos compõem a ornamentação, unindo-se a algumas esculturas estilizadas, estandartes e brinquedos de grande porte. Os elementos visuais estão pelas escadas, corredores e ateliês, sendo que em todos os trajetos das crianças são oferecidos elementos para a fruição estética. Podemos encontrar, ainda, fotografias, pinturas e outros objetos ordenadamente expostos, fixando principalmente a imensa criação artística dos meninos e meninas.

Vamos para o segundo piso! Você verá um corredor inteiro organizado com uma estrutura que possibilita o contato com a produção gráfico-plástica dos alunos e alunas. Preste atenção nas fotografias e nos desenhos. É como uma verdadeira galeria infantil, também com pinturas e esculturas. Quanta criação amalgamada nos papéis! Quantos litros de imaginação e pigmentos! Quanto sopro de atitude brincada colocado na ponta dos pincéis, na ponta dos dedos e na palma das mãos! Quanta espontaneidade se formou e nos penetra pelos olhos, fazendo desta escola um distinto lugar?

Uma das gestoras me explicou uma vez: “Nossa escola tem um corredor vivo. Um corredor que documenta o que as crianças estão fazendo”. O caráter da documentação se converteu em exposição, com *status* de mostra permanente, estabelecendo, assim, não apenas o registro das atividades, mas uma relação vivencial fluida, e demonstrando, com isso, a importância das artes visuais na educação infantil. Em todos os ateliês ocorre o mesmo, de acordo com a característica de cada um. Do lado de fora, os materiais usados nas aulas e os elementos das artes visuais são vistos na organização e na ornamentação dos espaços. Dessa forma, dá para avaliar que a escola assimila positivamente a força dessa linguagem, que aparece fortemente nas ementas dos cursos de Pedagogia, segundo pesquisa realizada nas universidades brasileiras por Mirian Celeste Martins (2015).

Naturalmente, as artes visuais são as manifestações artísticas mais percebidas na escola. Para as pessoas que enxergam normalmente, são as artes que capturam de imediato. Por isso, o contato visual com o que está à mostra me traz a sensação de estar em um ambiente que se empenha em manter a experiência artística como uma ação contínua. Não é exagero dizer que a parte interna do prédio tem mesmo o aspecto de uma galeria de arte. Você não acha?

Nesta unidade escolar, como resultado do que se aprende com muitos artistas, a produção dos alunos é realizada por meio da utilização de várias

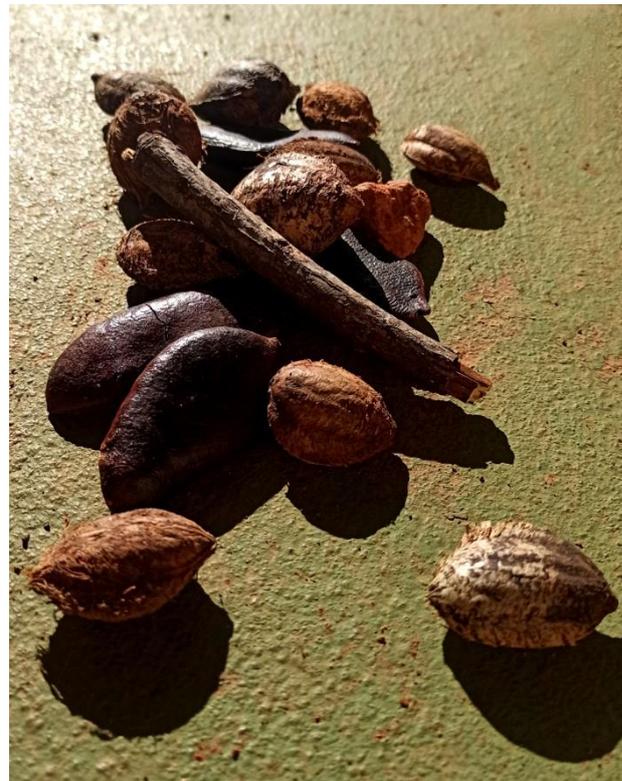
técnicas como: desenhos livres com lápis de cor, canetinhas coloridas e giz de cera. Há pinturas com pigmentos variados, à base de água, aplicados em papéis de formatos, texturas e gramaturas diferentes, usando rolos de esponjas ou pincéis convencionais, criando formas que são reveladas nos traços e movimentos possíveis para as crianças até os seis anos de idade. Muitas figuras são modeladas em argila e massinha, ou recebem pinturas coloridas e mesmo montagens de mosaicos, em releituras de obras de artistas famosos. O trabalho com tecidos, fios e tantos outros materiais não estruturados também é recorrente.

Um detalhe de interesse, que levantei no contato com as gestoras e professoras, diz respeito à relação da escola com as famílias. Pais ou responsáveis também são partícipes nos trabalhos de criação, ampliando, assim, o sentido do fazer artístico na integralidade educativa das crianças. Além disso, o interesse pelas artes visuais é respaldado na organização pedagógica da escola, pois é mantida uma programação anual que ultrapassa seus muros e suas cercas, ou seja, são previstas visitas a exposições de artes em galerias e museus importantes da cidade.

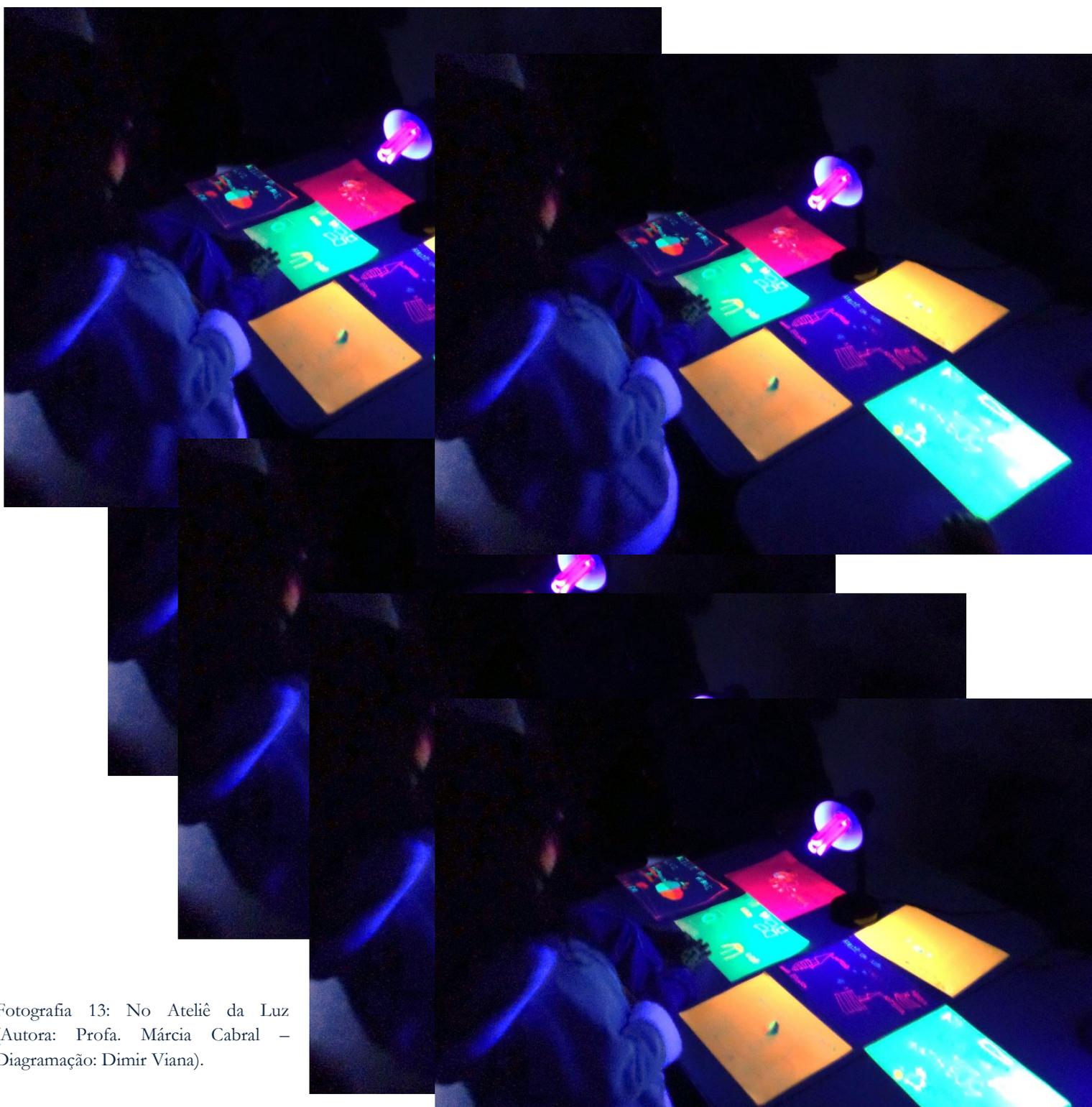
Vou deixar as palavras em repouso.

Sigamos a ver um pouco dessas criações e vivências dos alunos...



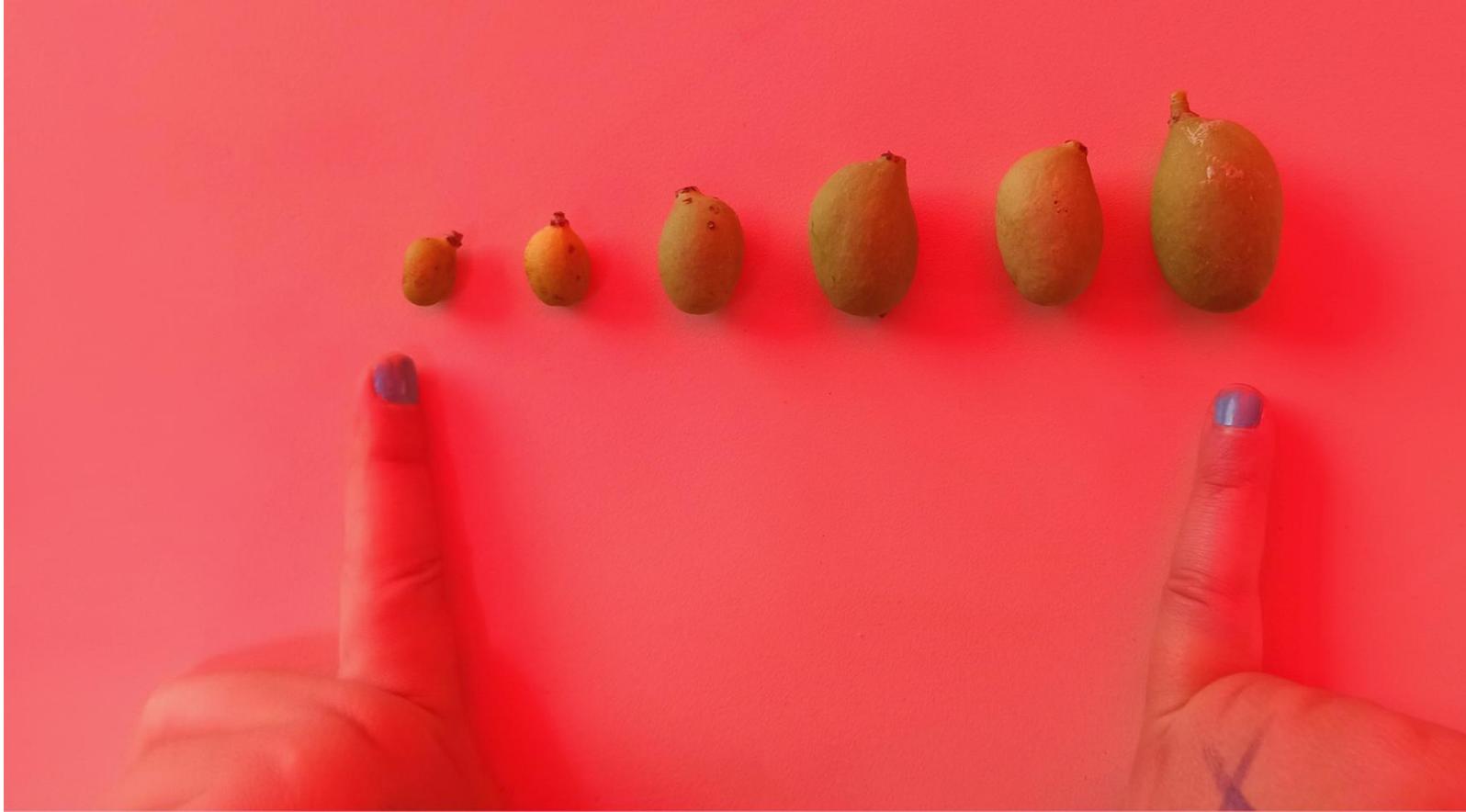


Fotografia 8: Os meninos e as sombras (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana), (p. 136);  
 Fotografia 9: Sementes 1 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana);  
 Fotografia 10: Sementes 2 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana);  
 Fotografia 11: Sementes 3 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana);  
 Fotografia 12: Brincando com conchinhas (Autora: Profa. Márcia Cabral - Diagramação: Dimir Viana).



Fotografia 13: No Ateliê da Luz  
(Autora: Profa. Márcia Cabral –  
Diagramação: Dimir Viana).





Fotografia 14: Mãos que brincam  
(Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).

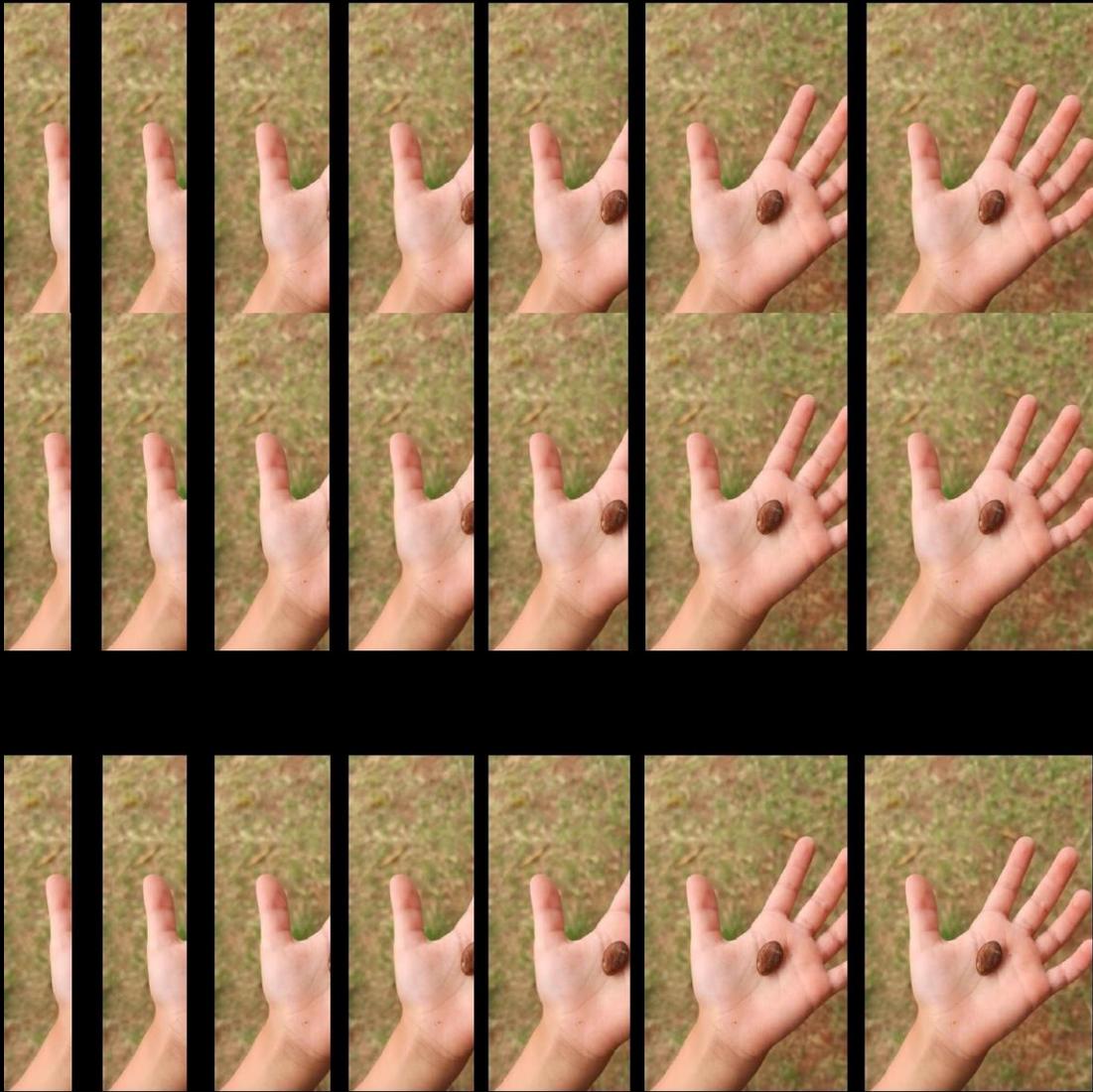




Fotografia 15: Desenhos infantis 1 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana);  
Fotografia 16: Desenhos infantis 2 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).



Fotografia 17: Mão no chão (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana);  
 Fotografia 18: Flor na mão 1 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana);  
 Fotografia 19: Flor na mão 2 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana);  
 Fotografia 20: Flor na mão 3 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana);  
 Fotografia 21: Flor na mão 4 (Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).



Fotografia 22: Semente na palma da mão  
(Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).



Fotografia 23: Exposição na escola  
(Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).

## Registro musical na escola

Agora, nesse ponto do nosso passeio, meu amigo, o assunto é a música na escola de educação infantil. Prepare-se para uma argumentação plena de detalhes, pois, embora as artes visuais sejam a linguagem de comunicação mais imediata, a música indiscutivelmente permeia todas as atividades escolares. Tenho, portanto, muito que dizer!

Inicialmente quero te contar sobre como as músicas circulam na escola. Começo pela difusão da música nas escolas de educação infantil, que se dá pelos meios que temos disponíveis, sendo CDs e DVDs os mais comuns. Porém, dispositivos de memória portáteis, os chamados *pendrives*, têm sido cada vez mais usados. Essa materialidade se presta a compor os acervos para as atividades guiadas pelas professoras. E cada um desses dispositivos tem sua peculiaridade.

Começemos pelos CDs. Embora sejam produtos explorados pela indústria fonográfica, também são importantes para a divulgação de trabalhos de artistas independentes. Trata-se de um produto que, por muito tempo, tem aproximado os artistas dos espaços educacionais, mas que parece estar com os dias contados.

Já os DVDs são uma espécie de complemento na cadeia produtiva, ou seja, esse produto normalmente é uma etapa posterior aos lançamentos dos CDs dos artistas, em carreira solo ou em grupo. Unem a música com a imagem e, normalmente, são compostos por videoclipes ou gravações na íntegra de *shows* ao vivo, além de às vezes incluírem momentos nos estúdios ou de *making of*. Um exemplo disso é o DVD *Vem dançar com a gente*, do prestigiado duo Palavra Cantada. Com a presença de Paulo Tati e Sandra Peres, a obra é composta por clipes de animação de canções conhecidas e inéditas. Outro exemplo é o DVD *Adriana Partimpim – O show*, um trabalho de Adriana Calcanhoto com apresentação ao vivo das músicas do CD homônimo. Além disso, há uma expressiva produção de DVDs, cujas músicas não se encontram no formato de *compact disc*. São os DVDs de animações, como a coletânea de músicas infantis *Bobzoom* e *MPbaby*.

O advento dos *pendrives* permitiu a armazenagem de quantidades enormes de obras musicais e audiovisuais. As professoras organizam, nesses dispositivos, suas *playlists* formadas a partir de gosto e interesse pessoal, o que é possível devido à facilidade de baixar músicas da internet. Fazem também conversões de vídeos para áudio de uma infinidade de canções infantis. E você sabe, meu amigo, que operações como essas reduzem os custos e abrem o



QRCode com acesso ao DVD

*Adriana Partimpim*, de Adriana Calcanhoto.



QRCode com acesso ao canal *MPbaby*.



QRCode com acesso ao DVD

*Vem dançar com a gente*, do Palavra Cantada.



QRCode com acesso ao canal *Bobzoom*.

acesso ao vasto mundo da música para crianças: as conhecidas, as desconhecidas e as raridades, algo que ainda é muito recente e está em constante modificação. Nos últimos anos, a variedade de suportes aumentou ainda mais e, atualmente, conta-se com outro modo de consumo: a oferta nas plataformas digitais, como o Youtube, e nos serviços das plataformas de *streaming*, como o Spotify, entre outros.

A princípio, o que observei na escola foi uma discoteca relativamente pequena (Apêndice C). Mas os poucos exemplares indicam a existência de arquivos pessoais das professoras, os quais, de certo modo, dispensam os exemplares disponíveis. Mesmo assim, aquele material foi e continua a ser utilizado por elas. Assim, essa escassez de exemplares, embora sinalize a ocorrência dos novos modos de execução musical, favorecidos pelos dispositivos com saídas USB, não representa defasagem para as demandas da EMEI, uma vez que as próprias professoras, como eu disse, já resolvem isso.

Quanto aos lugares de produção de CDs e DVDs, Minas Gerais e sua capital são, neste caso, a maior referência, devido à localização da escola. Há a presença majoritária de músicos e repertório bem conhecido do público. Ainda assim, meu amigo, verifiquei que a maioria absoluta das produções têm origem na região Sudeste, pois: 36,5% das obras foram produzidas no eixo Rio/São Paulo; 11,5% são de artistas do interior de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo; 34% de Belo Horizonte; outros 2% representam produção de origem norte-americana; 14% de uma gravadora/distribuidora com sede no Rio Grande do Sul; e apenas uma obra do Nordeste, perfazendo 2% do total.

É visível que a música infantil se tornou um importante produto, comercializado estrategicamente por um setor que enxerga um grande contingente de consumidores que se renova na sociedade, as crianças, guiadas pelos adultos, sejam eles os pais ou os operadores escolares: gestoras e professoras. Nesse sentido, a origem do produto “música” e as suas formas de difusão até alcançar o espaço escolar podem ser distribuídas em quatro categorias:

- a) Produção de gravadoras de áudio – As grandes gravadoras que ganharam força no Brasil, a partir dos anos 1970, ainda se fazem presentes no nicho musical infantil. Mesmo que sem a pujança daquela década, algumas produções trazem o aval dessas empresas. Dentre essas produções, encontram-se discos das reconhecidas Ariola Records, BMG Brasil, CBS, Philips e Universal, além de gravadoras independentes, como a Rob digital.
- b) Produção de empresas de audiovisual – Nesse segmento, as gravadoras de música cedem seus registros para a criação de conteúdo em formato de vídeos de animação, porém, as músicas são o elemento primordial. Assim, a gravação de canções gera dois produtos distintos: o CD e o DVD. Encontrei criações das empresas: Estúdio Aloptra, de Porto Alegre; Kives Music, também da capital gaúcha; e da gravadora Vidisco, sediada em Pontinha – Portugal.

c) Produção de origem televisiva internacional – Nessa categoria observou-se o aspecto da globalização da música para crianças. Localizei a produção televisiva HI 5. A origem do programa está na TV australiana, mas passou a ser uma franquia produzida e transmitida em canais por assinatura de vários países, incluindo o Brasil. A série relaciona à música conteúdos educativos e entretenimento infantis. E alguns episódios na versão americana encontram-se no formato de DVD. São dois exemplares que encontrei em uma estante da escola infantil de Belo Horizonte.

d) Produção de autores/pesquisadores – Um dado interessante que o contato com o material musical disponível na escola revelou é a predominância de 50% de produção independente, ou seja, artistas que não contam com contrato ou qualquer respaldo das gravadoras. Eles e elas custeiam suas obras em todas as fases, seja na concepção estética, na contratação de músicos, nas despesas com ensaios, estúdios, até chegarem na concretização do trabalho: a confecção dos referidos CDs e DVDs.

Em meio a essas observações, chego a argumentos que ampliam minhas reflexões relativas aos artistas e suas contribuições para a educação infantil. São vários os indicativos sobre a música produzida, comercializada e veiculada no Brasil. E um dos mais significativos diz respeito às estratégias para chegar ao público infantil.

Tornou-se evidente que alguns artistas dos diversos segmentos da música popular brasileira também se inserem na produção para crianças. Além disso, alguns grupos foram criados exclusivamente para alcançar esse público. Um fenômeno da indústria fonográfica expansivo no mundo do entretenimento, que gera, dentre outros produtos, grandes espetáculos para públicos numerosos, com publicidade nas emissoras de rádio e televisão, bem como em todas as mídias contemporâneas.

A música para crianças se faz presente em espetáculos teatrais, em musicais, em trilhas sonoras de filmes, nas séries, em jogos eletrônicos, em materiais didáticos e em transmissões de TV. Ela embala festas e anima parques de diversões. Além disso, a escola é também um importante espaço de consumo da música, seja para apreciação ou para as festividades, seja para o entretenimento ou para as atividades educativas.

Veja, meu amigo, que a EMEI Silva Lobo preserva alguns discos que marcaram gerações. Trabalhos de destaque que continuam a ser reverenciados

pelo público. *Os Saltimbancos* e a discografia da *Turma do Balão Mágico* são dois exemplos. As canções de Chico Buarque, Toquinho e Vinicius de Moraes permanecem no imaginário de muitos adultos, como um bem da cultura musical no Brasil. Não somente por tudo o que representaram em uma época passada, mas



QRCode com acesso  
ao disco  
*Turma do Balão Mágico.*



QRCode com acesso  
ao disco  
*Os Saltimbancos.*

também pelo primor estético. São criações de referência e de caráter atemporal.

Como você sabe, as grandes gravadoras sempre demonstraram muita habilidade em formar um público consumidor de música. Elas impõem formas e fórmulas de triunfo, e forjam o gosto médio da população. Pra isso, elas sempre mantiveram a oportunidade de conduzir seus trabalhos de modo a promover a releitura de canções da MPB, direcionando-as para o público infantil com sutilezas. Algo que é visto em algumas nuances de composições que, em tese, podem ter proximidade com a infância. Por exemplo, vejo que isso acontece quando um cantor ou cantora enfatiza trechos de uma letra que não foi composta originalmente para crianças, mas que, por força de uma “releitura”, passa a ser direcionada a elas, ou quando há a intenção de propor uma “sonoridade infantil” utilizando “músicas de sucesso”.

A letra de “Gatinha manhosa”, do CD *Adriana Partimpim 2*, confirma essa avaliação. Composta por Erasmo Carlos, um dos ícones do movimento da Jovem Guarda, e gravada originalmente em 1966, sabe-se que é uma canção de amor, juvenil. Mesmo assim, ganhou uma outra leitura no registro de Adriana Calcanhoto que, em videoclipe, aparece como o personagem Partimpim, uma criança, contracenando com sua gata. Assim, a referida gatinha manhosa passa de uma jovem namorada a um animal de estimação de uma criança.

[QRCode com acesso à canção “Gatinha manhosa”.](#)



Você está vendo esse QRCode? Isso não é anedota não, é estratégia! Aproveita e fotografa. E você pode acessar agora!

No caso da “sonoridade infantil”, por exemplo, isso é patente nos dois exemplares da coleção “Rock Your Babies”, 1 e 2, que praticamente transforma *hits* do *pop rock* nacional em música para bebês, por meio de arranjos que soam como caixinhas de música.

[QRCode com acesso ao canal Rock Your Babies.](#)



Por esse enfoque, é compreensível por que a indústria da música se utiliza desses artifícios para vender as obras. Além da máxima exploração das canções de sucesso, elas se apoiam nos artistas em evidência no cenário nacional. E tal situação é habitual nas gerações que se sucedem. Trata-se de uma dinâmica que faz da música infantil um produto muito consumido no mercado das artes.

Desse conjunto de CDs e DVDs da escola, revelou-se, ainda, a força do cancionário popular e tradicional brasileiros. Abrigados na esfera do domínio público, são largamente revisitados por produtores musicais. As canções são utilizadas, ora exclusivamente nas gravações para áudio, ora para videoclipes de animação, idealizados para crianças pequenas. 20% das produções que avalei são dedicadas a esse tipo de música. Sejam as canções de roda, as cirandas, as brincadeiras cantadas ou os acalantos. Esse verdadeiro patrimônio da música brasileira para a criança é profusamente difundido na escola. Veja que, juntos, esse gênero musical e as artes visuais são as linguagens

mais percebidas aqui neste ambiente.

E existem até empresas internacionais, atuantes no Brasil, que utilizam as canções da tradição popular com novos arranjos nos materiais midiáticos. Há casos em que os produtores até criam personagens infantis de animação, de modo que não se reconheça os intérpretes das músicas. E, infelizmente, nem sempre os músicos que as executaram aparecem nos créditos que, em geral, vêm no final dos filmes ou nos encartes. Fato que mostra uma certa impessoalidade artística.

Daí eu te pergunto: a relação comercial, nesse sentido, distanciaria o produto do caráter cultural em que esse verdadeiro patrimônio foi constituído? Meu questionamento advém de algum tipo de incômodo estabelecido pela dicotomia entre música comercial e não comercial. Uma preocupação momentânea que me ocorre ao notar o tratamento dedicado ao cancioneiro tradicional nas produções musicais em série. Porém, é evidente o sentido de legado cultural que esse material continua a ter para professoras e crianças na escola. Paradoxalmente, a manutenção dessas canções, em certa medida, se deve ao investimento comercial das gravadoras e demais empresas, aos programas de rádio e de televisão, os quais, juntos, colaboram para a veiculação.

Outro aspecto que me parece digno de comentário é uma discrepância estética que observo entre as produções da nova indústria fonográfica e audiovisual e aquelas de caráter independente, sobre o que falo mais adiante. Mais que isso, percebo que o que se produz nessa rede industrial não representa, nem quantitativa e nem qualitativamente, o imenso repertório da música genuína da cultura da criança brasileira.

Para a artista, brincante e pesquisadora Lucilene Silva (2016, p. 115), os gêneros da música tradicional para a infância são indicados por alguns verbos, como adormecer, acalantar, balançar; entreter, divertir, andar, sacudir, tocar, equilibrar; ouvir, contar; rodar, escolher, representar, imitar; jogar, tirar; sortear; passar, abrir, fechar, parar, pular. Ela mostra que, de acordo com a movimentação, ação, o desafio e o objeto brinqueado utilizado, o repertório musical da tradição infantil pode ser classificado e subdividido em grupos. Temos, então, um primeiro grupo, formado pelos *acalantos*; em seguida, o grupo *dos brincos*; um terceiro grupo é composto pelos *contos tradicionais*; e, um quarto grupo, o das *brincadeiras de roda*, das *rodas de escolha*, das *rodas dramáticas* e, por fim, das *rodas de versos*. Um detalhamento desses gêneros você pode ver diretamente no capítulo 2 da dissertação de mestrado da pesquisadora, intitulada: Música tradicional da infância – características, diversidade e importância na educação musical.

O que se verifica a partir do caso desta escola é a manutenção do chamado “repertório canônico”, aquele que fortemente atravessou gerações e faz parte do imaginário de grande parte da população. Em palavras simples, a música infantil é muito mais do que tudo o que se ouve em discos, CDs, DVDs e mesmo nas plataformas digitais. Essa afirmativa pode ser fundamentada a



QRCode com acesso  
ao capítulo 2 da  
dissertação de  
Lucilene Silva.

partir desta escola, que revela a presença de artistas brasileiros que se dedicam, de maneira aprofundada, à educação, com consequências para a formação contínua de professoras e sua ação profissional na educação infantil (Apêndice E).

Preliminarmente, essa relação entre artistas e suas criações mostra que mais de 1/3 do material musical acessado na escola é exclusivamente de artistas de Belo Horizonte. O que me leva a perceber que a criação musical para a infância continua fértil e descentralizada. Fértil, por referir-se às releituras e composições originais publicadas nos últimos 20 anos. Descentralizada, porque um número expressivo dessas produções veio de fora do eixo Rio/São Paulo. Ou seja, assim como outros gêneros musicais, a música infantil vai muito além do que as gravadoras e outras empresas relacionadas engendram. E esses fatores que indicam uma evidente aproximação entre artistas locais e a escola. Uma proximidade geográfica, mas não apenas. Há repetidos casos que mostram que a proximidade também é física e afetiva. É muito viva. Sabe-se que a veiculação dos trabalhos independentes, em geral, é feita pelos próprios artistas. Eles protagonizam todo o processo de elaboração de seus discos. Após as gravações, realizam shows na cidade, em teatros, espaços alternativos e, muitas vezes, nas próprias instituições escolares.

Ao pesquisar os artistas e as características de suas produções, cheguei a algumas conclusões. Eles assinam seus trabalhos ora individualmente, ora em duplas ou em grupos. Possuem perfis heterogêneos no tocante à formação musical, ao percurso da carreira com a música infantil e à relação com a educação. Uma parte deles possui formação musical em conservatórios. Outra parte é autodidata. Alguns artistas se dedicam exclusivamente à linguagem musical para crianças. Outros transitam por outras modalidades e fazem pontes entre o erudito e o popular. São compositores, cantores, cantoras e grupos que trazem consigo o interesse pela investigação. Alguns são pesquisadores acadêmicos e organizam eventos em nível nacional e internacional, sempre imbuídos da relevância da música para a infância e sua continuidade inventiva. Alguns e algumas são, ao mesmo tempo, artistas e produtores. Outros mais possuem longa experiência na formação inicial e continuada de docentes. Vários realizam trabalhos junto às organizações socioculturais que dedicam e difundem suas criações em escolas e outros espaços comunitários.

Diante desses entrelaçamentos na realidade dos artistas mencionados, meu amigo, manifestam-se outras particularidades. Aspectos que aproximam a música da realidade das professoras, ora como elemento constituinte, ora como interface na educação infantil. Para o escopo educacional, as obras percorrem duas dimensões: a estético cultural e a didático pedagógica (Apêndice E).

1 – A dimensão estético-cultural tem seu desdobramento em três modalidades:

- Música infantil de entretenimento – são produções respaldadas por gravadoras e que resultam do trabalho de artistas reconhecidos no cenário

musical. Podem conter experimentações estéticas, porém, não priorizam o caráter educativo e não abordam necessariamente temas específicos com finalidade pedagógica. São obras musicais que se assemelham aos outros gêneros e estilos da indústria da música;

- Música infantil tradicional – são produções que aproximam os artistas de um repertório que remete aos nossos antepassados e que se consagrou entre pessoas de várias gerações. Grande parte dessas canções são de origem portuguesa, mas, no Brasil, adquiriram formas adaptadas e passaram a fazer parte da nossa memória. O cancionário musical infantil, que pode ser chamado de tradicional, aparece entre os músicos locais em suas gravações e pesquisas. Traz aspectos do nosso folclore e é fonte de inspiração para a preservação de características harmônicas, melódicas e textuais. A música tradicional infantil, mais que um componente, é inerente à cultura popular, haja vista a sua função nas danças e folguedos no interior do país.
- Música infantil original e contemporânea – são músicas que trazem a marca da atualidade. Implementam novas sonoridades que oferecem, desde os sons reais dos instrumentos acústicos, até os sons artificiais. Mostram os avanços tecnológicos para a área da música, interferindo na qualidade dos instrumentos musicais, bem como nas técnicas de registro na era digital. Em geral, a postura contemporânea dada a essa produção pelos artistas não descarta certos elementos legados das músicas tradicionais. Reúnem formas convencionais na composição de letras e melodias, e conservam formas rítmicas derivadas do regionalismo brasileiro, tendo em vista a vastidão territorial e pluralidade cultural do país.

2 - Dimensão didático-pedagógica – aqui se observam composições cujos temas dialogam com as áreas de conhecimento da tradição escolar, como: língua portuguesa; ciências biológicas e as abordagens sobre a fauna e a flora; discussões atuais voltadas para o meio ambiente, com temas como sustentabilidade, poluição, preservação da água e distinção entre lixo e material reciclável. Nessa dimensão, as músicas também tratam de música, da natureza dos sons, de seus princípios básicos como altura, duração, timbre e ritmo. Não obstante, mostra para as crianças a riqueza da musicalidade do Brasil. Percebe-se a perspicácia dos compositores ao inserirem a poesia da palavra na moldura dos gêneros que desabrocham em baiões, calangos, carimbós, fandangos, maxixes, sambas, toadas, valsas, vaneirões e xotes; que abrem para formas mais atuais e urbanas como o *funk*, o *Rap*, o *rock* e o *reggae*. Na dimensão didático-pedagógica, as criações não se distanciam de um fator primordial no trabalho das professoras com as crianças: o prazer.

Como eu te disse, o assunto é longo devido à circulação da música nos variados espaços, ocasiões e circunstâncias na escola. Agora vou falar de outra linguagem: o audiovisual.

## Registros audiovisuais na escola

Caso você não saiba, os elementos sonoros e visuais que compõem a linguagem audiovisual têm prestígio nas escolas e fazem parte da rotina das crianças, principalmente a exibição de vídeos. A produção videográfica com a qual tive contato aqui nesta escola é composta por 12 coleções com 52 exemplares de DVDs. Meu propósito foi analisar o que as professoras proporcionam às crianças, diariamente, no tempo e espaço destinado à exibição de filmes. Outra finalidade foi conhecer e refletir sobre as vias pelas quais os artistas do audiovisual brasileiro se inserem no mercado da produção para a infância e quais as implicações no ambiente escolar. Pude constatar que a produção de filmes para crianças pequenas é deveras volumosa (Apêndices F e G). Todavia, mesmo que essa amostragem indique apenas uma pequena parte da cadeia produtiva do audiovisual, observei o quanto esse segmento se define como uma grande potência laboral, por gerar trabalho para muitos profissionais das artes e da educação. Gente que une e que direciona ofícios criativos em função do universo infantil.

Em vista disso, constatei uma gama das principais profissões, que são subdivididas em quatro subáreas. A primeira delas tem a ver com a *área dos profissionais do audiovisual*: assistente de direção, assistente de edição, continuísta, diretor(a) de arte, diretor(a) de fotografia, *designers* gráficos, editor(a) de imagem, editor(a) de vídeo, engenheiro(a) de som, finalizador(a), fotógrafo(a), ilustrador(a), modelador(a), operador(a) de câmera, operador(a) de efeitos especiais, programador(a), roteirista, tradutor(a) e sonoplasta. Da parte de *produção geral*, temos: aderecista, bonequeiro(a), carpinteiro(a), cenógrafo(a), contrarregra, costureira(o), figurinista e maquiador(a). Na parte de *produção executiva* destacam-se: produtor(a), assistente de produção, profissional de *marketing*, captador(a) de recursos e elaborador(a) de projetos. Da *área dos trabalhadores da arte* propriamente dita, estão: músico(a) e musicista, instrumentista, cantor(a), ator e atriz, desenhista, dançarino(a), coreógrafo(a), preparador(a) corporal e preparador(a) vocal. Por fim, identifiquei profissionais da *área da educação*, que auxiliam nos aspectos pedagógicos presentes nas filmografias, quais sejam: pedagogo(a), psicopedagogo(a), psicólogo(a), assessores(as) educacionais.

Todos esses profissionais compõem equipes em estúdios pelo mundo afora. São responsáveis por criações traduzidas em diversas línguas. Veiculadas nas redes de televisão por assinatura, em canais do Youtube e, às vezes, convertidas em DVDs. Os levantamentos deram conta de que a maior parte dos filmes observados são de produtoras do Brasil e dos Estados Unidos. Países como Espanha, Canadá e Inglaterra são centros importantes, onde há produções de filmes de alcance internacional.

Daqueles 52 exemplares encontrados, 17 são filmes norte-americanos e 32 são histórias produzidas no Brasil. Desse montante, 22 filmes são dedicados aos bebês e os outros 30, às crianças maiores. Destacam-se as produções dos tradicionais Estúdios Walt Disney, com 11 episódios da coleção Baby Einstein. A produtora brasileira Bebê



QRCode com acesso  
ao canal Cocoricó.

Mais, com a coleção homônima, soma 12 episódios. Já da TV Cultura havia 17 episódios da aclamada coleção Cocoricó (Apêndice F).

A partir desse levantamento quantitativo, percebe-se a força da produção brasileira, qualificada para assinalar sua relevância e prestígio em uma unidade escolar. Isso reforça o potencial dos produtores e artistas que atuam no audiovisual em nosso país. No caso específico das séries Cocoricó e Bebê Mais, é de se notar um olhar criativo que se preocupa em adequar o formato e o conteúdo para o público de 0 a 6 anos. São trabalhos com cuidadosa elaboração estética e uma linguagem configurada nitidamente para pautas educativas. Os filmes se preocupam amplamente com a relação das crianças com a natureza e experimentam narrativas que mobilizam a imaginação do público infantil, unindo imagens, sons e as palavras. Jogos e brincadeiras são inventados e alocados nas narrativas. Por outro lado, é também comum a presença dos jogos e brincadeiras tradicionais (Apêndice G).

Nesse tipo de produção, o que se poderia configurar como resgate, na realidade passa a ser a manutenção de elementos da cultura da infância. Os personagens podem iniciar uma história com um jogo de “adivinhas”, por exemplo. Uma galinha pode perguntar para um morcego: “– O que é, o que é: parece que é verde, mas é amarelo?”, e o morcego pode continuar a jogar e devolver outra adivinha: “– O que é, o que é: que se arrasta pelo chão e não faz barulho?”. Em uma fazenda, em um cenário que traz a aparência de um celeiro ou de um paiol, os bichos podem jogar jogos de memórias e cantar músicas novas. Bichos conversam com um menino e com os seus avós. Tudo incorporado em um modelo de produção que conduz o espectador para o tempo de outras gerações e com uma linguagem artística motivada pela comunicação televisiva. Nas produções brasileiras, os criadores se mostram atentos ao que a brasilidade oferece, como os hábitos, os costumes que derivam das culturas regionais. A despeito de essa postura ser ou não uma virtude, o que ressalta como relevante na filmografia – e que contempla a natureza da criança – é o fato de os filmes pontuarem dois elementos conexos: a arte e o ato de brincar.

Por seu turno, os filmes para bebês também oferecem uma pluralidade estética. O desenho animado, a arte autoral e a manipulação de figuras e objetos são os mais usuais. A ludicidade se projeta em imagens que prezam pelas formas, movimentos e recursos sonoros. Aparecem objetos do mundo real, brinquedos coloridos, industrializados ou tradicionais, pequenos veículos, bonecos, bonecas, animais, frutas, legumes. As mais diversas formas geométricas servem para a construção de montagens não realistas. Figuras que se movimentam em dinâmicas variadas. Movimentos circulares, retos, sinuosos e pendulares são vistos. A sonoridade é marcante nas trilhas sonoras que variam em cada episódio, podendo reproduzir composições clássicas de Mozart ou Beethoven, explorar compassos com muitas semicolcheias de um piano virtuoso ou mesmo a batida regular de um metrônomo.

Dessa maneira, afirmo, sem generalizar, que temos no Brasil artistas que se unem a muitos outros profissionais do audiovisual e que desempenham

um trabalho de comprovada qualidade a serviço da educação infantil, produzindo filmes que ligam entretenimento e ludicidade. E as produções analisadas demonstram claramente o quanto há preocupação com conteúdos que envolvem as crianças em narrativas pensadas para elas.

Veja que, nessa minha abordagem, não me ocupo de fazer juízos de valor ou emitir opinião sobre a exposição das crianças às telas de televisão, embora não se possa ignorar o fato de que o fenômeno do audiovisual está presente nas escolas já há muitos anos, com função pedagógica ou não. Por outro lado, o que se tem de positivo é a contribuição de artistas e brincantes e dos diversos sujeitos da área da educação para o audiovisual, sensíveis ao percurso de vida das crianças.

Enfim, ao acessar todas as coleções de DVDs da escola, tive contato com filmes capazes de cativar o olhar das pequenas e das grandes crianças, além do meu próprio olhar de observador adulto. Junto com as crianças, assisti a várias histórias. Pude ver as mais diversas reações. Principalmente no momento das escolhas, em que os meninos e meninas pediam para repetir os mesmos filmes já vistos várias vezes, buscando renovar a alegria despertada pelas obras exibidas. Tudo isso ratifica a ideia de que a educação infantil é a modalidade que abriga as múltiplas linguagens.

## **A literatura infantil na escola**

Venha, vamos entrar novamente pela porta principal da escola. Para brincar um pouco, vou vendiar os seus olhos e, com menos de quarenta passos, vou começar a fazer com você uma trilha. Caminhe sem medo, que logo chegará ao lugar. Caminhe devagar! Quando quiser, use as mãos para se orientar.... Caminhe! Cuidado para não se machucar!

Pronto, chegamos. Mas não tire a venda dos olhos. Toque no que tem pela frente!!! Acaricie o que encontrar... perceba que, com o toque das mãos, é impossível saber quantas maravilhas passeiam dentro de cada objeto que encontrar.

Agora abra os olhos! Sei que não há novidade nessa brincadeira. Fiz com você apenas para dar sentido a algo que faz muito sentido na escola: os livros.

À nossa esquerda, assim bem quando entramos, temos essa estante que você bateu e encontrou às cegas. Estes livros não são necessariamente para as crianças, mas para todos que quiserem pegar, folhear, ver e ler. São para pessoas de todas as idades. Quem chega aqui já tem contato direto com esses objetos que, apesar de pequenos, carregam dentro uma vastidão de experiências. Uma estranha magia, a de conter em sua leveza toneladas de imaginação.

Sigamos! Proponho passarmos pelos oito ateliês. Em cada um há um cantinho de leitura! E você há de convir comigo que os livros disponíveis para as crianças se unem sobrepostos e transformam cada canto em um “ponto de

encontro”. Você poderia me perguntar: – “Como assim, ‘ponto de encontro?’ Dos meninos e das meninas?”. Eu responderia: “Não necessariamente. E, veja, em um mesmo lugar, temos escritores de todos os tempos com suas histórias que parecem não envelhecer nunca. Olhe ali, naquela direção, os livros nos cantos, e imagine: “Eis um ponto de encontro!”. É como se víssemos os Irmãos Grimm. É como se eles tivessem preparado, em xícaras de porcelana, um delicioso chá com aroma campestre e oferecido a Perrault e a Andersen. Dá para imaginar esses senhores, bem acomodados, em uma tarde tranquila, ali naquelas almofadas no chão?! Pare e ouça... é Andersen que está narrando, sem sotaque, a história de uma “Pequena Sereia”. E agora é Perrault, com voz leve, que oferece, com todos os pontos e vírgulas, os acontecimentos que envolveram uma menina de “Chapeuzinho Vermelho”. Como bons anfitriões, os Grimm escutariam atentos e dariam um nó nos ouvidos dos convidados quando, em dupla, contassem a história de um duende de nome esquisito: Rumpelstiltskin.

Mas veja, bem por perto, aquele outro ponto de encontro. Ali está Alaíde Lisboa de Oliveira com sua “Bonequinha preta”, Nilma Lino com “O Menino Coração de Tambor” e Emicida com suas “Amoras”. Que encontro vivo e contemporâneo, a sugerir uma sala perfumada por quitandas, em que se degustam canecas de *queimadinha* e fatias de *brevidade*. Os cantinhos de leitura são pontos de encontros para os primeiros contatos, com as palavras, as imagens e seus criadores.

Agora você já é testemunha de que a literatura infantil tem lugar garantido na escola, em diversos formatos e em variados espaços. Além dos lindos cantinhos de leitura, há os livros que são catalogados para uso exclusivo das professoras. Um acervo literário que se tornou o foco dos meus levantamentos em virtude da oficialidade, tanto na aquisição, como na utilização deles em projetos pedagógicos.

O conjunto de livros em catálogo conta com 196 escritores de uma gama de 554 exemplares. Desses, 192 títulos são de escritores brasileiros, o que representa 35%, e 362 são de escritores estrangeiros, perfazendo o montante de 65%. Do total, 8% são de Minas Gerais, ou seja, 42 escritores. São livros originais de vários autores premiados e de outros que reescrevem histórias clássicas. Há aqueles que apresentam um empenho literário dedicado a uma quantidade vasta de temas. Tratam, dentre outros, dos sentimentos, da poesia, das memórias da infância e dos animais. Nelas, vê-se o voo dos pássaros. Mamíferos falam. Os ratos são simpáticos, os elefantes são frágeis, os hipopótamos são dóceis e as florestas ganham mistérios e revelam vidas. Alguns são livros feitos para ler as imagens, pois não mostram palavras. Temáticas contemporâneas também aparecem nas histórias. São livros de literatura infantil que tratam de comportamentos humanos, como a tolerância e a solidariedade, e ainda sobre as variações de sentimentos, sobre as condições psicológicas dos indivíduos, bem como as questões étnico raciais e de gênero.

Por meio de um levantamento, cheguei aos 19 escritores com maior número de exemplares no acervo da escola (Apêndice H). São criadores de

uma literatura ininterrupta, passíveis, portanto, da conquista de prestígio junto às professoras e às crianças. Algumas de suas obras revigoram os temas regionais. Outras trazem personagens folclóricos, os brinquedos, as brincadeiras, aventuras e magias. Histórias para serem lidas em silêncio ou para serem contadas em voz de sonhos. Histórias de palavras que brincam com as palavras, que possuem motores nas rimas, pois que se movimentam rimadas. Livros cujas imagens são gratuitas credenciais para viagens.

O projeto de literatura da escola também se desenvolve por meio de pontos de encontro, onde as professoras e as crianças viajam através das histórias de artistas como Bartolomeu Campos de Queirós, Ruth Rocha, Silvana de Menezes, Marcelo Xavier e tantos outros. São sublimes e singulares encontros que somente os livros podem proporcionar, oportunizando uma gama de experiências estéticas. São objetos para se manipular, para se nutrir de beleza com os olhos numa relação sensorial para quem tem os primeiros contatos com imagens ilustradas que são verdadeiras poesias visuais.

Na escola os livros são muito utilizados pelas professoras, que se relacionam com eles seja de forma convencional ou mesmo em processos de narrações de histórias, em encontros com escritores, em dramatizações, bem como na realização de atividades que envolvem artes visuais, desenhos, pinturas, montagens, colagens etc.

A literatura, como você acaba de conferir, possibilita a presença dos artistas da palavra na escola. Uma arte fundamental na cultura escolar e já desde a modalidade escolar da educação infantil.

## **Artes cênicas na escola**

Até aqui, falei contigo sobre as principais linguagens artísticas na escola. Por fim chego agora às artes da cena, especificamente a dança e o teatro, bem como a narração de histórias, cuja natureza se aproxima fundamentalmente da literatura, estando também no limiar da teatralidade.

Devo me posicionar assertivamente sobre essas artes, visto que profissionalmente atuo como artista, professor de teatro e contador de histórias. Justamente por ter me formado em um curso profissionalizante e ter feito uma graduação em teatro, também tive contato com a dança, tema de que falo a seguir.

No giro de um ano, deu-se minha inserção etnográfica nesta instituição escolar. Apesar de ser um período insuficiente para observar todo o movimento artístico/pedagógico neste lugar, o que tive ao meu alcance servirá substantivamente como parâmetro para minha análise, que será feita para você.

### ***A dança na escola***

Agora, preste atenção nestas palavras:

Por um lado, há a crença inequívoca de que dança é uma expressão do ser humano, e por isso, deve ser trabalhada com as crianças. Por outro lado, não raramente, professores se servem de repertórios prontos e acabados – portanto não existe um processo criativo e expressivo por parte das crianças – como proposta de atividade de dança nas escolas. Começa aí uma limitação das categorias. Mesmo as danças prontas, já conhecidas, podem se tornar um modo de conhecimento, de fruição e criação, não podem? (MARQUES, 2012, p. 19).

Essa é a fala de Isabel Marques, uma artista da dança e que atua na formação de professoras. Ela nos ajuda a compreender e a questionar o que é costumeiro nas escolas, e me faz concordar que “a dança, se compreendida como linguagem e área do conhecimento – e não como repertório pronto – permite que as crianças aprendam a ler e a reler de forma diferenciada seus corpos, as relações com os outros, o mundo” (MARQUES, 2012, p. 90).

Fato é que, como motivação para a criação das professoras, e de seus alunos e alunas, as festas populares e datas comemorativas são definidoras das manifestações mais sistemáticas da dança na escola de educação infantil. Definindo também o que criar, como criar e os resultados a se chegar, quase sempre muito previsíveis.

As circunstâncias que atravessam todo o ano letivo reforçam as tradições demarcadas pelo ciclo carnavalesco, o ciclo junino e o ciclo natalino. No primeiro ciclo do ano, a festa que reúne diferentes elementos expressivos, como as fantasias, a ornamentação e as brincadeiras, é o carnaval. Fortemente marcado pela música, possui um repertório que apresenta variações de ritmos e estilos que estimulam a dança como uma manifestação livre das próprias crianças. Marchinhas, sambas, frevos e *axé music*, por si só, são um convite para dançar. Nesta escola, não verifiquei uma criação orgânica relacionada à dança no período do carnaval, mas, de forma espontânea e brincante, o espírito dançante estava presente.



Fotografia 24: Decoração para Festa Junina  
(Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).

A festa junina, por sua vez, é provavelmente o evento que mais demonstra a presença da dança na escola. Ligada aos festejos católicos em memória de Santo Antônio, São João e São Pedro, a festa remonta ao período colonial e, nos dias de hoje, está associada aos aspectos caricaturais das áreas rurais. Ainda há a ideia do homem do campo com suas roupas precarizadas, sua linguagem simples, fazendo contraponto anedótico em relação à linguagem mais “refinada” observada nos centros urbanos.

Apesar das inúmeras controvérsias, que aqui não serão aprofundadas, não podemos negar que as quadrilhas são mantidas como um acontecimento tradicional. Essa forma de dança coletiva do ciclo junino permanece viva, gerando, a cada ano, expectativas nas famílias, em pais, mães e responsáveis, que também entram na dança. As quadrilhas mobilizam professoras e alunos em processos de ensaios que reavivam todos os anos as velhas coreografias de passos convencionais, confirmando que o ponto alto da festa junina é a dança.

Já o ciclo natalino, por estar deslocado do período letivo, é menos explorado. No entanto, outros momentos pontuais fazem a dança ganhar espaço. Isso pode ocorrer em datas comemorativas nos dois semestres, principalmente nas comemorações ligadas ao folclore, no mês de agosto, quando se verificam vários resultados de projetos pedagógicos que incluem a dança, notadamente aquelas de matriz popular.

Fotografia 25: Quadrilha na escola  
(Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).



Também aparece nas brincadeiras cantadas, sendo comuns as cirandas e as danças circulares que algumas professoras propõem. Além disso, vários materiais pedagógicos, como CDs e DVDs, sugerem a presença da dança na escola, que também organiza a ida das crianças em apresentações realizadas nos teatros da cidade. No caso aqui desta EMEI, a dança permeia as ações pedagógicas, tanto para a criação das professoras e seus educandos, como para a fruição, que se beneficia do fato de Belo Horizonte ser um importante centro de produção e difusão da dança no país.

Contudo, avalio que a dança na escola carece de um novo olhar, uma postura pedagógica que afirme essa expressão como arte, e não como uma sucessão de estereótipos.

Para que o aprendizado de repertórios se torne também fonte de fruição e criação, esses repertórios precisam ser aprendidos por outros meios que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem. A Ciranda, ou qualquer outra dança do repertório brasileiro, não pode ser aprendida somente como um conjunto de passos, pois ela não é somente isso. A Ciranda, ou qualquer outra dança de repertório, deve ser entendida como uma relação entre quem dança, onde se dança e o quê se dança. Acima de tudo, existem sentidos no dançar que superam a reprodução pura e simples de sequências de passos (MARQUES, 2012, p. 19-20).

Tais colocações refletem o que ainda é perceptível. Não cabe, porém, uma crítica vazia e inconsequente contra as professoras da educação infantil. Generalizações fragilizam o debate. As experiências criativas emergem a cada dia, porém tudo o que é objeto de nossos questionamentos resulta dos tensionamentos presentes nos frágeis transcurso de formação de professoras. Quanto a isso, Isabel Marques diz com precisão:

Nunca é demais lembrarmos que são raríssimos os cursos de formação superior em Pedagogia que incluem a dança em seus currículos. Já em serviço, são pouquíssimas as escolas e gestões governamentais que acreditam e investem em formação de professores na área de conhecimento de dança. Historicamente, professores não têm formação específica para ensinar dança nas escolas de Educação infantil (MARQUES, 2012, p. 21-22).

A dança é a linguagem cujo elemento essencial para a experiência artística é o nosso corpo, que conduz o nosso ser em vida. Para esta, a força criativa exige vontade, prontidão e disponibilidade para se lançar à expressão. Logo, podemos crer que uma pedagoga, com a oportunidade de se permitir em dança, teria maior probabilidade de desenvoltura nas criações junto às crianças. A experiência absorvida, e metamorfoseada, no corpo é forma fundamental de conceber a dança como um conhecimento prático que não se aparta das concepções teóricas. Em outras palavras, quero dizer que, seja na formação inicial ou continuada, o contato com os princípios da dança não transformará

as professoras em exímias dançarinas ou coreógrafas, mas pode abrir possibilidades surpreendentes e favoráveis às aulas e aos projetos.

Nas palavras de Márcia Strazzacappa (2021), tudo isso se torna cristalino. Ao tratar de criação e avaliação em arte na formação de professoras, a artista da dança, professora e pesquisadora enfatiza a importância de abordagens consistentes sobre as artes da cena nos cursos de Pedagogia. Uma reflexão que vale para todas as linguagens artísticas. Ao referir-se à disciplina “Educação, Corpo e Arte”, por ela ministrada na Faculdade de Educação da Unicamp, ela expõe os elementos que dignificam uma relevante oferta formativa. Em primeiro lugar, o fato de haver uma disciplina obrigatória e sobretudo por estabelecer como parâmetro avaliativo o caráter presencial, algo que favoravelmente constitui-se como disciplina geradora de experiências que podem ser definidoras no processo da docência.

Afirmo com certa frequência, seja em aula, seja nas palestras que ministro, que da mesma forma como não é possível aprender a nadar fora d’água (seja piscina, rio, lago ou mar), não é possível aprender arte sem fazer arte; logo, para aprender a nadar é preciso se molhar e para aprender arte é preciso se sujar. Essa afirmação parte de duas analogias. A primeira, relacionada ao meu projeto de pesquisa intitulado “Imersões Poético-Acadêmicas como processos de formação do Artista-Pesquisador-Docente”. Nele defendo a necessidade de se estar imerso dentro de um fazer artístico para se construir conhecimento de/em arte. A segunda analogia é inspirada no *slogan* – “se sujar faz bem” – que foi veiculado em 2015 dentro da campanha publicitária de um sabão em pó. Ao lembrar o leitor sobre essa publicidade, o que quero destacar não é a importância das brincadeiras para o desenvolvimento pleno da criança. Sobre isso, vários pesquisadores da educação infantil já falaram, inclusive a própria empresa de sabão. Meu objetivo aqui é destacar que, se para o crescimento saudável da criança ela precisa pôr a mão na massa, na tinta, na lama, ao experimentar com o próprio corpo e ao vivenciar os diferentes sentidos se sujando muito; para se aprender arte também. A diferença entre uma situação e outra é que após uma aula de arte, a “sujeira” impregnada na pessoa não sai mais. Não se sai ileso de uma boa aula de arte, pois arte mexe com as pessoas, deixa marcas, manchas e não há “sabão em pó” que tire isso! (STRAZZACAPPA, 2021, p. 287).

Em síntese: sendo a dança uma arte, para lidar com ela, é preciso dançar a dança possível!

### ***O teatro na escola***

Se você me pergunta: “E quanto ao teatro na escola de educação infantil?”, eu reflito e me preparo para responder com base nas minhas observações. Digo inicialmente que a arte da representação no interior desta EMEI me ofereceu várias circunstâncias para análise sobre as quais devo efetivamente expor a você. Os principais argumentos perpassam alguns conceitos, práticas pedagógicas e seus desdobramentos. Parto dos conceitos

vivos com os quais me deparei. *Jogos dramáticos* é o primeiro deles. E começarei minha explanação te contando uma narrativa entre tantas que trago na lembrança: estava eu aqui no bosque da escola, à espera de uma turma. Embora eu seja sempre discreto, as crianças já não me viam como a um estranho, pois me tornara um frequentador da instituição havia algumas semanas. Um grupo de alunos de pouco mais de três anos de idade chegou ao espaço e, com toda a naturalidade, duas meninas prepararam um verdadeiro banquete feito com plantinhas verdes, fragmentos de pedras e porções de areia. Serviram-me aquelas delícias apoiadas em folhas da mangueira. Instalou-se, assim, uma relação entre crianças e um adulto. Era um jantar entre anfitriãs, e eu era o convidado. Um jogo de representação de papéis, sim! Sem regras aparentes e basicamente sem a necessidade de espectadores. Esse fato nos aproxima das teorias do pesquisador inglês Peter Slade, que traz à baila a concepção de *jogo dramático*, mostrando que:

Este nos pareceu um bom termo, pois ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama* no sentido amplo e *teatro* como é entendido pelos adultos. Teatro significa ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra *drama* no sentido original da palavra grega *drao* – “eu faço, eu luto”. No drama, i.e., no *fazer* e *lutar* a criança descobre a vida e a si mesma através das tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático (SLADE, 1978, p. 18).

No jogo dramático infantil todos os “atores” e “atrizes” ou todos os jogadores e jogadoras em estado de representação horizontalizam as relações, algo que requer dos adultos a sensibilidade de penetrar no jogo com a criança, de tal modo que não rompa a ilusão estabelecida. Em outros termos, esperar ou desviar a representação para o estado real da vida é o mesmo que fazer desmoronarem as ações jocosas, dado que, nesses jogos, todos são atuantes, não há plateia.

Ao vasculhar o conceito de jogo dramático, vi que a escola é por excelência um lugar onde essa condição infantil é frequente. O jogo dramático é um acontecimento que independe de maiores procedimentos didáticos, embora eles possam ser incrementados nos ateliês e com frequência nos espaços abertos, onde as crianças transitam com mais autonomia. O incremento pode ser simples e potente. Algo como disponibilizar materiais diversos para serem usados inventivamente, bastando viabilizar o ambiente e liberar as crianças.

Já o conceito de *jogos teatrais*, na forma prática, não foi percebido, o que se deve ao fato de tratar-se de um lugar das crianças pequenas, que mais vivenciam os jogos simbólicos e as inúmeras brincadeiras, deixando fluir deliberadamente o “faz de conta”. Nesse sentido, a pesquisadora Ingrid Koudela afirma:

O processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz de conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação através de solução de problemas de atuação (KOUDELA, 2009, p. 44).

Jogo teatral é um conceito significativo para o trabalho de teatro com crianças pequenas. Para as professoras, compreender e exercitar jogos dessa natureza durante a formação serve para habilitá-las a, na futura docência, conduzir jogos e orientar ações cênicas, como as dramatizações ou apresentações públicas. Compreender tal conceito é um passo para não perder de vista que essa forma de jogo precisa, por força, levar em conta o desenvolvimento cognitivo de meninos e meninas nas suas diversas idades. Significa dizer que o jogo teatral pressupõe a presença de espectadores e, nesse sentido, torna-se imprescindível respeitar o que jocosamente a criança é capaz de realizar por si. Eis um dado importante para se romper com a imposição caprichosa dos adultos e suas expectativas unilaterais.

A distinção entre jogo dramático e jogo teatral é uma boa chave para se explorar nas práticas escolares. Teóricos do teatro como Augusto Boal e Viola Spolin<sup>34</sup> sistematizaram, metódica e metodologicamente, os jogos teatrais, ainda que não direcionados para crianças nos primeiros cinco anos. E posso afirmar que o sistema de jogos com os quais ambos operam podem ser explorados pelas professoras, desde que elenquem, a partir de um arsenal de centenas de jogos, aqueles mais apropriados, principalmente para educandos acima dos três anos de idade.

Quanto às práticas pedagógicas e seus desdobramentos, verifiquei que a arte do teatro tem espaço constante nesta escola de educação infantil, mantendo suas características originais e consistindo geralmente em pequenas montagens preparadas e apresentadas para as crianças. Pequenas peças são encenadas pelas próprias professoras, cultivando propósitos didáticos, o que sublinha a arte teatral como instrumento educativo. As representações se aproximam de diversas áreas do conhecimento. Servem, por exemplo, como abordagem de conteúdo da literatura infantil, das ciências naturais, da alfabetização, da matemática entre outras. Contribuem para ensinar formas de comportamento em relação à higiene pessoal, ao destino correto dos materiais recicláveis, ou mesmo, à prevenção de doenças.

Por meio do trabalho das professoras, a arte teatral resulta também em pequenas montagens, apresentadas em eventos pontuais ou durante as

---

<sup>34</sup> A respeito de importantes livros sobre jogos, ver: *Jogos para atores e não atores*, escrito por Augusto Boal, e, de Viola Spolin, *Improvisação para o teatro e Jogos teatrais – o fichário de Viola Spolin*.

atividades no *ateliê de faz de conta* e no pequeno teatro de arena da área externa ao prédio. São utilizadas técnicas diversificadas de encenação, como os dedoches (teatro de dedos), fantoches, mamulegos e até mesmo a palhaçaria. Outras derivações da linguagem são as contações de histórias, que mesclam literatura e encenação, e os jogos e brincadeiras que se baseiam em diálogos improvisados.

Permita, meu amigo, que eu abra aqui um parêntese, pois o que praticamente não se vê e pouco se discute aqui na escola – e no ambiente de educação infantil em geral – são espetáculos para bebês, uma modalidade difundida em muitos países, mas em vias lentas de se potencializar por aqui, por ser de elevado custo para quem produz e conseqüentemente para o público. A justificativa para essa ausência é anunciada pela artista e pesquisadora Maria Paula V. Zurawski (2018, p. 35). Segundo suas pesquisas, o teatro para bebês no Brasil é um fenômeno localizado nos grandes centros urbanos, especialmente em São Paulo, que abriga grupos como a Cia Zin, Grupo Sobrevento e Cia Catarsis, os quais, além das montagens de peças, organizam festivais, cursos e oficinas.

Segundo Barbosa e Fochi (2011), no tocante ao teatro para bebês, Bolonha, no norte da Itália, é um dos mais importantes centros de criação, pesquisa e formação no mundo. É a cidade do grupo La Baracca, que, desde a metade dos anos 1980, se dedica ao trabalho teatral para crianças de 0 a 3 anos. Idealizado pelos irmãos Roberto e Valeria Frabetti, o grupo trabalha sistematicamente com montagens de espetáculos e promove formação de professoras da primeira infância da região da Emilia Romagna, o que, em termos de teatro para crianças pequenas, comparativamente os coloca quatro décadas a nossa frente. Nota-se, portanto, uma consolidada postura pedagógica comunitária, ressaltada nas palavras abaixo, sobre as propostas formativas do grupo italiano para docentes:

Os cursos de formação permitiram que indivíduos e grupos de educadores e professores construíssem uma boa competência no campo da linguagem teatral e que fossem capazes de implementar e liderar diretamente projetos de oficinas de teatro para crianças (CORRADI, 2021, p. 166).

O La Baracca é conhecido mundialmente. Seus projetos são repercutidos a cada ano, por ocasião do festival internacional que o grupo organiza, o Visão de Futuro, Visão de Teatro – Festival de Teatro para a Primeira Infância. O evento é realizado na sede do grupo, o Teatro Testoni Ragazzi, em Bolonha.

Fecho aqui o parêntese e retomo a fala sobre a EMEI Silva Lobo, onde tomei conhecimento de que as gestoras promovem apresentações de grupos profissionais e organizam a ida das crianças ao teatro, aproveitando a vocação



QRCode com acesso  
à página  
Grupo La Baracca.

teatral da cidade<sup>35</sup>.

Tendo passado por diversas observações na escola, concluo que o teatro, na realidade dessas professoras, é desenvolvido de forma intuitiva, com menor investimento técnico, mas, ao mesmo tempo, com muito esmero. A desenvoltura varia entre elas, a depender da maior ou menor experiência com a arte do teatro. Por esse prisma, avalio que uma formação continuada voltada exclusivamente para o teatro pode fortalecer o trabalho artístico na educação infantil, visto que na formação inicial essa linguagem nem sempre é estudada com a profundidade devida. Vale lembrar sempre das excessões verificadas em algumas das instituições públicas que contam com docentes específicos da linguagem teatral.

### *Narração de histórias na escola*

Naquela tarde, estiveram presentes 18 alunos de 4 anos de idade, e a turma foi disposta em círculo ao redor do tapete redondo e colorido. O encontro foi organizado de modo a unir a narração de uma história e a atividade de pintura. Uma junção pra lá de cativante. A professora envolveu a todos com as palavras, pela magia do “era uma vez...”. Começou com a história do Menino Azul, que, originalmente, dá nome ao famoso poema de Cecília Meireles:

O menino quer um burrinho para passear.  
Um burrinho manso,  
que não corra e nem pule, mas que saiba conversar.  
O menino quer um burrinho que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
- de tudo o que aparecer  
O menino quer um burrinho  
que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.  
E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas  
mais largo

---

<sup>35</sup> Em Belo Horizonte acontece, há 47 anos, a maior campanha de popularização do teatro e da dança no país, nos meses de janeiro a março. E, a cada dois anos, acontece, desde 1994, o FIT – Festival Internacional de Teatro, Palco e Rua. Por conta disso, a cidade é um centro com diversos grupos teatrais. Muitos deles são especializados no teatro infantil (não para bebês) e realizam temporadas inteiras, muitas em convênio com as escolas. Os grupos também oferecem cursos e oficinas para professoras em suas sedes e nas próprias instituições.

e talvez mais comprido e que não tenha fim.  
(Quem souber de um burrinho desses, pode escrever  
para a rua das casas, número das portas,  
ao menino azul que não sabe ler.)

O encantamento daquelas palavras era um regalo na voz de uma professora que, transportada pela poesia, conduzia a todos contando e mostrando imagens. Assim, os olhares atentos e o silêncio vivo se converteram em escuta. Não seria equivocado dizer que as histórias se tornam ainda mais belas, a depender do modo como são contadas. Assim foi. Minutos de deslumbramento causados por palavras bem-ditas. E a história foi mais adiante. Após a percepção visual do que ouviram, meninos e meninas foram convidados a vestirem um avental e receberam barbante, folhas amarelas, tintas nas cores azul, vermelha e verde, com os quais fizeram pinturas livres, inspiradas por uma das mais importantes poetisas brasileiras do século XX. Depois de prontas, essas obras dos alunos e alunas passaram a fazer parte dos portfólios individuais.

\*\*\*

Comecei esse argumento para você, feito um narrador que dignifica o ato de narrar histórias exatamente porque a escola nos diz muito sobre essa arte. Conquanto se deva sublinhar que narrar histórias é a arte da palavra falada para o ouvinte atento, vale dizer que, tendo lugar cativo na educação infantil, ela também aparece em formas que a colocam na fronteira da teatralidade. Na maioria das vezes, as professoras realizam as narrações utilizando diversos elementos visuais, como bonecas e bonecos entre outros recursos, a depender do que é narrado. A fronteira se evidencia quando os recursos próprios do teatro são também aproveitados, tal como a interpretação teatralizada de personagens, pelas próprias professoras, a montagem de cenários, a utilização de figurinos e até de estruturas de teatro de bonecos, incluindo os do gênero mamulengo.

Além disso, livros infantis são manuseados pelas professoras, que vão mostrando as ilustrações às crianças durante narrações ou leituras, uma modalidade frequente. Outro modo que faz parte da tradição escolar é o desdobramento de narração de história para atividades de artes plásticas, como o desenho ou a pintura, como aconteceu na narrativa contada acima. Avalio que a intuição no lugar do domínio técnico é o que prevalece entre as professoras, sendo que algumas delas aprendem sobre narração de histórias em oficinas, quando possível, ou observando narradores, vistos abundantemente na internet.

Veja você que há, nesta escola, projetos de narração de histórias, o que em certa medida supre aquilo que nem sempre acontece nos ateliês: a

valorização da narração desadornada. Aquela que faz prevalecer exclusivamente a essencialidade da palavra e sua beleza para as crianças.

No célebre ensaio “O narrador”, Walter Benjamin (2008f, p. 197) afirma que “praticamente a experiência da arte de narrar está por extinguir-se e que são cada vez mais raras as pessoas que narram histórias devidamente”. Quase posso vê-lo a lamentar:

Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável. A faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2008f, p. 197-198).

Essa é a posição visionária de um filósofo que viveu a transformação do mundo no trânsito beiradiço entre os séculos XIX e XX, porém, com base na escola da primeira infância dos nossos dias, vale analisar as palavras acima por perspectivas distintas. A primeira, relativa à importância do ato de narrar histórias, e a segunda, sobre os modos de narrar.

Sobre a primeira perspectiva, à luz do pensador alemão, posso afirmar que a escola de educação infantil, no nosso tempo, tem sido o lugar que garante sistematicamente a arte da narração e escuta de histórias, como parte do conjunto de atividades das professoras. A escola, inclusive, tem demonstrado a valorização dos narradores profissionais, que esporadicamente ali se apresentam.

Quanto aos modos de narrar, trata-se de um saber primordial entre as professoras, o qual pode ser aprendido, visto que muitas não trazem na bagagem a cultura de escutar e de contar histórias, e também aprimorado, por aquelas que, no próprio percurso de trabalho, já aprenderam essas técnicas, tanto quanto possível, uma vez que narrar histórias é uma abordagem que nem sempre é contemplada nos currículos da Pedagogia.

No bojo dessa análise, Benjamin (2008f) muito nos serve, pois mostra, em seu “Narrador”, que os que viajam trazem as histórias e os que ficam as recebem e as conservam. Um movimento que, se absorvido, eleva a relevância da narração de história para crianças pequenas por parte das professoras, pois, segundo o autor, a arte de narrar é sobretudo uma experiência. Experiência pela palavra inteira, que pode ser resumida no que a reconhecida narradora Bia Bedran nos diz:

Entre os ouvintes e narradores, nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. O narrador é um mestre do ofício de se entregar a uma experiência profunda, de penetrar na natureza das coisas, de carregar de sentido os fatos narrados, imprimindo a sua memória pra cunhar o jeito de transmiti-los e fazer com que a narrativa também se imprima e se construa no ouvinte. O ouvinte, por sua vez, toma a narrativa como um fio condutor por onde sua memória trabalha e reconstrói a sua própria história. As margens evocadas pela narrativa sugerem novas imagens que repercutem no outro e puxam outros fios que tecem novas

histórias, tanto para o que ouve quanto para o que narra (BEDRAN, 2012, p. 106).



Fotografia 26: Detalhe do teto da escola  
(Autora: Profa. Márcia Cabral – Diagramação: Dimir Viana).

## Os lugares do brincar na escola

No brincar	O giro
	O ser
O tudo	O hoje
O nada	O riso
A tudo	
A nada	O quem
	O qual
A terra	O quê
A água	O qui
A folha	
A flor	O passo
	O pé
A casca	A mão
A cor	A cara
A planta	
A ideia	O ai!
	O ui!
A gente	O ah!
	O oh!
A ida	
A vinda	No brincar
A pena	Tudo ou nada
A pluma	Nem nada
	Nem tudo
O vento	
O mato	É igual
O pó	
O ontem	

Te ofereço meu poema brincante para entrarmos mansamente pelas portas do próximo assunto. Finalmente, vou falar sobre o brincar, seus lugares e suas coisas na escola.

Sigamos em nossa conversa, fazendo um derradeiro giro pela EMEI. Caminhando livre ao teu lado, com a tranquilidade oferecida pelos espaços livres de uma unidade escolar, quero ainda te dizer que o lugar originário do brincar está dentro da gente. Dentro de cada criança. E posso afirmar que os espaços externos ao prédio da escola são os mais atrativos para que os alunos se sintam livres. As áreas de livre circulação, que escancaram a soberania das crianças. Ali onde meninas e meninos brincam a partir das suas próprias escolhas e vontades. Essa constatação é fruto de observação atenta durante vários dias em dois espaços desta EMEI: o “parquinho” e o “bosque”. E é para lá que vou te levar agora.

Este “parquinho”, como você vê, localiza-se na parte da frente da escola, no limite com a avenida. Conta com alguns brinquedos de *playground*: três gangorras, um escorregador e um gira-gira carrossel. Essa parte abrange praticamente a metade de uma área de aproximadamente 400m<sup>2</sup>. Ali à frente, no pátio onde está a grande árvore ao centro, com chão cimentado no entorno, vemos um pequeno teatro em semicírculo, com palco e assentos de alvenaria. O pátio recebe atividades dirigidas, eventos de maior porte, como reuniões de pais, festividades, apresentações artísticas entre outras. É um local em que os cuidados das professoras são maiores, devido aos riscos de acidentes. Mas o lugar que se tornou foco apurado das minhas observações foi o chamado “bosque”. Vamos para lá.

Veja que beleza, uma área de cerca de 200m<sup>2</sup> com esta enorme mangueira no meio do terreno. Ali, na parte alta, a grande *paineira* se impõe ativa e vigorosa. Há ainda, naquele canto, o *flamboyant* e, formando um pequeno jardim, estão posicionados vasos pequenos de plantas ornamentais. Como pode ver, este bosque está localizado nos fundos da escola, distante da rua e sua topografia é formada por um ligeiro declive, sendo que boa parte do solo é gramada.

Tem até a casa de João de barro na paineira. Outros pássaros, em idas e vindas, pousam nos galhos mais altos. Aquele cercadinho ali foi construído para entrar, para se sentar, para subir e alçar voos. Na parte baixa, a valeta foi aberta para o escoamento das águas pluviais e, perto das plantas, foram instalados estes coletores de materiais recicláveis. E esta parede, de aproximadamente 10m<sup>2</sup>, na parte fronteira, serve de lousa. Todo o ambiente foi pensado de forma a ser agradável para meninas e meninos.

É nesses espaços externos onde as crianças mais exercem seu direito de se manifestarem sem amarras. Foi assim que tive contato com o que considero de mais autêntico na infância, a condição de ser criança de verdade, criança que brinca. Por isso, como te disse, ative-me especialmente a este espaço do bosque, pois entre todos da escola ele é o que permite maior autonomia a elas.

Minhas observações foram direcionadas para turmas de 3 a 5 anos de

idade. Sem me fixar em todos os detalhes sobre os modos de brincar nessa faixa etária, vale dizer que foram verificadas algumas diferenças. As crianças de 3 anos, e mesmo as de 4 anos, aproveitam muito do espaço para as brincadeiras reinventadas de faz de conta. São um pouco mais contidas no que se refere à exploração do lugar pelas vias corporais. Por outro lado, as crianças de 4 e 5 demonstram maior confiança em si mesmas e se colocam nas brincadeiras de maneira mais incisiva. Mas posso dizer que todas e todos me levaram à constatação de que:

A brincadeira é uma atividade social que tem como característica intrínseca a exploração. Quando é manifestada a essência do brincar, ou seja, quando o brincar realmente acontece, ocorre uma ocasião educativa única para a criança, pois fazendo uso da autonomia que lhe foi concedida, torna-se sujeito da ação, criando regras propostas e desafios próprios. No momento em que a criança toma posse da brincadeira é criada a cultura infantil (LOMBARDI, 2015, p. 138-139).

Dessa forma, as crianças desta escola brincam aqui no bosque, onde os aspectos da cultura infantil fortemente se manifestam. Habitualmente brincam em duplas ou em grupos e raramente permanecem sozinhas, sem o olhar cuidadoso de alguém. E aproveitam todas as possibilidades que o espaço oferece. Carregam uns aos outros nos braços, deitam e rolam no chão sem serem admoestados. Se abraçam em grupos e puxam uns aos outros. Mas o que mais fazem, desde quando ali chegam, é correr. Correm muito! Apostam corridas. Meninos com meninos, meninas com meninas e meninas com meninos, juntos e juntas na mesma competição, sem prêmios. Correr é uma ação presente para todos das turmas de 3 a 5 anos.

É assim que os corpos infantis passam a ser componentes deste pedaço de terra cravado nas dependências de uma escola urbana. A atmosfera do lugar é de pura infância. Essas áreas abertas na escola de educação infantil são o recinto mais desejado pelas crianças, que aí podem brincar deliberadamente e na maioria dos dias, sem que corresponda a qualquer rigidez curricular ou tarefa avaliativa explícita.

Isso acontece com todas as alunas e todos os alunos, incluindo aquelas e aqueles que possuem algum tipo de deficiência física ou cognitiva. Tanto que me lembro de um fato. Em uma das tantas tardes que estive na escola, observei uma das turmas de 5 anos de idade. E reparei num garoto que veio acompanhado de uma assistente pedagógica. Ele é portador de deficiência física perceptível, pela dificuldade na fala e na locomoção. Seu modo de caminhar era o de um corpo instável, não obstante, foi só chegar naquele lugar que, para a minha surpresa, o garoto começou a correr. Para um lado e para o outro, como todos e todas da turma. A alegria dele era apreciável! Suas pernas cambaleantes, apoiadas por sapatos ortopédicos, sustentavam um querer. Mais de um. Muitos queres! Principalmente o querer estar ao aberto e ao mesmo tempo acolhido. Tive, assim, a confirmação de que as vidas infantis amam percorrer léguas infindas, mesmo que sem sair de um mesmo espaço, porque,

para além dos pés, a imaginação sim é o seu verdadeiro meio de condução. E como aquele menino corria!

O bosque é um terreno aberto para as crianças brincarem. Está correta essa conclusão, porém suas características possuem mais significações. Como este, nenhum outro lugar oferece a elas elementos da natureza. As plantas e bichos que são vistos aqui exercem silenciosamente funções preciosas para os frequentantes da EMEI. No bosque são originados, sem maior esforço pedagógico, estímulos para os sentidos. Como isso ocorre? Pelo movimento da sazonalidade. O solo se altera e as plantas se renovam a cada estação. As folhas, flores e frutos dançam. Se apresentam de modo a cativar outras criaturas. Insetos, lagartos e pássaros. Formigas, abelhas e marimbondos. Lagartixas e calangos. Pardais e bem-te-vis. Tudo isso é observável pelos olhos, pelo nariz, pela pele, pelas mãos, pelos ouvidos e, em alguns casos, até pela boca. Tudo isso lança luz ao conceito de exploração, amplamente pesquisado por Monica Guerra<sup>36</sup>, que, ao considerar as crianças como pequenos exploradores, vai dizer:

[...] embora a exploração tenha sido proposta há muito tempo como um fator importante no desenvolvimento global das crianças, ela depende das oportunidades e do apoio oferecido para buscá-la. Os contextos, de fato, influenciam amplamente as habilidades das crianças – assim como dos adolescentes. Os estudos interpretativos sobre os comportamentos exploratórios das crianças confirmam, por exemplo uma conexão entre a ação exploratória e a brincadeira, especialmente quando ocorre como um “fluxo livre”, mas também indicam claramente como a qualidade das explorações das crianças – como ocorre para eles nas “brincadeiras” – seja influenciada por vários fatores, incluindo os vários níveis de autonomia que lhes são permitidos[...] (GUERRA, 2022, p. 67-68).

Posso me referir à exploração do espaço em que a criança, por meio de suas curiosidades e a relação com seus pares, amplia a sua capacidade de observação e exploração das coisas ao redor e sobejamente se coloca em jogo e aproveita o frescor de novas brincadeiras. Espaços livres proporcionam a ela infindas oportunidades exploratórias.

Dentro dos ateliês, o mobiliário, os instrumentos, os livros, as luzes, os papéis, os pigmentos, os brinquedos industrializados, os cestos e organizadores terão sempre preservadas as suas funções. Aquelas salas são também abrigos ante o sol e as chuvas. São ordinária e indiscutivelmente úteis. Contudo, se mostram limitadas para um desenvolvimento integral das crianças. Os espaços de dentro não podem oferecer o céu de abril, a brisa de maio, o frio de junho, os ventos de agosto, o colorido de setembro, as águas novas de novembro e as mangas do verão. Não proporcionam o sabor da poeira, o chamamento da

---

<sup>36</sup> Monica Guerra é professora de Pedagogia Geral e Social da Universidade Milão-Bicocca, e autora do livro: *As mais pequenas coisas – Exploração como experiência educativa* (Pedro e João Editores, 2022).

lama, o cheiro de um caule, o pungido do espinho, nem o baile das nuvens. Para as crianças, o estar no lado de fora é outro modo de estar dentro. Dentro dos mundos. Dentro.

O bosque é um lugar múltiplo. Onde os sentidos trafegam sem barreiras. Onde a imaginação e os corpos possuem espaço. No cotidiano da escola, é o lugar onde as próprias crianças escolhem “do quê” e “com o quê” brincar. Observei diversas brincadeiras inventadas. As crianças brincavam de super-herói com nomes que eles conhecem dos filmes da televisão e da *internet*, como *Super Sonic*, *Batman*, *Super Homem*, *Homem Aranha* e *Mulher Maravilha*. Diziam ainda nomes de heróis desconhecidos, como *Flexa Vermelha* e *Flexa Azul*, *Super Magaly* e *Super Gatinha*.

Os meninos brincam de lutas e de futebol imaginário. Sobem onde conseguem, e pulam e brincam com a terra. Caminham com as mãos no chão. Às vezes, inventam formas de pular e girar. Há quem brinque de rodar até ficar tonto. Isso, aliás, é comum no grupo de 5 anos de idade. Alguns demonstram que sabem “dar” uma “estrela”, o giro em que se lança as pernas para o ar com o apoio das mãos no chão até voltar a ficar de pé. Especulam sobre “matar” e “morrer”. Deitam-se no chão e rolam no terreno em declive, tanto os meninos quanto as meninas.

As meninas também brincam na companhia de outros meninos. Fazem muito do que eles fazem, participam especialmente das brincadeiras que envolvem corridas. No entanto o bosque é um presente para as brincadeiras de faz de conta. Vi meninas colhendo flores e folhas para fazer “papá” e, assim, prepararem um almoço típico de quem brinca de casinha. Mas as meninas também brincam de “bruxa é bruxa”, assim como os meninos, que representam um ou outro super-herói. Alguns deles já chegam à escola fantasiados de heróis. Brincam de “rodopio sônico” (giro em torno de si mesmo). As meninas investem em vários personagens, como a “mulher brava”. Aparecem ainda príncipes, princesas, pais e mães repreendendo filhos e filhas, que podem ser uma planta, resignada e estática em um canteiro. Certa vez uma menina disse: “Eu sou uma salsicha!”. Noutro momento, uma mãe corria atrás da filha. Tudo isso sem precisar de espectador, sem esperar aplausos.

Outro fato importante que constatei aqui no bosque da escola foi a presença constante de jogos e brincadeiras tradicionais conduzidos pelas próprias crianças. Junto com as manifestações espontâneas de faz de conta, vi jogos de mão, cantigas populares e brincadeiras de “pegador”.

Os jogos de mão são mais praticados pelas meninas de 5 anos. Normalmente, em duplas, trios ou quartetos. São praticamente jogos rítmicos que utilizam cantos e parlendas com métricas precisas, pois as sílabas são acentuadas por palmas, estalar de dedos, beliscões e gestos. Em algumas cantigas, as melodias são mais elaboradas, noutras a melodia é linear, quase falada conjuntamente. As crianças pequenas jogam em duplas, modalidades tal qual o *Pikachu*, cuja letra é:

Pikachu  
 Bate em cima  
 Bate em baixo  
 Pika do lado  
 Pika do outro  
 Pikachu  
 Pikachu

Em trios, um jogo muito praticado é o Adoletá:

Adoletá  
 Le peti peti polá  
 Le café com chocolá  
 Adoletá  
 Puxa o rabo do tatu  
 Adoletá  
 Quem saiu foi tu  
 Puxa o rabo da pantera  
 Quem saiu foi ela  
 Tapa o furo do pneu  
 Quem saiu fui eu.

Ainda hoje as meninas jogam um dos mais antigos e conhecidos jogos de mão para quartetos, o famoso Nós todos. As palavras ditas são as seguintes:

Nós todos  
 Eu com ela  
 Eu sem ela  
 Nós por cima  
 Nós por baixo [palmas em baixo]  
 Nós por cima [palmas em cima]  
 Nós todos  
 Eu com ele  
 Eu sem ele  
 Nós todos.



QRCode com acesso  
 à canção  
 “A Dona Aranha”.

Quanto às cantigas populares, vi que as mesmas que as crianças aprendem nos ateliês são retomadas no bosque. Duas que elas sempre cantam: A música *Dona Aranha* e *Abre a roda, tindô, lê, lê*.

Aqui nesta escola, o bosque equivale aos jardins, aos bosques verdadeiros. Aos descampados. Aos quintais das infâncias de muitos de nós adultos e de nossos ancestrais. Aos quintais que preenchem nosso imaginário, que guarnecem a literatura e outras artes. Quintais que hoje são menos frequentados, até mesmo nas propriedades do interior do país, nas cidades pequenas, que também foram abarcadas por uma ideia contemporânea que estabelece a escolarização a partir do marco zero de uma pessoa. Quintais



QRCode com acesso  
 à canção  
 “Abre a roda, tindô, lê”.

muito menos vistos nas médias e grandes cidades. Tudo isso faz crer que a realidade de espaço livre para crianças no Brasil atualmente é mantida de fato apenas nas comunidades tradicionais, como as indígenas, por razões óbvias, e nas escolas da primeira infância, por mais triste que isso possa parecer. E esses fatores ligados ao brincar tornam a função docente ainda mais importante. A esse respeito, Kishimoto, em entrevista a Lombardi (2016, p. 145), expõe a importância da professora como mediadora do brincar livre:

Brincar é um fato social que se aprende. Alguém precisa ensinar. Fica como tarefa hoje para os educadores ensinar a brincar. Então passa a ser tarefa das faculdades ensinarem os professores sobre o brincar. Se hoje o espaço de brincar na rua está restrito, assim como os espaços públicos, então raramente as crianças brincam juntas fora da escola. O espaço do brincar vai diminuindo e cabe aos/às professores/as saber ensinar as brincadeiras.

Algumas instituições educacionais oferecem, no âmbito privado, para além das estruturas de espaço adequadas, propostas tidas como “alternativas”, enquanto poderiam ser propostas convencionais na esfera pública. Liberdade, criatividade, experiência com elementos da natureza e possibilidades de escolhas do sujeito infantil são conservadas fortemente em escolas privadas, como as de matriz antroposófica que, em geral, servem a uma verdadeira clientela das classes de maior recurso econômico. Vale lembrar que algumas propostas pedagógicas são importadas de outros países, havendo outras cujos fundamentos se voltam para o que se concebe como a cultura da criança.

Acentuo a importância de áreas amplas e abertas para as brincadeiras das crianças, como este bosque. Afirmo com todas as letras que, aqui, as crianças, diariamente se expressam com a maior inteireza. Fazem escolhas, interagem com seus pares. Realizam o que para a infância é mais que uma convenção, é um direito. O direito de brincar. O bosque na escola é um território libertário, afeito ao brincar.

Falei muito sobre os espaços da escola, porém é oportuno refletir sobre algumas observações de Tizuko Kishimoto (2018). Praticamente essa pesquisadora nos leva a considerar os conceitos da área do brincar como algo muito sério. Segundo ela, é importante atentar para as diferenças de significados entre alguns termos, sendo eles: *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*. Resumidamente, ela explica a *brincadeira* como uma conduta estruturada em regras em que se pode utilizar o *brinquedo*, tido como um objeto vital no ato de brincar. O *jogo infantil*, que podemos chamar de *brincadeira infantil*, pode designar tanto o objeto como as regras de jogo da criança. Portanto, quando me refiro ao brincar, esses termos estão sempre imbricados.

Catherine Garvey (2015) mostra que algumas características descritivas das brincadeiras são bastante conhecidas. Associam-se a elas, por exemplo, o prazer e a diversão. As motivações em brincar não possuem intencionalidade propedêutica, ou seja, brinca-se para brincar, e não para alcançar uma meta. O gozo é por si o objetivo. A espontaneidade e o voluntarismo são também atributos que, em certa medida, têm relações sistemáticas com aquilo que não é

brincadeira.

Com outras palavras, Gilles Brougère (1998, p. 21) confirma:

Seja como for, o jogo (a brincadeira) só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca.

Quanto à concepção de brinquedo, o pesquisador francês também acrescenta:

[...] é mais do que uma necessidade, ele [o brinquedo] é reconhecido por muitos como essencial, como uma justificativa de dois polos, o divertimento (prazer, entretenimento, afeto, fuga) e o educativo (aprendizagem, desenvolvimento da imaginação, utilidade). O primeiro polo é o dominante. Para alguns, ele é exclusivo, às vezes com uma recusa do discurso educativo, e a aprendizagem é remetida à escola ou a outros objetos como livros. O brinquedo é feito, a princípio, para se divertir. Inversamente onde o discurso educativo domina, ele raramente é exclusivo, trata-se de conciliar educação e divertimento (BROUGÈRE, 2004, p. 216).

Todos esses conceitos ficam nítidos na escola, pois, ao caminhar por aqui, passando os olhos ali e acolá, se vê de imediato que em todos os lugares as crianças brincam. O espírito brincante delas se manifesta em cada canto, nas relações entre os companheiros, na observação dos objetos e durante as atividades. Observa-se que, com ou sem brinquedos, há sempre um estímulo às brincadeiras.

Durante o período da pesquisa, fatos vivenciados por mim confirmaram o que venho expondo sobre o significado dos espaços abertos para dar vazão à imaginação brincante da criança. Nesses espaços surgem, inclusive, formas de brincadeiras extremamente sofisticadas, que extrapolam a praticidade física.

Dois fatos por mim presenciados, em outro momento e lugar, confirmam isso. E eu os explico agora me reportando primeiramente a um jardim imaginário e, em seguida, a um rito de despedida. Em pleno mês de maio, as manhãs no Alto Jequitinhonha se abrem à brisa fria que viaja do vale, soprada pelas montanhas pedregosas que envolvem seu rio. A 130 km da histórica Diamantina, estávamos em Carbonita, a pacata cidade que abriga pouco menos de dez mil moradores, contornada por uma quase infinita floresta de eucalipto. Tudo sob o domínio de uma empresa indiana, que produz carvão para alimentar a indústria siderúrgica.

Minha estadia ali tinha o objetivo de realizar oficinas artísticas com crianças, adolescentes e adultos. Os dias transcorriam tranquilos, com o ritmo

suave do lugar. Em uma manhã, por volta das oito horas, eu me preparava para sair de casa, aos pés de uma colina. Ali a rua íngreme aos poucos se aplainava e mostrava casinhas humildes em um de seus lados. O quintal mais vizinho era cultivado com pés de mandioca e arbustos de feijão andu. Onde se via um cachorro magro, algumas galinhas rhode, um galo índio e uns poucos garnisés. Não havia movimento de gente ou de automóvel. Enquanto observava essas coisas, eu subia.

Na altura de uma casinha verde limão, cuja porta ficava no limite da rua, topei com uma imagem que nunca mais me escapou. Nunca mais. Em um ponto quase que equidistante de uma à outra margem, tive uma surpresa criada no frescor do dia novo. Ali estava, em miniatura, um jardim! Raro! Em minha leitura racional, eu estava na verdade diante de uma instalação que sugeria um jardim. Único! E era! Construído em alguns centímetros quadrados. Uma composição bidimensional de uma fachada de casa, construída com gravetos e galhos secos. Com um pequeno caminho de curvas suaves, flores brancas e violetas. Minúsculas. Que tinham acabado de ser regadas. Detalhes feitos com pedaços de folhas verdes e outras texturas à base de folhas secas. Era um jardim ilusório. Imageticamente construído no meio da rua, a partir da elevação de punhados de terra. Observei tudo com atenção. Era impossível não parar para ver. Não me deixei furtar por nenhuma costumeira insensatez. Afinal, era poesia por demais diante das minhas sandálias, numa imagem cativante.

Logo depois, segui meu caminho. Preocupado com a possível demolição daquela boniteza e me perguntando sobre a autoria daquela criação, metros adiante, olhei para trás. E da casinha verde limão despontou uma menina. Soube, mais tarde, que ela tinha pouco mais de três anos. Ela caminhou até os seios da rua. Acocorou-se diante dele e então enfeitou ainda mais o sublime jardim que já inventara.

O outro fato mencionado presenciei exatamente no bosque da escola, com uma turma de quatro anos de idade. Aqui, meninos e meninas brincavam como sempre. Naquela tarde azul, foi involuntariamente oferecido aos meus olhos algo diferente de tudo o que até então eu tinha visto por aqui. Ali, aos pés da enorme mangueira, suas raízes estão visíveis, formando verdadeiros refegos no chão, onde se veem entranças, feito nichos no solo. Para lá, três meninas se deslocaram a partir do fundo do bosque. Caminhavam lentas e atentas. Uma delas trazia, delicadamente acomodada entre um polegar e um indicador, nada maior ou menor que uma única formiga. No trajeto, o mundo não existia. Seguiam no meio do tráfego de muitos brincames das outras crianças. Os olhares iluminavam a curiosidade e a compaixão. As meninas se comunicavam com as vozes em sussurro. Tudo se voltava para uma formiga mais que indefesa. Uma formiga das grandes, mas sucumbida. Já falecida.

Tudo me dizia que o deleite estava em observar as minúcias daquele minúsculo cadáver. Suas seis patas, condutoras de um corpo circular de uma espécie cabeçuda. E foi sob a sombra da mangueira que as meninas juntaram raspas de terra e poucas folhas secas partidas e trituradas. Solenemente prepararam o inusitado. Uma sepultura. E, sem prantos, pousaram o corpo do

inseto. Uma atitude fantasiosa, mas dotada de dignidade e requinte de um ritual.

O tempo do bosque já havia terminado. A turma já se deslocava de volta para o ateliê. E a professora seguia, apressando as três meninas, quando, no meio do caminho, uma delas voltou. E, com o último gesto no funeral da formiga, partiu um pauzinho em duas metades e cobriu a “lápide” com uma espécie de cruz. Silêncio. Eu permiti silêncio em mim. Em seguida, tudo voltou ao normal, mas eu voltei para casa refletindo sobre os sentimentos, sobre a imaginação e sobre certas congruências vistas nas brincadeiras de meninas com quatro anos de idade.

Para resumir, meu amigo, trago como lição e aprendizagem do vivido que ambas as situações são valiosas na infância. Abrigam, na singeleza, algo que se torna concreto para o desenvolvimento infantil, unindo fantasia, estética e tanta subjetividade, que se efetiva ainda mais em lugares com espaços livres. Um tipo de situação em que cabe às professoras uma mediação pedagógica sensível, que possa alargar as experiências das crianças sem perder a dimensão relevante da soberania delas. Como já dissemos, os espaços livres garantem a fluidez do ato imaginativo e criador na infância. Garantem a brincadeira genuína e a dinâmica da exploração. Possuir amplos espaços significa obter um importante recurso em função do direito a ser criança. Nesta escola observei constantemente que, no bosque, a intervenção das professoras é mínima, e o protagonismo da criança é maior.

Com essas palavras, dou por terminada minha apresentação da escola com o sentimento de ter vasculhado todos os espaços passíveis de serem observados. Com a expectativa de ter sido escutado em todos os detalhes, visto que a escola, sim, é que muito nos diz.

Fotografia 27: Funeral da formiga  
(Autor – Dimir Viana).





Fotografia 28: Barquinho de brinquedo  
(Autor – Mestre Roquinho).

# PROPOSIÇÃO

## A ESTÉTICA DO OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL COMO PROPOSIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que justificaria situar a arte e o pensamento de um artista que, sabidamente, não está vinculado à infância e à educação infantil nem à formação de professoras?

Essa foi a pergunta aguda que recebi de Edwiges, uma especialista em educação. Naquela tarde, a indagação me veio à queima-roupa. E eu não tive sequer dois pares de minutos para elaborar uma resposta. Já era hora do sol se pôr. Despedimo-nos entre olhares e um ligeiro desconcerto. Meu, evidentemente! Não havia de minha parte o interesse por respostas fugidias. Minhas experiências já ultrapassam duas décadas estudando, praticando e multiplicando o método do Teatro do Oprimido (TO), desenvolvido por Augusto Boal (1931-2009). A tal ponto que ele já se tornou uma espécie de companheiro. Sempre muito presente. Edwiges tinha razão em perguntar. Afinal, não é raro quereremos buscar sentido em algo que, à primeira vista, parece não ter. Uma “forção de barra”! Mas, neste caso, não era!

Noutro dia convidei Edwiges para conversar. Confortáveis à mesa, voltamos ao assunto, afinal não me agradava continuar a saltar nas reticências como quem perde noites de sono. Então olhando nos meus olhos, ela perguntou:

– Ainda com a ideia desconexa do outro dia?

Deu um sorriso de canto de boca e fez outra perguntinha, com uma dose de ironia:

– Você, que tem um pé na Itália, conhece a expressão *havere um quido fisso*?

– Claro que conheço! Por quê?

Devolvi a pergunta, com leve tremor nos joelhos.

– Por nada! Deixa pra lá!

Edwiges é assim, ela não poupa a praticidade. Tem espírito “sincericida”! O que ficou mais claro pra mim, quando me lembrei de que a expressão italiana mencionada por ela significa ter uma ideia fixa na cabeça. Uma espécie de obsessão. Sosseguei então meu impulso reativo e interagi na base da conversa. Dialogar é sempre uma possibilidade para saber algo sobre o outro e, pelo olhar dele, saber algo a mais sobre nós mesmos. Tomei esse raciocínio como que para me vestir de coragem e respondi:

– A princípio, é justificável não perceber as conexões de Boal com a educação infantil no todo e na formação de docentes da infância no específico. Por mais que eu pareça expor um prego cravado no crânio, dou provas de que as proximidades que me movem não nascem de uma descoberta casual. Não é como o advento da penicilina. É fato!

– Explique melhor.

Edwiges esboçou interesse, olhando nos meus olhos e não na minha cabeça.

– Ouça o que vou ler.

Peguei uma folha e comecei a leitura:

Entre emoções, sensações e pensamentos existe o fenômeno da *sinestesia*, que propicia o seu entrelaçamento e interdependência. *Sinestesia* é o diálogo entre os sentidos: a visão de uma pessoa ou coisa pode provocar sensações de medo ou atração; o doce na vitrine faz a boca salivar; a voz amada ao telefone faz-nos vibrar.

A sinestesia está mais presente em nossas vidas do que dela somos conscientes. Até mesmo os elogios poéticos com que um *sommelier* descreve as qualidades da sua bebida enaltecem o gosto do vinho, que seria menos saboroso sem a poesia do especialista. Isto permite a trampa, trapaça: na boca, sentimos o gosto das palavras, não do líquido. O feijão com arroz e carne moída do boteco da esquina, servido às pressas no balcão, ao contrário, tem o gosto que tem, sem guirlandas nem grinaldas...

Sinestesia é diferente da *cenestesia*, que se refere às impressões sensoriais internas do organismo e que fazem com que nos sintamos bem-dispostos ou tensos, saudáveis ou doentes. Ressaca e euforia são reveladas pela *cenestesia*. Diferente da *propriocepção*, que é a “sensibilidade própria dos ossos, músculos, tendões e articulações, que nos fornece informações sobre a estática, o equilíbrio, o deslocamento do corpo no espaço” (Houaiss).

[...] É bom termos uma palavra para cada coisa: melhor ainda, criar uma coisa para cada palavra – esta é uma das funções da arte (BOAL, 2009, p. 60-61).

– Hei! Hei! “No céu de Gotham City há um sinal”? – perguntou Edwiges, como que diante de divagações. – O que significa tudo isto?

– Calma! Temos mais! — e ofereci para a especialista outro excerto:

A fruição da obra e a sua compreensão dependem do conhecimento e das prévias experiências de vida de cada observador. Não preciso saber nada

sobre uma obra para senti-la do meu jeito, mas não a sinto do mesmo jeito que o meu vizinho, nem a sente, como eu, o seu autor (BOAL, 2009, p. 84).

– “Há um cardume de ânsias mergulhadas no peito” – Edwiges exclamou, me brindando com esta pérola de Capinam. E fui robustecendo a conversa, seguindo em minha citação:

O artista é nomeado pelos meios de comunicação, que desejam transformá-lo em mercadoria. No entanto, embora só algumas pessoas sejam *nomeadas* com o *adjetivo* de artistas, todo ser humano é, *substantivamente*, artista. [...] *Temos que não apenas consumir, gozar, fruir, mas produzir arte.* (BOAL, 2009, p. 162).

– Muito bem! “Everything has got to be just like you want it to!”<sup>37</sup>...

– Não é bem assim! – interrompi a ironia, e Edwiges veio séria:

– Como você relaciona essas citações com formação de docente da primeira infância? Por que insistir em relacionar o Teatro do Oprimido em sua pesquisa?

– Comprovei conexões sim. E profícuas. Reforço que a relação aproximativa acontece quando se pensa na formação artística e estética de professoras da primeira infância. Devo esclarecer que as palavras mencionadas fazem parte da última obra de Augusto Boal, *A Estética do Oprimido*, que não se pauta apenas no Teatro do Oprimido, mas a partir dele. O artista brasileiro amplia seu olhar sobre a vastidão da arte e direciona nossa visão para todas as linguagens artísticas, reconhecendo a importância de apreciar, mas decisivamente enfatizando a necessidade de criar arte, para com isso se atingir uma ampla experiência estética. Esse raciocínio já seria suficiente para estabelecer a ligação “pensamento estético”/“formação docente”. Nessas circunstâncias, o adjetivo “infantil” que determina a modalidade educativa em questão não é um impeditivo para essas conexões, pois elas emergem da necessidade quantitativa e qualitativa de formação artística e estética na Pedagogia, constatação verificada em diversos estudos, dentre os quais: Araújo (2015); Momoli e a Egas (2015); Amorim (2016); Kolb-Bernardes e Ostetto (2016); Lombardi (2015); Martins (2015); Martins e Lombardi (2015); Oliveira e Reis (2016); Prestes (2016); Ferreira e Souza (2015); Henriques e Traverzini (2015).

Edwiges arregalou os olhos, e, por um longo discurso, continuamos em um mergulho no oceano Boalino. Tomei fôlego e fui:

– A obra de Boal tem guiado práticas pedagógicas em todo o mundo e despertado o interesse dos mais diversos segmentos sociais, como aqueles ligados às áreas da saúde, das políticas públicas, da segurança pública, dos direitos humanos e, de forma crescente, da educação. Seu pensamento artístico e estético floresceu a partir da arte do teatro, no entanto a adesão às suas práticas é perceptível no trabalho de profissionais de variados campos de

---

<sup>37</sup> “Tudo tem que ser exatamente do jeito que você quer que seja”. Trata-se de um verso da canção “Dig a pony”, dos Beatles.

atuação. Faz-se presente entre artistas e não artistas. Em face dessa realidade, por que seria “um prego fixo na cabeça” imaginar que as intencionalidades e as técnicas propostas pelo artista brasileiro podem contribuir para a formação de professoras da educação infantil? Seu pensamento estético se conecta à formação docente quando se tem em perspectiva considerar as professoras e pretensas professoras como sujeito estético e artístico, e não necessariamente como um instrumento gerador de técnicas e coletânea de atividades transferíveis às crianças.

Edwiges continuava a me fitar. Não sei se ela ainda via o prego na minha cabeça. Quem saberia? Porém, por um longo tempo, fui mais fundo. Assim o fizemos. Juntos.

– Gostaria de falar um pouco mais sobre Boal – disse ela.

– Por favor!

– No meio educacional brasileiro, ele é pouco difundido. Eu conheço algumas práticas, mas sem profundidade. Do pouco que conheço, é que vem o meu espanto. Sei da relação do Teatro do Oprimido com os movimentos de lutas sociais e nas mais variadas formas de manifestação política. Eis o motivo de não o associar às questões da infância.

– Você não é a única. Mas vale a pena escutar o que tenho a dizer.

Edwiges demonstrou interesse, e eu prossegui:

### **Teatro do Oprimido na base da concepção estética de Augusto Boal**

– Augusto Boal foi um brilhante diretor teatral, dramaturgo e um inquieto pensador e ativista político, cujas concepções se expandiram para as diversas áreas do conhecimento, sendo a educação uma delas. Seu pensamento e suas práticas originam-se no contexto artístico a partir do seu reconhecido trabalho teatral, sendo que a criação de um método e sua concepção de estética me conduziram a perceber a importância de suas ideias e proposições para a formação em Pedagogia. O teatrólogo brasileiro trouxe, efetivamente, um olhar inovador para o fazer teatral, a partir de suas inquietações que remontam ao final dos anos 1950. É desse período o registro histórico de sua participação como integrante do Grupo de Teatro de Arena de São Paulo, com o qual trabalhou sistematicamente, montando espetáculos de sua autoria, organizando seminários de dramaturgia voltados para temas nacionais e colocando em prática uma de suas mais importantes criações: o *Sistema Coringa* de interpretação. Trata-se de um modelo de montagem com elenco diminuto de atores e atrizes, os quais, em uma única obra, interpretam vários personagens, sempre apoiados numa proposta ética e crítica (ROSENFELD, 1996). Três montagens que utilizaram o Sistema Coringa se destacam: “Arena conta Zumbi”, de 1965; “Arena conta Tiradentes”, de 1967; e Arena conta Bolívar, de 1970. É desse raio histórico dos anos 1960 o embrião do aclamado método do Teatro do Oprimido, que fez de Augusto Boal uma das mais importantes referências internacionais das artes da cena no século XX. Fazendo uma regressão no tempo, percebem-se alguns fatores que foram motivadores para essa concepção metodológica, tais como o recrudescimento da situação política na realidade brasileira, com a tomada

inescrupulosa do poder por parte dos militares, levando a cabo todo um projeto de silenciamento e violação dos processos populares progressistas, emancipatórios e participativos. Boal, homem do seu tempo, provou do cálice amargo do regime militar, tendo sido preso, torturado e exilado. Mesmo assim, sistematizou seu método em meio a todas as agruras daqueles anos turvos. Nesse contexto, é preciso ainda compreender o que vem a ser *oprimido*, conceito fundamental para o artista brasileiro. Trata-se, em sua lógica, de todo e qualquer sujeito obstruído em sua condição de ser mais. São oprimidos todos aqueles que, por forças externas, veem interrompidas suas possibilidades de agirem no mundo pelas vias do intelecto e do corpo. Interditados nas condições objetivas ou subjetivas da vida. Boal, assim como o educador Paulo Freire, do qual foi contemporâneo, elegeu o conceito de oprimido para a sua práxis, definindo-o como cerne de sua arte. Ambos foram personagens vigorosamente atuantes no interior de uma mesma cronologia, integrantes de um mesmo tempo histórico. Desejosos e com semelhantes utopias em favor dos oprimidos, estes que, corporificados a partir do conceito, nada mais são que os atores sociais diminuídos em suas existências. Para Boal, todos somos oprimidos na medida em que, por forças externas a nós, nos vemos obstruídos da mínima condição de seguirmos libertos e autônomos. Todavia, por seu olhar, cabe ao oprimido protagonizar a sua própria transformação. No Teatro de Boal o oprimido não é aquele que definha frente às forças opressoras, é aquele que reage. Que, ao resistir, rebela-se, fazendo da arte de atuar uma prática decisivamente política. Uma arte coletiva. Une-se a outros e outras não simplesmente para o exercício de uma apazível atividade, pois, nesse teatro, os oprimidos se encontram para um compromisso que circunscreve causas da coletividade. Oprimidos e oprimidas são a corporificação do que não se pode admitir e omitir. São os violados em seus direitos, são os precarizados no trabalho, os subalternos e desvalorizados. São os camponeses sem terra, são os indígenas em suas agonias, os sem-tetos nas cidades, as professoras desvalorizadas, as mulheres ultrajadas e violentadas pelos homens, degradadas pela condição que as constitui. São os pretos diante das estruturas brancas, são os periféricos. Mas, para o teatro de Boal, são, acima de tudo, os que promovem e encontram alternativas frente às opressões e aqueles cuja práxis consiste em atitudes libertadoras. Assim analisando, temos a lucidez de Paulo Freire:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste

sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (FREIRE, 1983, p. 57).

– Essas palavras reforçam a proximidade entre os dois ilustres brasileiros, no que diz respeito ao ser oprimido. As concepções boalinas assentam-se em práticas dialógicas que se infundem como estrutura metodológica pensada para o compromisso coletivo, na busca pela libertação e transformação social dos oprimidos. Se em Freire “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais”, em Boal, a prática artística conduz o oprimido à condição de agente ativo: criador a partir de suas reais possibilidades, insurgindo em oposição à condição de agente passivo: espectador da realidade de outrem. É assim que Boal nos traz uma arte essencialmente transgressora, pois, indistintamente, reconhece a capacidade expressiva dos sujeitos e articula princípios agregadores – como o princípio democrático no fazer artístico, ao reconhecer que a arte é inerente a todos. Também o princípio das ações estéticas, que pressupõe fruição e criação como direito humano. A fruição aparece como um direito de os oprimidos acessarem os bens artísticos e culturais, mas esse direito é expandido e aponta para o direito emancipador, o da criação que, nessa visão progressista, exige para os oprimidos o acesso às viabilidades de produção artística. Aí você me perguntaria: “De que modo?”. E eu te responderia que contrariando os cânones tradicionais de aquisição de técnicas para o virtuosismo ou imposições acadêmicas no modo de fazer arte. Nesse sentido, o teatro pode ser praticado por qualquer pessoa que constitui sua existência em qualquer corpo. Mesmo os corpos “improváveis” dos deficientes físicos, dos obesos, dos mutilados, dos anões, dos invisibilizados. Pode ser praticado pelos magros, os altos ou os de baixa estatura. Por aqueles com “corpos bonitos” e aqueles e aquelas que portam belezas outras, singulares, na contramão dos padrões impostos. O teatro pode ser praticado em qualquer espaço e não apenas nos teatros oficiais, por onde transitam artistas e companhias profissionalmente reconhecidas. Pode acontecer em uma esquina, em uma sala de aula ou no pátio de uma escola. Em uma ocupação, numa associação de prostitutas, no salão social de uma igreja, no presídio, no hospital e, quiçá, num *front* de guerra. E, finalmente, o teatro pode ser um importante meio de experiência nos cursos de formação de professoras, inegavelmente.

Nesse ponto Edwiges me interrompeu, demonstrando o que conhecia:

– Sabe-se que o TO é o método mais utilizado no mundo como instrumento artístico-pedagógico no interior de causas sociais, como: programas de prevenção de doenças contagiosas; projetos de mobilização no combate à violência contra mulher; realidades urbanas em comunidades que convivem com o tráfico de drogas; movimentos de empoderamento feminino; movimentos negros; assim como no Movimento de Trabalhadores Sem-Terra;

Movimento da População em Situação de Rua; Movimento dos Catadores de Materiais Recicláveis; estruturas de saúde mental; realidades de fluxo migratório; e entre grupos de ativistas da causa LGBTQIAP+.

– É visto ainda nos espaços escolares e até em mandatos legislativos de partidos progressistas – eu completei.

– Sim! – ela me interrompeu num rompante e prosseguiu:

– E você agora aponta algo novo!

– Eu diria que sim: a presença do pensamento de Augusto Boal para a formação de docentes da educação infantil...

– Fale mais de outros motivos...

– Por compreender que a formação qualificada do pedagogo e da pedagoga também pode ser vista como uma causa. A adequação das teorias e práticas de Boal, próximas às ideias freireanas, pode ser realçada no campo da formação docente por trazer os predicativos impreteríveis da dialógica, do referencial antropológico e ontológico dentro do conceito de cultura, da postura problematizadora e humanizadora, calcada numa posição inabalavelmente ética, inclusiva e propositadamente combativa.

Minha interlocutora então acedeu afirmando:

– Ao verificar no campo da arte que, em Boal, os oprimidos são sujeitos em condição de realmente “serem mais”, é que você enfatiza a relevância do método para a formação docente?

– Sim, pois sua poética teatral abrange a prática de outras linguagens que compõem a verdadeira estética do oprimido, e pode efetivar, por sua intencionalidade, o que se pretende para pedagogos e pedagogas: a condição de “serem mais” na relação com a prática artística. O que só é possível quando as experiências são permitidas e realizadas. Quando os corpos e mentes, desmecanizados, são postos à prova para criarem segundo o que vem de si. É assim que, como Freire, Boal segue com imenso vigor criativo, cuja inquietação resulta em um verdadeiro divisor de águas no contexto artístico, podendo ser inserido também nos espaços educacionais. Conforme comprovado por meio de minha pesquisa, o Teatro do Oprimido e a teoria da Estética do Oprimido estão para as artes assim como a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire está para a educação. Posso ainda afirmar que toda a substância artística e estética que permeia o pensamento de Augusto Boal é recomendável para a educação e, similarmente, possui potencialidades para a formação docente.

– Você fala de coisas não tão conhecidas por mim – interveio Edwiges. É como se, do fundo dos seus olhos, eu mirasse um sopro de utopia. Vejo coerência também. Não descarte isso!

Correspondendo a uma sutil percepção de que ela queria ouvir mais, nada poupei:

– Augusto Boal (2009) afirma:

O Teatro do Oprimido é um método teatral que se manifesta através da Estética do Oprimido, sistema com a mesma base filosófica, social e política, que engloba todas as artes que integram o teatro. A originalidade deste

método e deste sistema consiste, principalmente, em três grandes transgressões:

- 1 – Cai o muro entre o palco e a plateia: todos podem usar o poder da cena;
- 2 – Cai o muro entre o espetáculo teatral e a vida real: aquele é uma etapa propedêutica desta;
- 3 – Cai o muro entre artistas e não artistas: somos todos gente, somos humanos, artistas de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura (BOAL, 2009, p. 185).

– À luz desse excerto, penso que a expressão “cair o muro” é oportuna para dimensionar as características básicas do TO. São algumas das chaves que abrem as portas para que aproximemos o método à formação docente. Nessa modalidade teatral, atores, atrizes e os espectadores são igualmente importantes. Imersos no mesmo empenho de combater as

### **As técnicas que compõem o método de Augusto Boal**

opressões, fazem com que todo o processo teatral corrobore o feito como artístico. O Teatro do Oprimido é, em primeiro lugar, arte. Como o próprio autor afirma, essa forma de teatro está na base da Estética do Oprimido. Se presta coerentemente à educação, não por ser uma forma a mais de teatro, mas porque definitivamente foi desenvolvida objetivando três importantes dimensões humanas: a estética, a terapêutica e a pedagógica (BOAL, 2009). Formado por um conjunto de sete técnicas e contendo centenas de jogos teatrais, o método contempla todas essas dimensões, trazendo sempre o traço artístico e estético. A começar pelo *teatro jornal*, técnica embrionária do Teatro do Oprimido e que, originada naquela que seria a última fase do Teatro de Arena, consistia em montagens concluídas às pressas como uma estratégia para abordar temas reprimidos e escapar do controle austero da censura vigente nos anos de chumbo da ditadura militar. As *ações diretas* e o *teatro invisível* são outras duas técnicas de inserção nos espaços de uma determinada realidade social, evidenciando os problemas cotidianos. Essas técnicas não postulam para si prioritariamente o *status* de “espetáculo”, mas sim o de uma confrontação que, ao mesmo tempo, se coloca como intervenção e mobilização. E, nesse conjunto, a técnica do *Arco-íris do desejo* distingue-se das demais, porque se direciona a colocar os indivíduos defronte as opressões que lhes acometem. Uma ação que se aproxima ao psicodrama de Jacob Levy Moreno (1889-1974), trazendo, por assim dizer, uma conotação terapêutica. Outra técnica do TO interessante é o *teatro imagem*, cuja expressão prescinde da palavra e se dá por meio dos participantes dos grupos que realizam representações imagéticas das opressões da vida real. Assim, utilizando seus próprios corpos em construções cênicas, os praticantes se moldam em forma de esculturas que podem ser transformadas, remodeladas e rearranjadas em verdadeiros fóruns de imagem. Aqui, a anulação da palavra faz expandirem-se outras tantas leituras, releituras e reflexões acerca de alguma temática que determinado grupo queira abordar. Por fim, há ainda duas técnicas complementares, uma delas sendo o *teatro fórum*, que é a mais praticada por vários grupos em muitos países e consiste em uma representação

interativa, baseada em fatos opressivos reais. Nessa modalidade, um grupo é conduzido por um *curinga*, que possui a função de liderança equivalente à de uma pedagoga, sendo apto a dirigir ensaios e produzir as sessões de teatro fórum junto a um público específico que, via de regra, é composto por pessoas que reconheçam o conflito levado à cena. Define-se, dessa maneira, o imprescindível protagonismo dos espectadores na inteireza do Teatro do Oprimido. Por ser uma técnica que visa levantar alternativas na relação com a opressão representada, um fórum se configura quando, ao fim do espetáculo, a opressão é mantida. A plateia terá visto com clareza uma prática opressiva vigente nas ações dos personagens opressores sobre os personagens oprimidos. Tecnicamente, no teatro fórum, ao final de uma peça, prevalece a vantagem do opressor sobre o oprimido. Um mecanismo inteligente que confirma essa técnica como sendo binária: da pergunta e, conseqüentemente, da escuta. Nessa lógica, o *curinga* se dirige aos espectadores, convidando-os a expressarem suas alternativas, cenicamente. Espectador e espectadora, cada qual no seu tempo, entram em cena substituindo os personagens oprimidos e, num determinado momento da peça, prontos para atuar como o oprimido ou oprimida, lançam sua opinião combativa, contracenando com o personagem opressor. Finalmente, o *teatro legislativo*, espécie de extensão do teatro fórum, que é mantido em sua integralidade, mas acrescido da chamada *célula metabolizadora*, composta por um grupo de pelo menos três *advogados*, que acompanham a apresentação. A plateia assiste e se inspira no espetáculo para, ao final, sugerir a criação de um projeto de lei que possa servir ao enfrentamento da opressão que acaba de ser representada no palco. As propostas de lei levantadas pela plateia são então escritas em cédulas previamente oferecidas a ela pelos organizadores e em seguida entregues à célula metabolizadora. Após uma análise criteriosa por todos os participantes, o mesmo público elege a melhor proposta, em um rito democrático que torna legítima a percepção e a vontade daquela comunidade, sendo de responsabilidade da célula metabolizadora o encaminhamento real da proposta vencedora às casas legislativas dos municípios ou dos estados correspondentes, ou da federação. Resumidamente, essas são as sete técnicas que compõem o método boalino, sendo que os primeiros passos para as práticas teatrais são os jogos do Teatro do Oprimido, sistematizados em cinco categorias, com a finalidade de realizar a desmecanização física e mental dos praticantes frente às amarras cotidianas, servindo como exercício de preparação para a atuação teatral.

Nesse momento, minha interlocutora, atenta, se manifestou:

– Fica nítido que Boal propõe algo que extrapola as convenções da arte teatral. E que seu método contém proposições que potencializam a área da educação, como visto anteriormente. Presta-se à reflexão sobre temas, a promover o fazer teatral com função política, a oportunizar o fazer artístico como ação criativa e crítica.

– Exatamente! O nome de Boal estará sempre associado a seu método e vice-versa!

Edwiges reagiu movendo positivamente a cabeça. E eu completei:

– O Teatro do Oprimido é a parte fundamental de um manancial teórico e prático que se completa em forma de pensamento através de sua derradeira proposta registrada no livro *A Estética do Oprimido* (2009). O Teatro, no interior da Estética do Oprimido por si, representa o que há de rebelde e, ao mesmo tempo, propositivo, no campo contemporâneo do fazer artístico, sendo elevadamente adequado à formação de pedagogos e pedagogas que atuarão na educação infantil.

– Por tudo o que está expondo – disse a especialista –, não restam dúvidas de que a arte de Boal se desenvolve como um organismo vivo, mas gostaria de saber mais é sobre a Estética do Oprimido, que é a base de suas experiências e proposições, enfim.

**Estética do Oprimido  
e os significados do  
pensamento sensível e  
do pensamento  
simbólico**

– A estética de Boal nos conduz a legitimar a criação artística de toda e qualquer pessoa, e se baseia em duas formas de pensamentos indissociáveis: o sensível e o simbólico. Como ele afirma:

O Pensamento Sensível não é *lingua*: é *linguagem*. Com ela, o sujeito expressa ideias e revela sentimentos, para si e para outros, decide ações e age sem usar palavras nem gestos simbólicos, apenas sinaléticos (onde significantes e significados são inseparáveis). Existem, portanto, duas formas de pensar: Pensamento Simbólico (noético, língua) e Pensamento Sensível (estético, linguagem) (BOAL, 2009, p. 40).

– Em outros termos – continuei –, o pensamento simbólico diz respeito às palavras que possuem, dentre outros, o atributo de denominar todas as coisas sem ser as coisas. Dizendo a palavra “livro”, mesmo com a ausência do objeto que a representa, faço com que o interlocutor possa, mentalmente, imaginá-lo pelas vias do simbólico, nisso sendo mediado por seu próprio arcabouço cultural. Já o pensamento sensível é traduzido pela concreção, diz respeito à coisa em si e ao que ela nos causa. Tomemos alguns exemplos: as esculturas dos doze profetas de Aleijadinho, expostas no adro do Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, na cidade de Congonhas, em Minas Gerais; a vasta criação de Francisco Brennand, em um parque de esculturas na cidade do Recife; ou as figuras de cerâmica de Dona Vitalina, do Vale do Jequitinhonha; Essas criações, como representações concretas que são, irradiam sensações e sentimentos para quem as aprecia. Boal acrescenta:

Os dois pensamentos [o simbólico e o sensível], amalgamados, despertam e adormecem redes de neurônios em múltiplas áreas do cérebro, inter-relacionando memórias, ideias, sensações e emoções. Não estão aprisionados em nenhuma área exclusiva do cérebro, como a visão e a audição, mas podem acender quaisquer, a qualquer momento. Podem ativá-las ou ativam-se [elas podem ativar-se] por si mesmas quando ideias ou sensações acendem a memória, que é brasa, ou a imaginação – fogo que se alastra mesmo contra a vontade consciente do sujeito, na vigília e no sono (BOAL, 2009, p. 28).

– Como se sabe, tanto o pensamento sensível quanto o pensamento simbólico coexistem em todas as pessoas e confluem para as ações de criação artística voltadas aos denominados canais estéticos, advindos da Palavra, da Imagem e do Som. Porém, o Teatro do Oprimido propõe vias contrárias aos modos usuais de praticar e fruir essa arte cênica. Ideia extensiva à Estética do Oprimido, que se fundamenta na convicção de que “somos melhores do que supomos ser e que somos capazes de fazer mais do que aquilo que efetivamente realizamos”. A estética boalina salienta que todo ser humano é expressivo. Em outras palavras, Boal é imperativo ao demonstrar que todas as manifestações estéticas que comportam os fazeres artísticos fazem parte da natureza humana.

A Estética do Oprimido, democrática e subjuntiva, visa, através da arte, permitir ao cidadão questionar dogmas e certezas, hábitos e costumes que suportamos em nossas vidas. Visa analisar cada ação e cada fato que acontece dentro de circunstâncias concretas. Visa destruir coroas de circuitos neuronais refratárias e agressivas..., mas não indestrutíveis (BOAL, 2009, p. 158).

– Por essa perspectiva, não serão apenas os sujeitos especializados os possuidores de aptidão especial de produzir arte. A Estética do Oprimido, que abarca a arte teatral e todas as outras linguagens, segundo o pensamento de Boal, se abre à realização criativa dos sujeitos, fator determinante para que eles sejam também considerados criadores e criadoras.

A *Estética do Oprimido* é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrirem a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo (BOAL, 2009, p. 170).

– Não há como desviar da substância etimológica da palavra “estética”, que no vocábulo grego (*aisthesis*), traz o significado de compreensão pelos sentidos. Trata-se de uma disciplina filosófica que, em Boal, é sublinhada como uma teoria, com os processos criativos no vasto campo das artes, os quais perpassam a todos, visto que nessa abordagem as potencialidades criativas são constituintes não apenas dos indivíduos “iluminados” e/ou tecnicamente preparados. De maneira assertiva, ele demonstra que alguém se torna um poeta, ao escrever poesia; um pintor, ao pintar; um escultor, ao esculpir; um ator, ao atuar; e um compositor, ao compor. Ser um verdadeiro artista é criar qualquer obra de arte de acordo com a sua própria maneira de ser e pensar. O que transforma o oprimido em um ser estético é a ação criativa. A arte pressupõe ação, criação, atuação e movimento. É possível notar, portanto, uma posição teórica e prática que é simultaneamente rebelde e emancipatória, democrática e inclusiva, estabelecendo para os oprimidos não apenas a oportunidade de fruição, mas também a de apropriação dos meios de produção artística.

Nesse ponto, encaminhei minha exposição para o ponto central da minha argumentação:

– Para tentar comprovar minha hipótese, foi-me necessário criar um momento de formação específica, baseado nos princípios da Estética do Oprimido, o que, posso dizer, veio a ocorrer positivamente. Sendo assim, os

**Laboratório Fecundo: A Estética do Oprimido na formação de professoras para a educação infantil**

próximos argumentos que te trago tratam de uma proposta teórico-prática, que denominei “Laboratório Fecundo – A Estética do Oprimido para Professoras da Educação infantil e estudantes do Curso de Pedagogia”. A proposta teve o objetivo de verificar as possíveis contribuições da Estética do Oprimido como ação formativa, contemplando as diversas linguagens artísticas constantes na Educação infantil.. É compreensível a minha fala, Edwiges? – perguntei com receio.

– Sim, Muito! Mas me paira uma dúvida: Como isso se daria na prática, pensando em professoras ou pretensas professoras?

– Pois bem. No decorrer do ano de 2021, em plena pandemia da Covid-19, quando o Brasil sepultava centenas e até milhares de mortos diariamente, como você sabe, grande parte da população forçosamente se encontrava reclusa. Nossas relações com o mundo eram mantidas através da *internet*, o que veio, em certa medida, amenizar as dificuldades de comunicação em um período trágico da nossa existência. E foi exatamente no primeiro semestre daquele ano que não pude me esquivar da realização de uma parte essencial para esta pesquisa, colocando em prática o Laboratório Fecundo. Ressalto que eu conduzi esse laboratório sem qualquer pretensão de oferecer ou ensinar técnicas artísticas, sequências didáticas ou prescrições de atividades a serem realizadas com as crianças no espaço escolar. A intenção central desse trabalho foi a de viabilizar uma profusa relação teórica e prática, presumindo que os passos iniciais para pedagogas e pedagogos trabalharem com a arte e com a ludicidade na educação infantil requerem, primordialmente, o trabalho das/os profissionais sobre si mesmas/os. Dito de outra maneira, as artes e a ludicidade precisam ser experimentadas não como um simulacro de afazeres infantis, mas como uma oportunidade de experiências reais. Esta é a postura que coaduna com a estética de Boal e que nos faz almejar pedagogos e pedagogas que se permitam ser criadores e criadoras, que avancem contrariando a sorrateira perspectiva licenciada de que, para trabalhar com a arte e o brincar com as crianças, “qualquer coisa serve”. O leque de possibilidades nessa área perfaz um vasto território a ser explorado, demandando, por isso, níveis razoáveis de formação. Até aqui estamos indo bem? – perguntei à minha interlocutora, que me escutava atenta.

– Sim. Continue.

LABORATÓRIO FECUNDO

# A ESTÉTICA DO OPRIMIDO

COORDENAÇÃO: **DIMIR VIANA**

Para professoras da educação infantil e estudantes de pedagogia.

Este curso faz parte da pesquisa de doutorado de Dimir Viana junto à UNICAMP e à UNIVERSIDADE DE BOLONHA (Itália).

Contato para informações:

- ✉ [dimir.viana@gmail.com](mailto:dimir.viana@gmail.com)
- ☎ (31) 99137-7975

DIMIR VIANA É MEMBRO DO LABORARTE E BOLSISTA CAPES

DIMIR VIANA É MEMBRO DO LABORARTE E BOLSISTA CAPES

☎ (31) 99137-7975

✉ [dimir.viana@gmail.com](mailto:dimir.viana@gmail.com)

Contato para informações:

Figura 12:  
Material de divulgação do Laboratório Fecundo.  
Fonte: Elaboração do autor.

– O Laboratório Fecundo foi fundamental na pesquisa, por me permitir colocar à prova minha visão de que Augusto Boal seria mais um artista brasileiro que potencializa a formação docente de maneira concreta. A substância do que ele propõe se traduz em um método que faz a junção de teoria e prática, configurando uma pedagogia com raízes profundas no solo da arte. O Laboratório foi pensado como uma possível abordagem para os cursos de Pedagogia, a qual se constituiria numa etapa inicial de inserção de graduandas na relação com as linguagens artísticas, mas não apenas. Por considerarmos brinquedos, jogos e brincadeiras como sendo linguagens que aglutinam a imaginação, a criatividade e os traços estéticos, foram empregados os mesmos princípios metodológicos, pensados por Boal para a abordagem artística. Como já mencionado, na educação infantil o brincar e a arte caminham juntos. Para explicar em breves palavras, posso dizer que tais princípios são compostos pela permissão individual de ser inventivo(a) e, conseqüentemente, autor(a) com base nas genuínas condições pessoais. Ressalto que, ser estudante de Pedagogia ou professora da Educação Infantil em exercício, foi o único critério de seleção das participantes. Formamos, então, um grupo com nove participantes<sup>38</sup>, sendo uma pedagoga sem vínculo

Figura 13:

Reunião do Laboratório Fecundo.

Fonte: Arquivo do autor.



<sup>38</sup> Participaram do Laboratório Fecundo: Ana Balieiro (professora com graduação pela FAE/UFMG), Ana Carla Bernardes (professora com graduação pela FAE/UFMG), Eri Alves (professora com graduação pela UEMG), Dárlyn dos Santos (estudante de Pedagogia – FAE/UFMG), Flávia Guimarães (professora e estudante de Pedagogia – Faculdade Futura), Franciely Neves (estudante de Pedagogia – Faculdade Pitágoras), Iara Amaral (estudante de Pedagogia – Faculdade Pitágoras), Thamara Kamila (estudante de Pedagogia – UEMG) e Rayza Miranda (pedagoga com graduação pela UFPA – Universidade Federal do Pará). O laboratório teve duração de 54 horas, com 18 encontros virtuais que aconteceram às sextas-feiras, das 19h30 às 22h30, e aos sábados, das 15h às 18h.

de trabalho, três graduandas que apenas estudam, mais duas outras que já trabalham como professoras e três professoras que atuam na Educação infantil da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Antes de prosseguir com minha exposição, com uma folha na mão, que entreguei a Edwiges, propus:

– Veja esse quadro. É um resumo dos trabalhos que foram conduzidos no Laboratório, em quatro eixos: *imagem/movimento*, *palavra e som*, buscando vincular a teoria e a prática durante todo o percurso.

	Imagem/movimento	Palavra	Som
Experiências expressivas	<i>Confeção de brinquedos</i> Criação de bonecas como modelo de brinquedo tradicional na infância.	<i>Narração de histórias</i> Princípios e ação de contar histórias da literatura convencional ou da tradição oral.	<i>Musicalidade</i> Noções de sonoridade ritmo; O cancionero infantil brasileiro como legado cultural da, e para, a infância.
	<i>Dança</i> Princípios da dança individual.	<i>Literatura infantil</i> Exploração da palavra como ação poética individual.	
	<i>Teatro</i> Realização de jogos teatrais.	Exploração da palavra para a cultura da infância.	

Quadro 5:

Experiências expressivas.

Fonte: Elaboração do autor a partir de pesquisa de campo.

– Se você observar com atenção os sete eixos desse quadro, que são a base da Estética de Boal, verá que eles coincidem com as proposições pedagógicas e curriculares da educação infantil pensadas para as crianças. Por



QRCode com acesso à breve apresentação de cada um dos artistas e brincantes convidados para o Laboratório Fecundo.

isso eu propus – e ainda proponho – às participantes do Laboratório atividades fundamentadas nas mesmas proposições. Para cada eixo, artistas formadores foram convidados para dialogar com o grupo, expondo seus saberes e demonstrando princípios para a criação referente a cada especificidade artística. Ressalto que tais princípios são defendidos por Boal (2009), não como imposição de preceitos ou prescrições de atividades a serem reproduzidas, mas porque conhecer os conceitos e as bases técnicas para o desenvolvimento de qualquer linguagem é básico e coaduna com o direito de qualquer cidadão de se apropriar dos meios de produzir arte. Nesse sentido, todos os artistas, criteriosamente escolhidos, atuaram dentro dessa lógica.

## Imagem e movimento

*Construção de brinquedos*

*Dança*

*Teatro*

Seguindo na minha conversa com Edwiges, expliquei:

– O eixo imagem/movimento englobou primeiramente a reflexão em torno da **construção de brinquedos**. Para essa temática, foi convidada a artista visual e bonequeira Cássia Macieira. No contato direto com ela, de forma introdutória, fomos conduzidos a conhecer mais sobre a rica relação que um objeto pode oferecer para nossas reflexões culturais, com desdobramentos na educação escolar. Segundo Macieira, o brinquedo boneca(o) é um artefato lúdico que:

Pode se configurar como: objeto plástico-visual (bidimensional e tridimensional) e objeto de pesquisa processual por permitir o inacabamento e, conseqüentemente experimentações livres. A(o) boneca(o) ainda encerra a fusão forma-conteúdo sem as discussões hierárquicas da não dicotomia; detém temática mnemônica (erros e repetições; repertórios) e essência potencial para gerar debates sobre gênero e antirracismo. Atesta-se ainda que a criação de bonecas(os) aguça a percepção, favorece a expressividade e a imaginação consolidando – mediante o avanço da autonomia –, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes (MACIEIRA, 2020, p. 15).

– Posso te dizer que foi com o espírito flexível que, no Laboratório Fecundo, o grupo teve a oportunidade de interagir com a artista e formadora, que dirigiu uma prática de criação de uma boneca. Pelas circunstâncias da virtualidade, cada integrante da formação aprendeu a fazer e confeccionou não uma boneca de pano, mas de folhas de jornal, técnica recolhida da cultura popular pelo artista plástico e brincante Adelsin, a qual compõe o seu livro *Barangandão Arco-íris*. E essa criação se deu livremente, bem ao feitio liberador da Estética do Oprimido, em que o rigor não está necessariamente na argúcia técnica, e sim no querer fazer, no agir brincante, que se adormece frequentemente em nossas mãos e mentes. Tamanha foi a graça e ludicidade vivida no momento da aprendizagem/criação de bonecas de papel, que apresento em versos rimados o procedimento realizado pelo grupo. Lembrando que os materiais mais simples deram o tom da proposta: foram utilizados simplesmente folhas de jornal e/ou papel sulfite, barbante e fita adesiva. E a atividade foi sendo assim, conduzido por Cassia Macieira como se entoasse brincantemente um fazer.



Figura 14:  
Boneca confeccionada por Flávia Guimarães no  
Laboratório Fecundo, em 2021.  
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Primeiro enrole o jornal  
Formando dois canudinhos  
Que não serão mais jornais  
Mas pernas, tronco e bracinhos

Fitas no meio e nas pontas  
Colando pra não desfazer  
Os canudinhos durinhos  
Pois membros é que devem ser

Depois é pegar outra folha  
Amassar formando a bolinha  
Moldada na palma da mão  
Pra mais tarde virar cabecinha

Dentro de uma outra folha  
Coloque a bolinha já pronta  
Juntando tronco e cabeça  
Assim um corpo se monta

Para bem definir a cabeça  
Eu uso a fita colante  
Separando-a sob o pescoço  
E o corpinho ajusto adiante

Ainda usando a fita  
Vou moldando o corpinho sem nome  
E o corpinho num dado momento  
Vai ter forma de um microfone

Lembram dos dois canudinhos?  
Agora é que vamos ver  
Virar bracinhos e pernas  
Colando onde deve ser

Eu colo um canudinho  
Apoiado na horizontal  
Abaixo do pescocinho  
Na medida bem proporcional

Dobrando no meio o tronco  
Apoio dobrado em “V”  
Invertendo o sentido do mesmo  
Duas pernas é que vamos ter

Use e bem use sem medo  
A fita adesiva e o barbante  
Terá feito um corpinho singelo  
Tal qual escultora brincante

## E agora...

Para seu boneco ou boneca  
Dê-lhe vida que vem de seus  
dedos  
O encanto passou pelas mãos  
E encanto não guarda segredos...

Após essa leitura, avancei para falar a Edwiges sobre a abordagem da dança no Laboratório:

– Antes de começar o encontro, perguntei para as participantes se elas tinham tido, no curso de Pedagogia, alguma disciplina que tratasse exclusivamente de **dança** ou se tiveram enfoque dessa linguagem pensada para a infância.

– É raro tratar exclusivamente de dança. E o que foi que elas disseram?

– Por meio das respostas, me dei conta de que nenhuma das participantes tiveram contato com a dança, nem mesmo em disciplinas que normalmente a ela são associadas, por exemplo, as da área do Teatro ou da Educação Física.

– Seria ou não de se espantar? – me perguntou ela.

– Em certa medida, seria sim. Essa revelação circunscreve fragilidades dos cursos de Pedagogia. Se a dança é constituinte da educação infantil, pressupõe-se que as professoras devam minimamente conhecer sobre ela. Há uma lacuna. É claro que em muito se difere a realidade dos cursos de Pedagogia. Em algumas universidades públicas, há professores/as da área da dança, da música, do teatro e das artes visuais articulando formações, ministrando disciplinas, fato, porém, distante de prevalecer efetivamente nos cursos, em geral, como seria desejável. Não é demais lembrar que o grupo era composto por estudantes e professoras que estudavam ou que haviam estudado em institutos públicos e privados. E, mesmo em um grupo tão pequeno, desvelaram-se situações no mínimo questionáveis quanto à necessária formação artística de pedagogas e pedagogos. Então, além de particularmente estimulado pela minha vivência cultural em dança, mas também por conta dos mencionados eixos que se baseiam nas propostas pedagógicas para a educação infantil e também nos princípios da Estética do Oprimido, conforme já expus, convidei Flaviane Lopes, dançarina profissional, professora de dança e bastante ligada à rica ambiência popular, para realizar atividades no Laboratório. Assim, Flaviane coordenou os trabalhos em dois encontros, partindo de uma provocação sobre a definição de dança pelo olhar de cada participante. Uma proposta para fins de contextualização histórica e para um melhor dimensionamento daquilo que essa linguagem pode e precisa alcançar na educação. Emergiram, nesse jogo provocativo, termos como *movimento*, *expressão* e *liberdade*, palavras que compõem a essencialidade da dança e se juntam a outras, que vieram à baila na avaliação de algumas das participantes: que qualificaram a dança como uma atividade que proporciona *saúde*, *sensações*, *autoconhecimento*; e, segundo disseram outras, que a dança pressupõe *busca*, *força* e *leveza*. Se eu tivesse que pensar em uma palavra que possa definir a dança, sem entrar em uma conceituação, provavelmente diria que, em primeiro lugar, dança é arte, o que não foi dito por ninguém. *En passant*, é que as participantes tiveram junto à Flaviane o contato com uma argumentação sobre o balé clássico, a dança flamenca e algumas danças populares brasileiras, como as congadas, os caboclinhos e o maculelê. As características do Butô, tida como a dança das trevas e advinda do Japão no pós-guerra, também foram

mencionadas, tendo sido ressaltado o nome de Kazuo Onno como um de seus criadores. Outros nomes icônicos na história da dança mundial também foram enfatizados, como os de Izadora Duncan, Martha Graham e Klauss Vianna, sem deixar de mencionar as mais relevantes contribuições de Rudolf Laban para a dança como hoje a conhecemos.

– Sobre o **teatro**, os trabalhos foram conduzidos por mim, tendo como base o arcabouço das teorias e das técnicas do Teatro do Oprimido, que mencionei a você anteriormente. Tudo pensado para pedagogas atuantes e em formação. Parti da contextualização do método, ressaltando a sua função pedagógica de avivar o fazer teatral por distintos sujeitos, principalmente não artistas. Segui coerentemente apresentando às participantes a parte inicial do TO, que é a realização de jogos teatrais, cuja finalidade principal, e prevista por Augusto Boal, é de uma preparação corporal e mental em função do jogo maior que é o próprio teatro. Dessa maneira, os jogos foram praticados no decorrer de vários encontros do Laboratório Fecundo, com adesão de todas as participantes (Apêndice I). Quanto aos jogos, vale dizer que Boal descarta a ideia de serem meros exercícios aleatórios. Na visão boalina, ao contrário disso, eles fundamentam-se diligentemente na natureza da arte do teatro, em que corpos desoprimidos, adentrados em uma poética libertadora, estarão propensos a expressar o que faz parte do humano, cuja gênese está nos nossos próprios corpos. Do ponto de vista quantitativo, foram poucos os jogos acessados pelo grupo, mas o suficiente para se compreender o sentido deles em cada uma de suas categorias. Devido às restrições impostas pela comunicação *on-line*, decidi não propor montagem teatral propriamente dita. Percebi que não atingiríamos a interação que é central no Teatro do Oprimido, pois a relação cênica dialética, no teatro de Boal, exige a presença dos corpos. Selecionei, então, alguns dos jogos mais adequados ao contato virtual. Malgrado tantas limitações, conseguimos movimentar o grupo com jogos de quatro das cinco categorias<sup>39</sup>. Evitei os jogos da 3ª categoria, por exigirem, sobretudo, o envolvimento corporal entre duas ou mais pessoas. E os jogos que escolhi comportam elementos significativos presentes no inteiro conjunto de centenas de jogos do Teatro do Oprimido, essencialmente quando se pensa em desmecanização como preparação teatral. São propícios para a disponibilização do corpo e favorecem o deslocamento de uma corporeidade cotidiana, oprimida, para um corpo atuante. Um corpo que brinca e busca sentidos expressivos. São exercícios que desafiam a coordenação motora, estimulam a musicalidade, a imaginação e a capacidade de improvisação. Eis aqui uma nítida revelação, vinda desse processo no Laboratório: a vivência com esses específicos jogos teatrais pode ser, ainda que de uma maneira aparentemente desprezível, uma espécie de ingresso das docentes, e/ou futuras docentes, no campo da teatralidade. Aliás, o arsenal de jogos do Teatro do Oprimido

---

<sup>39</sup> As cinco categorias de jogos do Teatro do Oprimido, sistematizadas por Augusto Boal, são: 1ª - Sentir tudo o que se toca, 2ª - Escutar tudo o que se ouve, 3ª - Ativar os vários sentidos, 4ª - Ver tudo o que se olha, 5ª - Estimular a memória dos sentidos.

abriga, a meu ver, uma pedagogia da maior significância para a formação de professoras. Por meio dos jogos, há a dilatação do real; estimula-se um estado que admite de cada um pitadas de lirismo, de ridículo, de tensão e de “autodesgoverno”. Com os jogos, tensiona-se a ideia do que se é e do que se pode vir a ser. São ações que viabilizam outro olhar sobre nós mesmos, a partir do corpo que somos, abrindo espaço para os sentidos apreenderem o que se observa no mundo a nossa volta e o que é observável em nós mesmos.

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia. Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. Nesse sentido foi que escolhi exercícios e jogos focados na des-especialização (BOAL, 2004, p. 111).

## Palavra

*Narração de histórias*  
*Literatura infantil*  
*Palavra brincante*

– O eixo da Palavra foi marcado por reflexões a respeito da **narração de histórias**, da literatura infantil e da palavra brincante. E a contadora de histórias Beatriz Myhrra foi quem movimentou o Laboratório Fecundo nesse sentido, relatando, primeiramente, sobre o seu percurso profissional, o trato com as histórias e sua ligação com a educação infantil. Após o envolvimento do grupo em mais essa etapa do laboratório, organizamos o momento da narração de histórias, para o qual cada participante foi convidada, respeitando a experiências precedentes de cada uma. Terminada essa atividade, demo-nos conta – eu e as participantes – de que, em um único contato com Beatriz Myhrra, tínhamos conseguido nos aproximar das sugestões favoráveis ao exercício de narrar histórias para crianças. Refletimos sobre a diferenciação das histórias, assimilando o aprendizado de que não há regras que aprisionem as professoras, seja no ato de escolher ou no jeito de contar. O que importa é promover o encantamento para si e para as crianças. Refletimos ainda sobre a diferença entre contos literários e os populares, de tradição oral, e sobre o fato de que, por possuírem características distintas, eles indicam modos particulares que podem ser mais eficazes para a preparação, memorização e apresentação às crianças: os contos de tradição oral, em tese, podem ser preparados e contados com maior liberdade, ao passo que os contos literários requerem uma memorização fidedigna ao texto, desde que esta seja a intenção do contador ou da contadora. Nunca é demais lembrar que narrar

histórias é um ato de sensibilidade e criatividade, não existindo, portanto, diretrizes inexoráveis para essa prática. Evidentemente as histórias comportam estruturas a serem observadas, tais como a fantasia, o ritmo, os conflitos, os arquétipos, as tensões e a graça. Tudo isso – e muito mais – nos dá indicativos da necessidade constante de as professoras manterem-se em contato com o mundo da literatura e o das tradições orais, como um passo decisivo para o aprimoramento dessa que é a arte do maravilhamento pela palavra.

– Para falar sobre **literatura infantil**, tivemos um longo encontro com o escritor mineiro José Carlos Aragão. *Literatura infantil – experiências, vivências e algumas consequências* foi o título dado por ele para a sua apresentação dialogada. Como o Laboratório Fecundo manteve o caráter de exploração das linguagens, vislumbrando a criação das pedagogas, a ideia de trazer a fala de um escritor teve o sentido de aproximação à experiência da apreciação e da escrita literária, de verificar como se desenvolve um processo de escrita para a infância. Com esse propósito, o escritor abriu a conversa expondo sua trajetória e apontando que, pela sua perspectiva, o ato de produzir literatura se relaciona preliminarmente com seis tipos de “gosto pessoal”: pelas palavras, por ler, por ouvir e contar histórias, por escrever, pela poesia e pelo teatro. Sobre a criação literária, o escritor sinalizou que não existe uma fórmula padronizada, cada um tem seu processo, pois escrever é um fazer. Acredito que essa oportunidade de ter conversado com um escritor reforçou, para as participantes, a convicção de que cada um de nós pode praticar a arte de escrever. Mais do que um alento, isso se configura como uma plausibilidade, ou seja, assim como o escritor Aragão, professoras podem escrever suas histórias, jogar com as palavras inventivamente, fazê-las brinquedo, não necessariamente como uma atividade profissional, mas como um ato criativo. Esse foi, aliás, nosso escopo no Laboratório Fecundo: assimilar a compreensão de que não há preceitos ortodoxos para a escrita e de que escrever, seja um livro infantil, um conto ou uma parlenda, não é um feito apenas de escritores consagrados; entender o quão libertador pode ser o permitir que a criatividade baseada na palavra seja consubstanciada nas nossas mentes e transposta para as folhas de papel ou para a tela de um computador. Assim como noutras linguagens artísticas, experimentar a autoria com a palavra pode ser uma ocasião em que o exercício artístico venha a significar, ainda, um deslocamento de quem lê – ou quem as escuta – histórias de outros autores, para o estatuto de alguém que também as produz. Foi assim que, em nosso processo fundamentado na Estética do Oprimido, lançamos uma ideia para o grupo, o desafio de criar. Como resultado, as participantes produziram sonetos, como uma forma “erudita” de escrita, pequenos poemas rimados e, ainda, se lançaram a um ato de inteira ousadia: escreveram aquele que seria o primeiro livro infantil de suas vidas. Cabe dizer que nem todas superaram suas dificuldades, porém, todas as modalidades de escrita proposta foram realizadas por todas as participantes.

## Som

### *Musicalidade*

– Por fim, no Laboratório o eixo do **Som** tratou efetivamente de **musicalidade**, da canção infantil, das brincadeiras cantadas, das noções da linguagem musical e da experiência com ritmos. Os encontros tiveram a presença de Hugo da Silva, ator, compositor e músico do Grupo Maria Cutia, e de Carlos Felipe, educador e percussionista, ambos de Belo Horizonte. As palavras de Hugo mostraram a importância da cultura popular nas pesquisas de muitos artistas da música e do brincar dedicados à cultura da infância. Segundo ele, as localidades que ainda cultivam as manifestações surgidas do povo, distinguem-se como territórios que são verdadeiras matrizes culturais, como o Norte de Minas e o Vale do Jequitinhonha. O músico foi taxativo ao dizer que a abordagem musical, especificamente, e as linguagens em geral, para a infância, por serem livres, não pressupõem uma postura licenciada por parte da professora. Pelo contrário. Ser livre abre caminhos para muita reinvenção e projeções pedagógicas de grande benefício para o educando, embora também exija um esforço pedagógico particular, em função de uma aprendizagem que requer certa previsibilidade no sentido de garantir experiências qualificadas por parte das crianças. Sabe-se que, para as professoras, por serem constantemente demandadas a ser criativas e, por isso, criadoras de algo, seus fazeres na educação infantil equivalem, em certa medida, à natureza dos fazeres dos artistas. Elas precisam ser inventivas, porque a inventividade faz parte da profissão e são levadas, por força do ofício, a trabalhar com a música, por exemplo. Esta linguagem que oferece múltiplas possibilidades de ser conduzida, exigindo também uma bagagem de conhecimentos, experiências e experimentações. Para o fechamento da nossa abordagem sobre o som, nos encontramos também com o percussionista Carlos Felipe, que, no Laboratório Fecundo, focalizou aspectos básicos, como os parâmetros do som e do ritmo segundo a teoria musical. Assim, ele falou sobre pulso, dinâmica, altura, duração, intensidade e timbre. No interior do léxico convencional, deu demonstrações, ora com o próprio corpo, ora com um pandeiro, sobre o que vêm a ser os principais tempos musicais: binário, ternário e quaternário, os quais também foram abordados quando ele tratou da formação de compassos. Para uma exemplificação mais direta, o percussionista demonstrou a distinção entre os tempos, a partir de ritmos brasileiros como a marcha, o baião e o samba. A explanação serviu de estímulo para se buscar mais familiaridade com a linguagem e para enriquecer os meios de trabalho com a música, que podem dar vazão a muitas ações, seja com o corpo como um instrumento de base ou mesmo com outros objetos que temos próximos a nós. Ele finalizou sua participação afirmando que, na sua opinião, seria muito oportuno que nos cursos de Pedagogia houvesse disciplinas que tratassem de um vocabulário básico da teoria musical, pois a familiaridade com esses conceitos, mais a

prática, podem levar as professoras a criações conscientes e variantes para sua vida na educação infantil.

– Uffa!!! Trabalho intenso, eu diria – exclamou Edwiges, com atenção e interesse – Compreendi perfeitamente a iniciativa. Devo confessar que outras formações como cursos e oficinas também são capazes de alcançar objetivos semelhantes aos que se nota com a Estética do Oprimido. Estou falando de apropriação de princípios e técnicas de uma ou outra linguagem. Até aqui, “nada de novo no *front*”, contudo, eu consigo sim identificar alguns elementos que justificam, se não uma novidade propriamente dita, pelo menos uma proposta que se ligue à formação docente.

Fiquei tocado com essas colocações, ainda que sempre com os joelhos ligeiramente trêmulos. Ela seguiu explicando, delicada e pausadamente:

– Com base em tudo o que você me trouxe, a relevância da Estética do Oprimido de Augusto Boal, como proposição para a formação de Professoras da Educação infantil, se justifica por meio de pelo menos três dimensões. A primeira, diz respeito a um pensamento estético com base em uma concepção também metodológica, cuja intencionalidade, a rigor, é promover o deslocamento das professoras ou pretensas professoras da condição subalterna de acessar os bens culturais e artísticos e reproduzi-los sem criticidade para a de ser capaz de acessar meios de produzir seus próprios repertórios, suas próprias propostas artístico/lúdico/pedagógicas, sem negligenciar a singularidade pessoal. A segunda dimensão mostra a Estética do Oprimido como uma forma de pensamento que serve à formação estética, artística e lúdica das professoras, mantendo-se como uma proposta crítica que reforça a máxima de que esses elementos perfazem um campo específico do conhecimento humano, o qual requer níveis de aprofundamento. E, finalmente, a última dimensão mostra que a Estética do Oprimido, que tem como base o Teatro do Oprimido, contribui pra a ampliação dos canais sensoriais e estéticos que abrangem os elementos da imagem/movimento, da palavra e do som; que favorece o desenvolvimento das professoras ao propor a unidade mente/corpo em prol de ações criativas autônomas, autorais, autênticas. Nesse sentido, Boal consegue reunir diversos elementos significativos para a docência da primeira infância, concebendo, assim, outra possibilidade de experiência estética: observar pelos sentidos, questionar o que se sente, criar e recriar como ação transformadora, mediada pelo que se sente, pelo que é singular.

Após essa demonstração de como Edwiges assimilou e organizou as informações da minha longa exposição, fiquei em silêncio, numa sonora representação de entusiasmo. E ela continuou, fazendo uma pergunta que, no fundo, expressava uma vontade:

– Tenho uma última questão: e a voz das participantes do Laboratório Fecundo? Gostaria de saber o que elas dizem.

– Sua lembrança é pra lá de pertinente! – respondi, animado diante de uma colocação tão iluminada – Levando em consideração o fato de que as professoras são profissionais que lidam cotidianamente com as linguagens

artísticas nas dimensões da palavra, da imagem, do movimento e do som, além das múltiplas ações do universo do brincar, solicitei que as participantes me dissessem como o pensamento estético de Augusto Boal poderia contribuir para o modo de cada uma pensar a arte e o brincar na formação e na prática pedagógica na Educação infantil. Prezada Edwiges, antes, porém, de fazer valer nosso direito a um café, uma xícara de chá ou um cone de sorvete, informo que vou apresentar algumas respostas sem posteriores comentários, pois cada uma já é, *per se*, uma resposta, e, devo acrescentar, corrobora tudo o que defendi neste nosso diálogo. Cada resposta ajuda a justificar meu intento de inserir a arte e o pensamento de um artista na formação inicial e continuada de professoras da educação infantil, mesmo que, sabidamente, não estejam vinculados ao campo da educação infantil, incluindo a formação de professoras. Eis as respostas de algumas das participantes:

Dárllyn (graduanda em Pedagogia):

O pensamento de Augusto Boal contribui para a ampliação da minha percepção de arte, de produção de arte. Retira as limitações da imaginação e nos dá um leque de possibilidades de produção da arte, me faz acreditar que todos podemos criar arte, cada um com a sua própria peculiaridade.

Ana Balieiro (professora efetiva da educação infantil):

Na educação infantil, criamos muitas coisas e também reproduzimos muitas coisas, e geralmente essa reprodução não passa por um crivo com algum cuidado estético. Acho que o diálogo com o pensamento estético de Augusto Boal possibilitou formas menos estereotipadas de pensar a arte e o brincar. Trouxe para a cena a professora como criadora e, também, como brincante.

Ana Carla (professora efetiva da educação infantil):

O pensamento estético de Augusto Boal mudou a forma de encarar a minha postura em sala de aula. Estou mais descontraída e menos rígida. Fazer o Laboratório Fecundo me permitiu entender e me aceitar como professora de educação infantil. Ajudou-me a perceber que tenho a minha bagagem artística e minhas próprias possibilidades de desenvolver atividades artísticas.

Rayza (pedagoga):

Em Boal pude ver a importância de enxergar que eu e o outro somos produtores de cultura e que aprendemos juntos. Não há um pensamento de melhor ou pior, há uma vontade de criar e construir juntos. Em uma das aulas, eu transcrevi uma fala do pesquisador, que também está inundada

dessa estética: “O importante é o ato multiplicador, numa prática constante na sociedade, nosso desejo de multiplicar, sem esconder nada!”. Onde podemos multiplicar nossas ideias, nossas criações, nossos aprendizados.

Edwiges, com semblante sereno, escutou as respostas. Ao final, deu um leve suspiro e me disse:

– Antes de fazer valer nosso merecido direito a um café, uma xícara de chá ou um cone de sorvete, te digo: permita que eu vá, mas que leve comigo as minhas dúvidas.

Fomos.

## CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa no plural, realizada a partir de uma escola pública exemplar, de onde se diversificaram os procedimentos metodológicos, os lugares e as pessoas, bem como os resultados apresentados. Tudo mobilizado por uma questão central relativa aos sentidos e à relevância dos artistas e brincantes brasileiros na formação de docentes para a educação infantil.

Os sentidos e a relevância dos artistas e brincantes são perceptíveis a partir de seus múltiplos conhecimentos e saberes, ou seja, as linguagens artísticas e o brincar, elementos estes presentes nas normas da educação infantil e indispensáveis para o amplo desenvolvimento das crianças, sendo, por isso, fundamentais para a profissionalização das professoras.

A relevância dos artistas e brincantes foi verificada no âmbito da materialização de seus conhecimentos, convertidos em produtos não acadêmicos que se tornam referência para as práticas pedagógicas. Por serem acessadas com limitações na formação inicial de professoras, essas produções, quando utilizadas como recursos também se tornam componentes de uma formação continuada, autônoma.

Como vimos, as publicações desses profissionais abrangem não apenas a literatura infantil, mas ainda textos de cunho teórico ou com o explícito objetivo de ensinar algo, como as técnicas de construção de brinquedos, técnicas de trabalhos de artes visuais para crianças, bem como sugestões técnicas para narração de histórias e/ou indicação de jogos e brincadeiras. Servindo de suporte à música e à produção audiovisual para crianças, CDs e DVDs são outros exemplos comuns de produções artísticas muito presentes nas escolas, veiculando produções musicais e audiovisuais para crianças.

Outro âmbito que, em sua configuração contemporânea, explicita as potencialidades dos artistas e brincantes é a internet. Para além de sua avassaladora condição de comunicação em rede, ela se tornou um espaço livre para aprender técnicas, obter sugestões para organização de aulas, buscar experiências e para ampliar repertórios de atividades. Muito embora o fato de

extrair conteúdos na rede dependa dos modos e das intencionalidades de cada pessoa, a qualquer momento é viável buscar, de maneira desordenada ou sistematizada, meios e processos de formação.

Apesar disso, notamos que muitos conteúdos da internet aparecem como inéditos para as professoras, por não serem vistos nos cursos de graduação ou por serem de recente criação. Essa realidade aponta para um paradigma que merece análise aprofundada em futuras pesquisas: Qual o papel da internet na formação continuada de docentes da primeira infância? Cabe ressaltar que a presença virtual dos artistas e brincantes se avolumou durante a pandemia da Covid-19, período em que a humanidade se valeu imensamente da comunicação virtual. Entre erros e acertos, a rede mundial de computadores passou a ser um recurso para as exigências da docência, contudo a sobeja utilização dos computadores conectados também abriu espaço para muitos questionamentos relativos às políticas – ou à ausência delas – na formação inicial e continuada.

Essas e tantas outras constatações se tornaram possíveis graças ao corpo metodológico da pesquisa, apresentada no movimento intitulado *Estado de Tese*. Tive a etnografia como base, bem como outros procedimentos de pesquisa a partir de uma escola pública de educação infantil, o que muito contribuiu para verificar as implicações dos artistas e brincantes como formadores. No entanto, as ações no campo de pesquisa tiveram que ser alteradas substantivamente na pandemia, trouxeram uma grande dificuldade para efetivar algumas atividades previstas. Por exemplo, a formação direcionada às professoras da escola (Laboratório Fecundo), com a minha condução, foi alterada. Foi preciso substituir as participantes da formação, que passou do modo presencial para o virtual, o que significa dizer que a proposta não se realizou conforme o planejamento inicial. E eu avalio que essa era uma etapa importante que indubitavelmente precisava ser desenvolvida de modo presencial.

A despeito dos percalços, considero que as respostas para minha indagação central foram satisfatoriamente obtidas dentro e fora da escola, por meio das observações presenciais de aulas junto às professoras e crianças, na participação em cursos presenciais e virtuais e no contato com as docentes, artistas, brincantes e suas produções. Pondero que essas respostas representam as contribuições da pesquisa para o campo educacional. Elas sugerem a importância de repensar a formação de professoras da educação infantil – mesmo nas universidades públicas que, do ponto de vista acadêmico, contam com melhores estruturas curriculares do que as faculdades privadas, as quais são em número muito maior no nosso país. Esse repensar implica incluir na formação inicial os múltiplos saberes e conhecimentos dos artistas e brincantes brasileiros.

Diante da complexidade dos cursos de Pedagogia, a pesquisa me levou a uma pergunta sobre currículo e outros assuntos: não seria o caso de se criar no Brasil uma graduação que forme professoras especificamente para a educação infantil? Uma formação acadêmica que proporcionasse abordagem

ampliada referente ao universo da arte e do brincar? Em que medida os saberes e conhecimentos dos artistas e brincantes poderiam ser propostos ou ampliados na formação inicial? Seria adequado pensar que licenciados das áreas artísticas também possam concorrer aos cargos de professoras da educação infantil?

Ao longo desta pesquisa a análise da atuação dos artistas e brincantes me ajudou a perceber uma questão preocupante: o fato de que a relevância de tais artistas torna-se mais evidente, quanto mais se constata a ausência de políticas efetivas que incluam os saberes desses profissionais na formação continuada para professoras da educação pública. Ou seja, os artistas e brincantes, com suas formas de presença por meio de suas produções, da presença na internet e, pontualmente, nas escolas, é que nutrem novos repertórios e ações que beneficiam as professoras. Só que essas formas de presença são extraoficiais e não vão além da presença “normal” dos artistas (principalmente) nas nossas vidas. Assim, a função social e cultural de artistas e brincantes acaba ocorrendo, nas escolas de educação infantil, apenas de modo indireto, informalmente. Como mostrei ao longo desta tese, na imensidão do nosso país, temos modelos de gestão que garantem uma formação continuada adequada, mas, por não pertencerem a uma política central de formação, essas iniciativas variam muito de um local a outro. Daí a necessidade de políticas públicas que destinem investimentos para todas as professoras, e não apenas para poucas.

Em contraponto a essa situação que observamos por aqui, a análise das experiências da Emilia Romagna, na Itália, região por mim visitada, demonstrou que, lá, a formação contínua e qualificada é promovida universalmente, ou seja, para todas as professoras das redes de ensino indistintamente. Esses elementos são, portanto, impulsos para darmos continuidade aos estudos que deram origem a este trabalho.

Mesmo não sendo o cerne da pesquisa, as diferenças entre os modos de os diferentes municípios gerirem a educação infantil, assim como as diferenças entre cursos de graduação em instituição pública e privada, acabaram aparecendo nas respostas que obtivemos e nos levam a uma oportuna reflexão. Foram notados descompassos significativos em relação à gestão da educação infantil, que por lei é de inteira responsabilidade dos municípios brasileiros. Na Região Sudeste, foco da pesquisa, há cidades com políticas satisfatórias, mas em grande parte o que se vê é o sucateamento de recursos e propostas que impliquem diretamente a formação continuada de professoras.

De acordo com o que foi mostrado nesta tese, em Belo Horizonte, cidade que abriga a escola pesquisada, a única organização oficial que, em relação à arte, o brincar e a cultura popular, oferece esse nível de formação, a ELA – Escola Livre de Arte – Arena da Cultura, confirma a prevalência das professoras das EMEIs, demonstrando que as demandas profissionais são mesmo contínuas. Nesse ponto, os artistas e brincantes emergem com uma pedagogia que se desdobra em pedagogias favoráveis às experiências do campo da arte e do brincar. Seus saberes e conhecimentos preenchem algumas lacunas

da formação delas e fazem muito sentido, principalmente nas práticas das professoras da educação infantil que buscam suprir, como podem, o que lhes falta. Porém, como foi constatado na pesquisa – sendo esta mais uma sua contribuição –, os dados levantados nos levam a consideráveis questionamentos sempre sobre a formação inicial e a formação continuada dos pedagogos.

Por outro ângulo, a pedagogia de artistas e brincantes pode ser definida como a pedagogia das experiências. Aqui me refiro à conceituação de Bondía (2002, p. 21) ao mostrar que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Bem assim, as experiências, direta ou indiretamente, com artistas e brincantes e com intenção formativa adquirem o caráter de uma “pedagogia artística”.

No entanto, vale dizer, a pedagogia, aqui referida como pedagogia da experiência artística, não representa um repositório de proposições técnicas e teóricas. Visto que diversas linguagens e formas de expressão fazem parte da prática dos artistas e brincantes, eles, com sua gama de conhecimentos, saberes e produções, coexistem como alternativa e como outras possibilidades de formação de professoras, à medida que também mobilizam a sensibilidade e dinamizam a criatividade delas no âmbito da arte. Nesse sentido, os artistas, desempenham uma função formativa especial, com seus modos de presença na educação infantil, conforme apresentado na tese.

Para Jonh Dewey (2010, p. 130):

A arte denota um Processo de fazer ou criar. Isso tanto se aplica às belas artes quanto às artes tecnológicas. A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem uso de instrumentos intervenientes e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível. Tão acentuada é a fase ativa ou do “agir” na arte que os dicionários costumam defini-la em termos da ação habilidosa da habilidade na execução.

De fato, a arte pressupõe uma postura ativa dos sujeitos, e os e as artistas são sujeitos formadores e transformadores quando atuam como promotores de experiências em arte. Ainda a este respeito Dewey nos diz que:

[...] o artista, comparado a seus semelhantes, é alguém não apenas especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações (DEWEY, 2010, p. 130).

Lembro que os artistas e brincantes que participaram da pesquisa são precisamente aqueles e aquelas que possuem produção artística ativa. É necessário sublinhar que a sensibilidade daqueles e daquelas com os quais tive

contato expande-se para os processos de formação. Com experiências pessoais relacionadas à poética da criação, colaboram expressivamente para a formação continuada de docentes, fundamentalmente quando estimulam o ser artístico ou a condição artística que há em todas as professoras. Em todas as pessoas.

A pedagogia de artistas e brincantes também se define como a pedagogia das experiências lúdicas em função da natureza brincante, presente no que fazem e propõem, quando o que fazem e propõem seja de fato pensado para a constituição lúdica das crianças. E que, na relação com a formação docente, passa a fazer sentido primeiro para os sujeitos básicos da linha de frente da docência.

A pedagogia das experiências lúdicas surge dos brincantes que se legitimam como brincantes não por meras invenções de adultos, mas pela imersão real no universo brincante das crianças. Os brincantes com os quais tive contato são aqueles que visitam lugares, que dialogam com as crianças colocando-se na condição de aprendizes. Vários deles recebem o tratamento de “mestres”, mas compreendem que a maestria tem origem mesmo é nas crianças, no universo infantil, que vai se definindo pela relação de meninos e meninas com a natureza, nos encontros entre eles e na relação com os diversos modos de brincar, linguagem definidora das infâncias.

A pedagogia de artistas e brincantes também se define como a pedagogia das experiências estéticas, não por se ocupar prioritariamente das concepções do belo ou do feio, mas por criarem oportunidades experienciais de viés estético, quando o que propõem alcança a raiz do conceito compreendido exatamente como experiência pelos sentidos. Qual professora ou aspirante a professora estaria totalmente alheia às histórias mirabolantes de um Chico dos Bonecos e seu livro *Redemunho roscolofê?* Alheia ao voo-retorno de um barangandão arco-íris lançado ao céu por Adelsin, ao girar de um pião na mão de Mestre Farias ou a um barquinho feito de natureza com Mestre Roquinho? A um canto menino na voz de Lydia Hortélio? Alheia a uma história narrada e cantada por Bia Bedran, a uma narrativa profundamente sutil de Bartolomeu Campos de Queirós ou às ilustrações desconcertantes de Silvana de Menezes? Alheia a um jogo ensinado, a uma dança dançada, a um brinquedo brincado? A pedagogia de artistas e brincantes não se desvia das bases estéticas advindas das infâncias.

Ainda sobre o conceito de estética, a pesquisa agrega o pensamento de Augusto Boal como um movimento de *proposição* para este estudo, ao ter como base estética o exercício criativo por meio da imagem, da palavra, do som e do movimento. O artista e pensador brasileiro nos deixou como legado a obra *Estética do Oprimido*, que se revelou recomendável para processos formativos também de professoras da primeira infância pelo que sugere teórica e praticamente. Assim, ao tomar o seu conhecido Teatro do Oprimido como a pedra fundamental de seu pensamento estético, Boal provoca um redimensionamento do fazer artístico e defende que todas as linguagens são inerentes a todas as pessoas. E é nesse sentido que identificamos sua estética como uma proposta pedagógica pautada na experiência. Como vimos, a

Estética do Oprimido pressupõe práticas fecundas. Preconiza, por meio dos pensamentos sensível e simbólico, que o fazer artístico é um ato de sentir o que se faz na relação com os outros, que também fazem. Nota-se, portanto, a possibilidade da experiência estética mediada pela práxis. A partir daí, Boal, assim como os artistas e brincantes formadores, ilumina algo necessário nos processos formativos: a concepção de professora criadora através de práticas voltadas para a arte, o corpo e a educação.

É possível que haja redundância na expressão *professora criadora*, pois criar faz parte da natureza da profissão, no entanto é justificável essa concepção quando, na formação de docentes, artistas e brincantes extrapolam o teor da expressão ao estabelecer a oportunidade de as docentes descobrirem ou fomentarem para si, inicialmente, o ato de criar, de sonhar seus sonhos, de inventar para si antes mesmo do que para as incumbências escolares.

Dessa forma, entendemos que a pedagogia de artistas e brincantes traz vitalidade às professoras, para que elas possam experimentar o seu próprio fazer de modo estético, artístico e brincante.

Resta ainda acrescentar que, ao longo desta pesquisa, outros temas surgiram como interesse de continuidade do estudo, tais como: a influência da cultura de massa nas escolas de educação infantil; a perpetuação de estereótipos artísticos e estéticos nas escolas da primeira infância; os processos pedagógicos de professoras com e sem formação artística; as estratégias de planejamento de aulas voltadas para a arte e o brincar por parte de professoras em início de carreira; a presença e ausência de políticas públicas para a formação continuada de professoras.

Com relação aos diversos assuntos da tese que podem ser aprofundados, também destaco: à Estética do Oprimido de Augusto Boal na formação inicial e continuada; estudos específicos sobre as escolas públicas que se aproximaram da abordagem de Reggio Emilia. Ainda sobre a cidade italiana, após minha imersão naquele território, vejo como pertinente pesquisar a limitada abordagem das artes cênicas nos seus processos formativos de professoras, levando em consideração a noção das 100 linguagens da criança, advindas do pensamento de Loris Malaguzzi. Por fim, outro tema de interesse para a continuidade desta pesquisa seria verificar como as professoras da educação infantil lidam com os próprios corpos em processos de criação artística nas escolas.

Como pesquisador faço desta tese uma tentativa de colaborar com o campo da educação no Brasil, visando principalmente a valorização da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

- ADELSIN. **Cuidar bem das crianças**. Brinquedos e brincadeiras com o corpo em movimento. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- ADELSIN. **Barangandão natureza**. Carapicuíba: Zerinho ou Um, 2013.
- ADELSIN. **Barangandão barulhinho**. 36 brinquedos inventados por meninas e meninos. Carapicuíba: Zerinho ou Um, 2014.
- ALCÂNTARA, Alzira Batalha; DAVIES, Nicholas. A evolução das matrículas na educação básica no Brasil: alguns questionamentos. *Rev. Histedbr On-line*, Campinas, v. 20, p. 1-27, 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- AMORIM, Ana Luísa Nogueira. Educação da infância: um olhar sobre a formação de Professores(as). **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2016.
- ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-21, maio/ago. 2015.
- ARENHART, Deise; LOPES, Jader Janer Moreira. O espaço tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.
- AYOUB, Eliana. Corpo linguagem e educação: experiências com a ginástica geral. *In*: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C. (Orgs.). **Corporeidade e educação: tecendo sentidos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 139-157).
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos – Ensaios sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; BARBOSA, Paulo Sergio FOCHI. O teatro e os bebês: trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. **Espaços da Escola Editora**, Unijuí, ano 21, n. 69, p. 29-38, Jan./jun. 2011.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BEDRAN, Bia. **Angelus**. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=y-L3oFCUzMo&list=RDy-L3oFCUzMo&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=y-L3oFCUzMo&list=RDy-L3oFCUzMo&start_radio=1). Acesso em: 17 mar. 2022.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/BH nº 001/2015**, de 19 março 2015. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [portal6.pbh.gov.br/dom/view/jsp/artigo\\_impresao.jsp/9/24](portal6.pbh.gov.br/dom/view/jsp/artigo_impresao.jsp/9/24). Acesso em: 20 mar. 2022.

BELO HORIZONTE. **Lei nº. 8.679, de 11 nov. 2003**. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=913685>. Acesso em: 31 out. 2022.

PPAP ELA-Arena – **Plano político artístico pedagógico Arena da Cultura**. Belo Horizonte. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Cultura. 2020.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlin por volta de 1900. *In: Obras escolhidas II*. Trad. R. Rodrigues Torres Filho e J. C. Martins Barbosa. Vol. 2. São Paulo: Brasiliense, 2000b. p.71-141.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito crítico. São Paulo: Ed. Duas Cidades/Ed. 34, 2005.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In: Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet Rodrigues Torres Filho. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2008a. p. 165-196.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental: *In: Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet Rodrigues Torres Filho. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2008b. p. 249-253.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In: Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet Rodrigues Torres Filho. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2008c. p. 120-136.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. *In: Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet Rodrigues Torres Filho. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2008d. p. 244-248.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. *In: Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet Rodrigues Torres Filho. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2008e. p. 235-243.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet Rodrigues Torres Filho. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2008f. p. 197-221.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], n.19, p. 20-28, 2002.
- BORTOLINI, Rosane Wanderscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filos. e Educ.**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, Gilles. **A Criança e a Cultura Lúdica**. In O Brincar e suas Teorias, edited by Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Centage Learning. 1998. 19–32
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação infantil. *In: Por uma política de formação do profissional de Educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontros de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In: COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.
- CHAMBOULEYRON, Raphael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In: DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 55-82.
- COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Pontes, 2006.
- CORRADI, Anna Paola. La Baracca. **45 anni di Teatro Ragazzi**. Una scelta di vita, l'invenzione di una professione. Bologna: Pendragon, 2021.
- CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; SILVEIRA, Adriana Dragone. As políticas de priorização para o acesso ao direito à educação infantil em creches. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016.

CUNHA, André L. D. **Entendendo a Crítica da razão pura de Immanuel Kant**. São Paulo: Ed. Andre L. D. Cunha, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DALBOSCO, Cláudio A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

DASERMOS, Manolis. A reflexão crítica sobre a recepção da teoria de Vigotski na comunidade acadêmica internacional. *In*: MASCIA, Márcia Amador; ANJOS, Daniela Dias dos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Orgs.). **Leituras de Vigotski**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 13-44.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Duo Rodapião. **Dois a dois**. 1996. Disponível em:  
<<https://open.spotify.com/album/4LbILUaBODCCyr64usVN8W>>.

DO VALE, Rubinho. **Arraiá do Rubinho**. 2010. Disponível em:  
<<https://open.spotify.com/album/5bK3BEzGhH7yKH9zPCfR6S>>.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EL'KONIN, Daniil. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. *In*: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** [Antología]. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FERREIRA, Mirza; SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Um olhar sobre o ensino da dança nos cursos de pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 130-144, maio/ago. 2015.

FISHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Uma interpretação marxista. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo aprendiz. *In*: CARVALHO, Iara Maria de; RUBIO, Kátia (Orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 41-52.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo também ensina. Mediações da linguagem não verbal no trabalho docente. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elemento para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARVEY, Catherine. O que é brincadeira? *In*: GARVEY, Catherine. **A criança em desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 17-42.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, n. e2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>>.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2017.

GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Quetzal Editores, 1994.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 177-191.

GRAVES, Robert. **Os mitos gregos**. Vol 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas**: exploração como experiência educativa. São Paulo: Pedro & João editores, 2022.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski; TRAVERZIM, Monique. Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 93-115, maio/ago. 2015.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Situações para questionar e expandir a formação permanente. *In*: SANCHO GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 155-174.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- INEP. *Site institucional. Censo da Educação Superior*. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 18 out. 2022.
- JAEGGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; DOS SANTOS, Maria Walburga (Orgs). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidades**. São Paulo: Cortez, 2016.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In: Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato; MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso; TOYOFUKI, Kamila Rumi. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Filosofia**, p. 11-26, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-33, 2018.
- KOLB-BERNARDES, Rosvita; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na Educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 40-52, maio/ago. 2016.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1998.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel; GUY, Vincent. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.
- LARRAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Educação infantil do campo e pedagogia: um diálogo a se fazer. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 164-181, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia em questão**. [Entrevista com José Carlos Libâneo.] **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 12 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. Sobre o teatro no curso de Pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015.

MACIEIRA, Cassia. **Como fazer boneca de pano**. Belo Horizonte: B. 43, 2020.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel A.; BAROUKH, Ailine J.; ALVES, Maria Cristina C. L. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

MARTINS, Mirian Celeste *et al.* Arte na pedagogia: problematizando as práticas. In: Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. **Anais...** Brasília (DF) Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/IVSIMPOSIODEGRUPOSDEPESQUISADEFORMACAODEPROFESSORES/341662-ARTE-NA-PEDAGOGIA--PROBLEMATIZANDO-AS-PRATICAS>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In: Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Nayf, 2003.

MEIRELES, Cecília. **O menino azul**. São Paulo: Global Editora, 2008.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (Org.). **Proposições Curriculares para a Educação infantil: Eixos Estruturadores**. (Coleção Desafios da Formação 2) Belo Horizonte: SMED, 2015.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola plural. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 61-74, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10237>>. Acesso em: 17 maio. 2023.

MOMOLI, Daniel; EGAS, Olga. A dimensão estética na formação de professores. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

MORAES, Alexandre de (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Ed. Atlas, 2001.

NABUCO, M. P. S. Melhoria da qualidade em educação da infância “a partir de dentro”. Infância e educação: investigação e práticas. **Revista do Gedei**, n. 5, p. 29-42, dez. 2002.

NEVES, Larissa de Oliveira. Os folguedos brasileiros e a formação da nacionalidade. **Cadernos Letras e Ato**, v. 3, p. 35-43, jul. 2013.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. São Paulo: Vozes, 2020. p. 217-233.

OLIVEIRA, Maria das Graças; REIS, Magali. Temporalidades adversas e adversidades temporais. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 85-105, maio/ago. 2016.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**, 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 9-16.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Os Educadores na roda da dança: formação – transformação**. 2005. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos de práticas possíveis**. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2012a.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: compartilhando experiências de estágio**. 10ª ed. Campinas: Papyrus, 2012b.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

PEÑA, Antonio Ontoria. (Org.). **Mapas conceptuais: uma técnica para aprender**. Porto: Edições Loyola, 1992.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. *In*: DA SILVA, Rogério Correia, GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi, PEREIRA, Ana Cristina Carvalho, CASTILHO, Cristina de Freitas (Orgs.). **Potencial transformador da experiência estética no aperfeiçoamento docente: Curso educação infantil, infância e arte. Entrelaçando experiências: Possibilidades de aperfeiçoamento profissional na Educação Infantil**. Belo Horizonte, FAE-UFMG, p. 51-63, 2015.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 611-745, set./dez. 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. Um conceito amplo de pedagogia. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2008.

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

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta e a infância**. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

PUC-CAMPINAS. *Site* institucional. **Matriz Curricular do curso de Pedagogia**. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/graduacao/pedagogia/>>. Acesso em: 18 out. 2022.

PUC-MINAS. *Site* institucional. **Matriz Curricular do Curso de Pedagogia**. Disponível em: <<https://www.pucminas.br/ensino/Graduacao/Paginas/curso-listagem.aspx?moda=2>>. Acesso em: 18 out. 2022.

PUC-RIO. *Site* institucional. **Curso de Pedagogia**. Disponível em: <<https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html>>. Acesso em: 18 out. 2022.

PUC-SP. *Site* institucional. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/home>>. Acesso em: 18 out. 2022.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos de. **Faca afiada**. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-48.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educacao e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 19-54.

RENDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Global, 2015.

ROCHA, Francilene Macedo; MELO Savana Diniz Gomes. Carreira, remuneração e piso salarial docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

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

ROSENFELD, Anatol. **O mito e o herói no moderno teatro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; DE AQUINO, Soraia Lourenço. O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-31.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**. O corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Lucilene. Música tradicional da infância – características, diversidade e importância na educação musical. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2016.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais** – vol. 1, 2, 3 e 4. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005 e 2006.

SINGER, Dorothy G.; SINGER, Jerome L. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. São Paulo: Artmed, 2007.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Vigotski no século XXI: contribuições, inspirações e provocações. *In*: MASCIA, Márcia Amador; ANJOS, Daniela Dias dos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Orgs.). **Leituras de Vigotski**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. *In*: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (Orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo (Verbete). *In*: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ª ed. revisada e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para professor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e artes cênicas: princípios e aplicações**. Campinas: Papyrus, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia (Org.). **Era uma vez uma história contada outra vez: Educação, memória imaginação e criação**. Campinas: Librum, 2013.

STRAZZACAPPA, Marcia. Criação e avaliação em arte na formação de professoras. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 279-302, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117502>>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 225-244.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec. 2014.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. O esgotamento da forma escolar: crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 2, nov. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFES. *Site* institucional. **Organização Curricular do curso de Pedagogia Noturno**. Disponível em: <[https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/organizacao\\_curricular\\_noturno\\_682\\_-\\_2018.pdf](https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/organizacao_curricular_noturno_682_-_2018.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2022.

UFF. Faculdade de Educação. *Site* institucional. **Coordenação do curso de Pedagogia**. Disponível em: <<http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/>>. Acesso em: 18 out. 2022.

UFMG. Faculdade de Educação. *Site* institucional. **Quadro de optativas do curso de Pedagogia**. Disponível em: <<https://www.fae.ufmg.br/colped/wp-content/uploads/sites/2/2022/07/OPTATIVAS-PEDAGOGIA-QUADRO-GERAL-2022-2.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2022.

UFMG. *Site* institucional. **Matriz Curricular do curso de Pedagogia**. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Matriz-curricular/Matriz-curricular-versao-2013-1-2009-1>>. Acesso em: 18 out. 2022.

UNICAMP. *Site* institucional. **Catálogo de cursos**. Disponível em: <<https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2022/cursos/20g/sugestao.html>>. Acesso em: 18 out. 2022.

USP. *Site* institucional. **Lista de disciplinas do curso de Pedagogia**. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDisciplinaLista?codcg=48&tipo=D>>. Acesso em: 18 out. 2022.

VIANA, Dimir. **Teatro do Oprimido na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2016.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 28-39, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, jun. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; Y LURIA, Alexander Ramanovich. Las operaciones con signos y La organización de los procesos psíquicos superiores. *In*: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Buenos Aires, 2007. p. 35-48.

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. **Tramas e dramas no teatro para bebês: entre significações e sentidos**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

## APÊNDICE A

### Mapeamento de atividades e procedimentos metodológicos no campo de pesquisa

Participantes da pesquisa	Lugares da pesquisa	Ações do pesquisador	Técnicas de pesquisa
Professoras	Escola de educação infantil	Participação em aulas nos ateliês e espaços externos da escola <b>presencialmente</b>	Observação participante e Entrevista semiestruturada
Gestoras	Escola de educação infantil	Organização das observações <b>presencialmente</b>	Entrevista semiestruturada
Estudantes de Pedagogia	Instituições públicas e Instituições privadas	Organização e condução do Laboratório Fecundo (atividades teórico-práticas) <b>virtualmente</b>	Entrevista semiestruturada
Artistas e Brincantes	Organizações governamentais e Organizações não governamentais	Organização e condução de lives, participação em cursos, palestras, <b>presencial e virtualmente</b>	Entrevista semiestruturada

Fonte: elaboração do autor a partir das experiências e dados coletados na pesquisa de campo.

## APÊNDICE B

### Lugares e ações de pesquisa

Locais	Intituições	Ações do pesquisador
<b>BRASIL</b>	Oca – Escola Cultural (Carapicuíba - SP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em evento de formação continuada com artistas e brincantes</li> </ul>
	Instituto Brincante (São Paulo - SP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em curso de formação na área de música e brincadeira infantis</li> </ul>
	Casa das 5 pedrinhas (São Paulo - SP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em evento de formação</li> </ul>
	Movimento e Música (São Paulo - SP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em curso de formação na área de música e brincadeira infantis</li> </ul>
	Colibri Escola de Flautas & Centro de Formação (Belo Horizonte - MG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em curso de formação - Jogos e Brincadeiras Infantis</li> </ul>
	Vincular Consultoria (Rio Grande do Sul)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorias do Brincar - Participação no Curso Teorias do Brincar</li> </ul>
	Danda Cultura (Belo Horizonte - MG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em curso de formação de contação de histórias</li> </ul>
<b>ITÁLIA</b>	Anzola dell'Emilia (Emilia Romagna)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a três escolas de educação infantil</li> <li>• Entrevista sobre gestão e processos pedagógicos</li> </ul>
	Progettinfanzia (Emilia Romagna)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a uma instituição escolar de educação infantil</li> <li>• Entrevista sobre gestão e processos pedagógicos</li> </ul>
	Centro Internazionale Loriz Malaguzzi Reggio Emilia (Emilia Romagna)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em curso de formação sobre a cultura do ateliê</li> <li>• Visitação guiada ao Centro Internazionale Loriz Malaguzzi</li> <li>• Visita ao Centro di Documentazione e Ricerca Educativa</li> </ul>
	La Baracca – Teatro Testoni Bologna (Emilia Romagna)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em atividade de formação sobre teatro para a primeira infância</li> <li>• Participação no festival Visioni di Futuro, Visioni di Teatro – Arti Performative per la Prima Infanzia</li> </ul>
	Associazione Professionale Proteo Fare Sapere – Compagnia Merli Bianchi (Teramo - Abruzzo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministrante de curso de Teatro e Estética do Oprimido para professoras da educação infantil e ensino fundamental</li> </ul>

Fonte: elaboração do autor a partir das experiências e dados coletados na pesquisa de campo.

## APÊNDICE C

### Relação de artistas, suas origens<sup>40</sup> e título de obras musicais do acervo da EMEI Silva Lobo

Artistas	Origem	Títulos CD ou DVD
A Turma do Balão Mágico	São Paulo	<b>A Turma do Balão Mágico</b>
Adriana Calcanhoto	Rio de Janeiro	<b>Adriana Partimpim</b>
Anderson Firpe	Belo Horizonte	<b>O palhaço cantador</b>
Artistas do rock nacional	Rio de Janeiro	<b>Rock your babies</b>
Bia Bedran	Niterói	<b>A caixa de música Brinquedos cantados Canta e conta</b>
Bobzoom	Rio grande do Sul	<b>Coletânea de músicas infantis</b>
Caixinha de sonhos Vol. 1	São Paulo	<b>Músicas infantis – Brasileiras</b>
Cantores(as) da MPB	Rio de Janeiro	<b>Infantil sem limites</b>
Cecília Cavaliéri	Belo Horizonte	<b>Turma da música</b>
Chico Buarque, Sérgio de Carvalho e Sérgio Bardotti	Rio de Janeiro	<b>Os Saltimbancos</b>
Eugênio Tadeu	Belo Horizonte	<b>Pandalelê</b>
Grupo Curupaco	Belo Horizonte	<b>O voo do pterodactilo</b>
Grupo Encantar	Araguari	<b>Parangolé</b>
HI5	EUA	<b>Cinco sentidos Músicas e ritmos</b>
Kives Gravadora	Poá/RS	<b>Cantigas de Roda vol. 1, 2, 3, 4, 5</b>
Márcio Coelho e Ana Favaretto	Ribeirão Preto	<b>Curuminzada</b>
Meninas de Sinhá	Belo Horizonte	<b>Daqui do alto</b>
MPBaby	São Paulo	<b>Clipes animados</b>
Olga Ribeiro	Fortaleza	<b>Bambalalão – cantigas infantis de Paulo Paiva</b>
Os Pequerruchos	São Paulo	<b>Cantigas de roda</b>
Palavra Cantada	São Paulo	<b>Baladinha</b>

<sup>40</sup> Fica definido como origem o local de residência dos(as) artistas ou das estruturas de produção.

		<b>Cantigas de roda</b> <b>Dez anos</b> <b>Vem dançar com a gente</b>
Pato Fu	Belo Horizonte	<b>Música de brinquedo</b>
Paulo Bira	São Paulo	<b>Brasileirinhos: música para os bichos do Brasil</b>
Paulo Lobão	Belo Horizonte	<b>Vamos fazer música</b> <b>Lendas</b>
Rubinho do Vale	Rubim/Belo Horizonte	<b>Ser criança</b>
Rubinho do Vale e Cláudia Duarte	Rubim/Belo Horizonte	<b>Natureza em canto</b> <b>Verde maravilha</b>
Saulo Sabino	Belo Horizonte	<b>O país das águas doces</b> <b>O trem das vertentes</b> <b>Água régia</b> <b>Bicho brasileiro</b>
Toquinho	Rio de Janeiro	<b>Casa de brinquedos</b> <b>Pra gente miúda</b>
Ziriguibum	Belo Horizonte	<b>Primeiras canções</b>

Fonte: elaboração do autor a partir das experiências e dos dados coletados na pesquisa de campo.

## APÊNDICE D

### Relação de artistas e grupos de música infantil de outros estados com obras gravadas em CD e DVD e presentes na EMEI Silva Lobo (continuação)

Artistas	Síntese das características dos registros musicais
A Turma do Balão Mágico	<b>A Turma do Balão Mágico</b> (1983) é um dos cinco discos gravados pelo grupo do mesmo nome. No repertório, algumas canções que ficaram famosas: as animadas “Super fantástico”, “Ai meu nariz” e o acalanto “Ursinho Pimpão”. Formado por quatro crianças (Simony, Toby, Mike e Jairzinho), o grupo se tornou um ícone da música para crianças nos anos 1980.
Adriana Calcanhoto	<b>Adriana Partimpim 2</b> , gravado pela artista em 2004, é constituído por um conjunto de canções conhecidas da MPB e por outras, inéditas e de autoria de Adriana, pensadas para as crianças. Entre os compositores estão nomes importantes da música brasileira e da literatura, dentre eles: Arnaldo Antunes, Augusto de Campos, Chico Buarque, Edu Lobo, Lewis Carroll, Péricles Cavalcanti.
Artistas do rock nacional	<b>Rock your babies 1 e 2</b> faz parte de uma coleção de 3 números. Neles, músicas que foram sucesso nas vozes de cantores, cantoras e grupos do rock nacional ganharam versões instrumentais com uma sonoridade singela que lembra a das caixinhas de música. Trata-se de um trabalho direcionado para bebês.
Bia Bedran	<b>A caixa de música</b> é um disco de composições próprias, tratando-se de canções infantis inéditas. Nas quais a artista explora elementos da cultura, ritmos brasileiros e afro-brasileiros, bem como aspectos da cultura indígena. <b>Brinquedos cantados</b> , como o próprio título sugere, é uma coletânea de músicas para cantar e brincar ao mesmo tempo. <b>Canta e conta</b> agrupa histórias que são ora contadas, ora cantadas. Trata-se de repertório baseado na cultura popular brasileira. Ritmos variados e a brincadeira com palavras são elementos que marcam esse trabalho.
Bobzoom	O DVD <b>Bobzoom</b> reúne vídeos de animação com músicas infantis brasileiras conhecidas. Bobzoom é uma formiga azul que canta as canções. Algumas trazem mensagem educativa, tratando de temas como a higiene, por exemplo. Os arranjos utilizam sonoridade de sintetizadores.
Caixinha de sonhos Vol. 1	O DVD <b>Caixinha de sonhos vol. 1, músicas infantis</b> , é uma outra coletânea de vídeos animados com canções tradicionais do Brasil, com arranjos musicais característicos das empresas que lidam com a produção musical em série: arranjos que usam pouca instrumentação acústica. Prevalece a sonoridade de sintetizadores.
Cantores (as) da MPB	<b>Infantil sem limites</b> é uma coletânea de gravações de discos de sucesso, como <b>A arca de Noé</b> , <b>Os Saltimbancos</b> , <b>A festa do Menino Maluquinho</b> e <b>A Turma do Balão Mágico</b> , que fazem parte do repertório de músicos singulares, como por exemplo: Sandy e Júnior, Ivete Sangalo e Herbert Viana. As músicas, portanto, contam com a presença de cantores de destaque da MPB.

Chico Buarque, Sérgio de Carvalho e Sérgio Bardotti	<b>Os Saltimbancos</b> é um disco infantil que se tornou um clássico nos anos 1970 e 1980. As faixas são constituídas por canções do musical que gerou o filme e muitas montagens para o teatro. Os arranjos com instrumentos de orquestra contaram com a presença de artistas de renome da música popular brasileira, como o grupo MPB4, Nara Leão e Miúcha.
Chico e Vinícius	<b>Pra Gente miúda</b> é um disco com arranjos variados. Participaram das gravações artistas importantes da MPB. Algumas canções clássicas fazem parte desse trabalho, como “Galinha de Angola”, de Chico Buarque, “O caderno” e “Aquarela”, esta com letra de Vinícius de Moraes e música de Toquinho.
HI-5	<b>Cinco sentidos / Músicas e ritmos</b> é um DVD que apresenta o grupo dos Estados Unidos com sua versão da série australiana HI 5. Dublado em português, os jovens cantores aparecem cantando músicas educativas e lições de iniciação musical para crianças pequenas. O exemplar explora, por meio da música, os elementos que aparecem no título.
Kives Gravadora	<b>Cantigas de roda</b> vols. 1, 2, 3, 4, 5 é uma série de DVDs com clipes musicais infantis já tradicionais no Brasil. Algumas faixas são cantadas por crianças. Os arranjos utilizam sons de sintetizadores.
Márcio Coelho e Ana Favaretto	<b>Curuminzada</b> é um DVD de clipes animados, com releituras de músicas infantis tradicionais e registro de composições autorais inéditas. As músicas foram rearranjadas com instrumentos acústicos, fazendo prevalecer a voz da cantora Ana Favaretto.
MPBaby	<b>MPBaby – Clipes animados</b> é um DVD de músicas tradicionais infantis. Os clipes são animações das canções que são suavemente executadas por uma cantora e um violonista.
Olga Ribeiro	<b>Bambalão – cantigas infantis de Paulo Paiva</b> é um CD cujas canções gravadas com instrumentos acústicos contêm composições de Paulo Paiva na voz de Olga Ribeiro. Os ritmos nordestinos destacam-se, como frevo, xote, coco, baião, ciranda entre outros.
Os Pequerruchos	<b>Cantigas de roda</b> é um DVD com clipes de músicas tradicionais brasileiras, com arranjos convencionais, usando sintetizadores. As canções são cantadas por adultos e crianças.
Palavra Cantada	<b>Baladinha</b> é um disco com a remixagem de canções conhecidas do duo Palavra Cantada, formado por Paulo Tatit e Sadra Peres, e traz uma sonoridade festiva com timbres eletrônicos. <b>Cantigas de roda</b> reúne canções e parlendas de domínio público e mantém exploração sonora acústica e brincante, características do Palavra Cantada. <b>Dez anos</b> é um disco comemorativo com canções gravadas durante os 10 anos do duo musical. As músicas foram rearranjadas com um quarteto de cordas. <b>Vem dançar com a gente</b> é um DVD com clipes de animações de várias canções conhecidas do Palavra Cantada.
Toquinho	<b>Casa de brinquedos</b> é um disco que reúne gravações de cantores e cantoras famosos da MPB. Com ritmos brasileiros característicos, todas as músicas foram compostas por Toquinho e

parceiros.

**Pra gente miúda** 1 e 2 são uma coletânea de músicas de diversos compositores. Foram gravados em 1985 e 1986, com a participação de vários cantores da MPB.

Fonte: elaboração do autor a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

## APÊNDICE E

### Relação de artistas e grupos de música infantil de Belo Horizonte com obras presentes na EMEI Silva Lobo

Artistas	Síntese das características dos trabalhos musicais
Anderson Firpe	<b>O palhaço cantador</b> é um registro com músicas originais de Anderson Firpe. O autor se dedica ao que há de recorrente na música infantil: temáticas voltadas para as brincadeiras, os bichos, a fantasia, a imaginação. Esse trabalho traz, como característica marcante, a aproximação com o universo do palhaço, bem como aspectos do regionalismo mineiro, como as viagens de trem e as festas populares.
Cecília Cavalieri França	O CD <b>Poemas musicais</b> traz canções originais com arranjos moldados por instrumentos convencionais da música erudita, como: piano, cordas, sopros, além de vozes infantis e letras originais com harmonia refinada. Cecília Cavalieri França é musicista com grande experiência acadêmica, seja na docência, na pesquisa, na produção de material didático ou em criações musicais.
Eugênio Tadeu/Pandalelê	<b>Pandalelê</b> é resultado de uma proposta idealizada pelo músico e professor Eugênio Tadeu. O trabalho foi um marco para toda uma geração em Belo Horizonte. Utilizado amplamente em muitas escolas, o repertório é composto por canções e brincadeiras do Brasil e de outros países. Com sonoridade acústica, <b>Pandalelê</b> possibilita o canto e a brincadeira ao mesmo tempo.
Grupo Curupaco	<b>O voo do pterodactilo</b> é um disco que mantém como base a ludicidade e a variação de ritmos presentes na música brasileira para a infância. Apresenta temas recorrentes na música e na literatura infantil. O destaque desse trabalho é a aproximação a estilos musicais da atualidade da cena <b>pop</b> , como o <b>rap</b> e o <b>rock and roll</b> . O grupo teve origem nas oficinas do grupo Uakiti, que marcou época na música instrumental brasileira entre os anos de 1978 a 2015.
Grupo Encantar	O CD <b>Parangolé</b> traz canções infantis pouco executadas e mostra ainda a releitura de várias canções tradicionais brasileiras de domínio público, com os mais diversos ritmos e com arranjos acústicos. O Grupo Encantar, que realiza ações educativas e artísticas voltadas para a cultura do brincar, está sediado na cidade de Araguari, no Triângulo Mineiro.
Meninas de Sinhá	O DVD intitulado <b>Daqui do alto</b> narra a trajetória desse grupo, cuja música é uma rica demonstração da cultura popular capaz de alcançar a fruição das pessoas maduras e das crianças pequenas. O grupo Meninas de Sinhá é formado por 30 mulheres e constitui-se como um importante projeto social e cultural no bairro Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte.
Pato Fu	O DVD <b>Música de brinquedo</b> reúne músicas do <b>pop</b> nacional e internacional, e da música popular brasileira. A característica principal desse trabalho é que todos os arranjos utilizam instrumentos de brinquedos, dando um tom jocoso às execuções. Além disso, algumas sonoridades não convencionais são emitidas por brinquedos eletrônicos que não são necessariamente instrumentos musicais de brinquedo. Pato Fu é um grupo de <b>pop rock</b> belo-horizontino que ganhou notoriedade no país a partir dos anos de 1990.

Paulo Lobão	<p>O CD <b>Vamos fazer música</b> explora uma variedade de sons, incluindo os do corpo. O disco apresenta canções originais que, segundo o próprio autor, buscam a harmonia e o bem-estar. Esse trabalho musical propõe não somente a apreciação, mas também a interatividade.</p> <p><b>Lendas histórias de todos nós</b> trata-se de um CD que, como o título sugere, aborda lendas e mitos brasileiros, como a mula sem cabeça, lobisomem, Curupira, Saci Pererê entre outros. Todas as canções são originais, e a gravação teve a participação de importantes músicos mineiros, como Vander Lee, Marina Machado e Rubinho do Vale.</p>
Rubinho do Vale	<p>O disco <b>Ser criança</b> é composto de algumas canções originais e outras da tradição. Brinca com letras e palavras, ao mesmo tempo que traz composições poéticas. Os temas recorrentes da música infantil estão presentes em ritmos regionais.</p> <p><b>Natureza em canto</b> reúne canções com temas voltados para a ecologia e a exaltação à natureza. Conta com vozes infantis do coral do Colégio Santa Dorotéia, de Belo Horizonte. Os compositores que participam do repertório são: João Ba, Josino Medina, Marcus Viana, Luís Perequê, Regina Rosa, Nelson Ayres, Rodolfo Stroeter, Fernando Guimarães, Pereira da Viola e o poeta Gonzaga Medeiros.</p> <p><b>Verde maravilha</b> traz um conjunto de canções originais de reconhecidos compositores brasileiros, como Fernando Brant, Gilvan de Oliveira, Fernando Guimarães, Xangai, Capinam, Vital Farias e Renato Teixeira. Rubinho do Vale divide o canto com três corais de crianças.</p>
Saulo Sabino	<p><b>Bicho brasileiro</b> é um disco infantil que aborda a fauna brasileira e os animais que fazem parte do imaginário das crianças: a onça, o tatu, o lobo guará, o tamanduá bandeira entre outros. As canções exploram os ritmos brasileiros e tiveram a participação de importantes cantores mineiros: Rubinho do Vale, Marina Machado e Regina Souza.</p> <p><b>O país das águas doces</b> é um disco que faz homenagem aos rios brasileiros. Não é uma obra exclusivamente infantil, porém, apresenta temáticas afeitas à educação pelo seu teor ecológico.</p>
Ziriguibum	<p><b>Primeiras canções</b> foi gravado com canções autorais. As músicas retratam os bichos, as florestas, os castelos de areia e outros temas comuns nas abordagens musicais para criança. Brinca com os ritmos, os sons e as palavras, e tem a participação de vozes infantis.</p>

Fonte: elaboração do autor a partir das experiências e dados coletados na pesquisa de campo.

## APÊNDICE F

## Relação de DVDs do acervo da EMEI Silva Lobo (continuação)

Títulos	Nacionalidade	Produtores
Abelha 4 e show de talentos	Brasil	RXSG Média e Informática do Brasil
A turma do seu Lobato	Brasil	MZA Music Ltda.
<p><b>Baby Bach:</b> aventura musical, uma espetacular introdução à música clássica para os seus filhos</p> <p><b>Baby Beethoven:</b> sinfonia de diversão. Obras primas da música clássica e imagens estimulantes para o seu bebê</p> <p><b>Baby Einstein:</b> animais da vizinhança. O primeiro contato do bebê com amiguinhos cobertos de pelos e penas</p> <p><b>Baby Eyes:</b> tem números e rimas. Uma divertida introdução interativa aos números</p> <p><b>Baby Galileu:</b> descobrindo o céu, estrelas brilhantes e planetas coloridos</p> <p><b>Baby Noel:</b> caixinha de música. Uma encantadora coleção para a celebração do Natal para crianças</p> <p><b>Baby Shakespeare:</b> pelo mundo da poesia. Enriquece o vocabulário da criança através da beleza da poesia.</p>	EUA	Walt Disney
Backyardigans – Descobrimo a música no jardim dos Backyardigans	EUA/Canadá	Nelvana, Guru Studio e Nickelodeon Animation Studios
<p><b>Barney:</b> vamos contar</p> <p><b>Barney:</b> boas maneiras</p>	EUA	Lyrick Studios HIT Entertainment Connecticut Public Television WNET New York
Brincadeiras do sítio – O Sítio do Pica-Pau Amarelo Vols. 3 e 4 – adaptação de Rodrigo Castilho e direção de Quim Berto	Brasil	Som Livre
<p><b>Bebê mais:</b> para crianças de 0 a 3 anos. Bichos da casa, da fazenda e de florestas</p> <p><b>Bebê mais:</b> cantigas. Para crianças de 0 a 3 anos. Cante e divirta-se com seu bebê</p> <p><b>Bebê mais:</b> casa – O primeiro mundo do seu</p>	Brasil	Bebê Mais

<p>bebê</p> <p><b>Bebê mais: cores.</b> Para crianças de 0 a 3 anos. A diversão para encantar o Bebê</p> <p><b>Bebê mais: formas.</b> Para crianças de 0 a 3 anos. A magia das formas que diverte e encanta. Trabalha a lógica, a criatividade, a concentração e a observação</p> <p><b>Bebê mais: mundo.</b> A diversidade e beleza do mundo para encantar seu bebê</p> <p><b>Bebê mais: natureza.</b> Para crianças de 0 a 3 anos. A graça da natureza que diverte e encanta</p> <p><b>Bebês mais: coleção bichos.</b> Uma divertida aventura no mundo dos animais com as melhores cantigas brasileiras</p> <p><b>Bebês mais: um número.</b> Para crianças de 0 a 3 anos</p>		
<p><b>Charlie e Lola</b></p> <p>Charlie e Lola – Dando uma ajudinha</p> <p>Charlie e Lola – Minha irmã caçula</p>	EUA/Inglaterra	Tiger Aspect Productions Playhouse Disney Original
<p><b>Cocoricó - A primeira vez de Júlio na fazenda</b></p> <p><b>Cocoricó</b></p> <p><b>Cocoricó - A primeira vez que Astolfo dormiu fora de casa</b></p> <p><b>Cocoricó - Bolo de aniversário</b></p> <p><b>Cocoricó - Cante e dance na cidade</b></p> <p><b>Cocoricó - Dessa vez não deu</b></p> <p><b>Cocoricó - Direito das crianças</b></p> <p><b>Cocoricó - Iguais nas diferenças</b></p> <p><b>Cocoricó - Já falei mil vezes</b></p> <p><b>Cocoricó - Lilica! Lilica!</b></p> <p><b>Cocoricó - Muito além da visão</b></p> <p><b>Cocoricó - Pé na cozinha</b></p> <p><b>Cocoricó - Planeta Terra</b></p> <p><b>Cocoricó - Seres vivos</b></p> <p><b>Cocoricó - Tamanho</b></p> <p><b>Cocoricó - Tem bagunça no Cocoricó</b></p> <p><b>Cocoricó - Uma ideia vaga luminosa</b></p> <p><b>Cocoricó - História com que fim</b></p>	Brasil	TV Cultura
<p><b>Pimpão e Fumaça</b></p>	Brasil	Independente
<p><b>Pink Pink Doo</b></p>	Canadá	Sesame Workshop e Cartoon Pizza

<b>Pocoyo: vir e aprender descobertas divertidas em dez episódios.</b> <b>Pocoyo: hora de brincar. Hora de brincar, rir e aprender dez episódios.</b>	Espanha/Inglaterra	Broadcasting Company
<b>Show da Luna.</b>	Brasil	TV Pinguim
<b>Turma da Mônica.</b>	Brasil	Maurício de Sousa Produções

Fonte: elaboração do autor a partir das experiências e dos dados coletados na pesquisa de campo.

## APÊNDICE G

### Relação das coleções videográficas e suas características relativas aos DVDs do acervo da EMEI Silva Lobo (continuação)

<b>Abelhinhas</b>	Da série Abelhinhas, o filme traz os personagens Belinha e Belardo, que estão em um conflito para realizar a melhor apresentação musical para a rainha, que quer se divertir durante um festival. Essa animação é dirigida por Ale McHaddo, um dos mais prestigiados artistas do cinema de animação e que mostra, nesse trabalho, a sua impressão digital. Possui uma estética própria reconhecida em outros filmes destinados às crianças.
<b>A turma do Seu Lobato</b>	É uma premiada série de vídeos musicais que se tornou um fenômeno de audiência no Youtube. Os desenhos animados apresentam diversos temas voltados para a educação de crianças pequenas. Em resumo, trata-se de um trabalho videográfico conduzido pelas mensagens transmitidas pelas canções. Os produtores são ligados à gravadora de músicas MZA Music Ltda.
<b>Coleção Baby Einstein</b>	Essa coleção é destinada ao entretenimento de bebês. Os filmes são inspirados em figuras de reconhecimento universal. Pintores, músicos e escritores, bem como os grandes cientistas da História, conforme apresentação nos quadros anteriores. Nota-se que os episódios buscam aspectos significativos desses sujeitos para a construção de uma narrativa. A trilha sonora, em sua grande maioria, revisita a música clássica. Exploram-se as cores e formas dos pintores, elementos que aparecem em obras literárias, como personagens e ambientações, além de mostrar, também, imagens relacionadas às teorias dos cientistas. Tudo é apresentado com muita ludicidade e intenção pedagógica, numa mescla de imagens reais e animações. Destacam-se os primeiros passos para o reconhecimento do corpo humano, os cinco sentidos e o contato com as letras e os números.
<b>Backyardigans</b>	Essa coleção apresenta os personagens Austin (canguru), Pablo (pinguim), Tasha (hipopótamo fêmea), Tyrone (alce) e Uniqua (uma criatura criada exclusivamente para a série), que vivem diversas aventuras. Os episódios dessa animação trazem a música como elemento principal de acordo com o próprio título: Backyardigans – Descobrimo a música. Os diretores evidenciam a relação dos personagens em estado de “faz de conta”. Exploram intencionalmente o movimento dos personagens e a aproximação com a linguagem da dança. Acompanham o DVD outros materiais de auxílio ao/à professor/a, no trabalho voltado exclusivamente para a exploração do som.
<b>Barney</b>	Os exemplares da Coleção Barney, que encontramos na escola, trazem dois episódios. Um filme inteiro dedicado às boas maneiras e outro que aborda questões relativas à matemática: contagem de números e o reconhecimento das figuras geométricas. Barney e seus amigos são dinossauros coloridos que, nas histórias, se mostram próximos às crianças. Tudo é conduzido para tratar dos modos de comportamento das crianças em todos os ambientes por onde elas transitam. Nos espaços públicos, nas festas, em casa ou na rua. Entre as pessoas conhecidas e desconhecidas. O elemento musical é também muito marcante nessas produções.
<b>Bebê mais</b>	Em 11 exemplares dessa coleção, disponíveis na escola, temos uma produção brasileira de vídeos educativos para bebês. São filmes que mesclam animação, manipulação de objetos e presença de crianças, elaborados com a finalidade de estimular sensorialmente a criança no início da vida. Com esse material, os alunos podem ter contato com assuntos do cotidiano, por exemplo, a relação com a casa onde se vive, com a observação das cores, com a natureza e seus recursos biológicos: animais e plantas. São contemplados também os primeiros e elementares passos de saberes iniciais, como a matemática e a geografia. A síntese desse trabalho, descrita por seus produtores, é mostrada com as seguintes palavras:

	<p>“Cuidadosamente elaborado para divertir e servir como uma ferramenta para estimular o infinito potencial do seu bebê, os filmes Bebê Mais trazem toda a magia da música, dos sons e das imagens, criando assim uma oportunidade única de interação entre pais e filhos” (<a href="http://www.bebemais.com/produtos/">http://www.bebemais.com/produtos/</a>. Acesso em: 24/09/2020).</p>
<b>Brincadeiras do sítio</b>	<p>Cuca, Dona Benta, Emília, Narizinho, Pedrinho, Rabicó, Saci, Tia Nastácia e Visconde de Sabugosa são os principais personagens da obra de Monteiro Lobato. Nesse DVD, aparecem em 7 episódios. São histórias produzidas em forma de animação, que narram as aventuras no Sítio do Pica-pau Amarelo, cujo nome deu título à série veiculada na Rede Globo de Televisão, com atores e atrizes.</p>
<b>Charlie e Lola</b>	<p>A escola possui dois exemplares da Coleção Charlie e Lola. São desenhos animados baseados nos livros da escritora britânica Lauren Child. Os personagens que dão nome à série são irmãos e apresentam para as crianças histórias marcadas pela imaginação infantil e pela relação de afeto entre ambos. (&lt;<a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Charlie_and_Lola">https://pt.wikipedia.org/wiki/Charlie_and_Lola</a>&gt;. Acesso em: 24/09/2020).</p>
<b>Cocoricó</b>	<p>As histórias se passam na fazenda Cocoricó. Bonecos dão vida aos personagens, dentre eles o protagonista, que se chama Júlio, um menino da metrópole que, ao visitar os avós na pequena cidade de Cocoricolândia, vive diversas aventuras que revelam muito do mundo rural. A escola possui 17 episódios do seriado, que passou a ser um clássico infantil da televisão brasileira, exibido na TV Cultura.</p>
<b>Pink Dink Doo</b>	<p>Pinky Dinky Doo dá nome ao personagem principal e ao desenho animado que verifiquei em um único exemplar. Trata-se de uma menina que possui uma caixa, de onde retira muitas histórias que são contadas para seu irmão, Tyler. As histórias são divertidas e lidam com a imaginação fértil da protagonista. Ao final dos episódios, Pink faz um resumo da história por meio do jogo de perguntas “o que vem primeiro?”. Essa pergunta se repete e leva o público a lembrar, por etapas, o ocorrido na história contada pela menina. Por exemplo, no episódio “Cadê os meus sapatos”, ela pergunta sobre o que teria vindo primeiro, o fato de ela ter tido uma grande ideia ou o fato de ela ter perdido os próprios sapatos. Trata-se de um exercício de memória. Nesse caso, o que veio primeiro foi a perda dos sapatos, fato que a levou a ter uma grande ideia.</p>
<b>Pocoyo</b>	<p>Pocoyo é uma série de animação de caráter educativo. Os dois exemplares localizados proporcionam às crianças o contato com a linguagem matemática a partir da contagem dos números. A ludicidade se dá em meio a histórias simples e de curta duração. A proposta se mostra divertida e, ao mesmo tempo, oferece os primeiros contatos com a escrita dos números e a representação quantitativa de objetos. Um narrador interage todo o tempo com os personagens. Pocoyo, um menino, é o protagonista da série que conta também com as figuras do Pato, da Elefanta Elly, da cadela Lolla, da gralha Sonequita e de seu filhote Soninho, bem como da garota Nina. Esses são os principais personagens.</p>
<b>Show da Luna</b>	<p>Essa produção brasileira apresenta a menina Luna como personagem principal que, junto ao seu irmão Júpiter e o furão Cláudio, vive diversas aventuras, sempre na forma de “faz de conta”. Luna, muito curiosa, levanta perguntas aproximativas ao mundo das ciências e, para buscar respostas, ela permite o voo da imaginação. Um bom exemplo é o episódio Voyager Viajante. A fim de falar sobre a sonda espacial Voyager, Luna chama seus dois companheiros para brincarem de alienígenas. Assim, viajam pelo espaço e encontram com a sonda. No diálogo surgem informações sobre satélites artificiais, sobre os planetas, as constelações e as galáxias. No final dos episódios, os três apresentam um <i>show</i> musical para demonstrar as descobertas.</p>
<b>Turma da Mônica</b>	<p>Os principais personagens da Turma da Mônica, da famosa série brasileira de histórias em quadrinhos para crianças, apresentam personalidades marcantes e destoantes. Eles são: a própria Mônica, Cascão, Cebolinha, Chico Bento e Magali, além de vários outros que aparecem nas curtas histórias. Os conflitos entre os</p>

personagens da Turma são recorrentes, e com muito humor. Desse modo, os episódios mesclam ações do cotidiano com fatos do passado. Apresentam pessoas que marcaram a história, mostram brincadeiras e tocam em temas delicados, como algumas formas de discriminação, apoderamento, machismo e outros. O único exemplar na escola é uma coletânea de episódios em animação.

Fonte: elaboração do autor a partir das experiências e dos dados coletados na pesquisa de campo.

## APÊNDICE H

### Relação dos escritores com maior número de exemplares no acervo da biblioteca da EMEI Silva Lobo

Escritores	Títulos das obras	Origem dos autores
André Neves	Lino Obax Tom Um pé de vento	Pernambuco
Anna Gobel	Qual bicho é mais fofo? Sai da toca, amigo! Se um dia eu for embora Um + um + todos	Espanha/Brasil
Bartolomeu Campos de Queirós	A árvore 2 patas e 1 tatu Coração não toma sol História em três atos O pato caduco Os cinco sentidos Para criar passarinho Tempo de voo	Minas Gerais
Fábio Gonçalves	Medo Raiva Saudade Vergonha	São Paulo
Ingrid Biesemeyer	A galinha ruiva Abc do mundinho Água Animais Ar Chapeuzinho Vermelho De mãos dadas às crianças de toda parte do mundo De olho na Amazônia De olho na Mata Atlântica Histórias encantadas indígenas João e o pé de feijão O curumim O mundinho azul O mundinho de boas atitudes	São Paulo

	<p>Um mundinho de paz  O mundinho e os bichinhos de jardim  Um mundinho para todos  O mundinho  O mundinho sem <i>bullying</i>  O patinho feio  O trânsito no mundinho  Os animais do mundinho  Os sonhos do mundinho  Os três porquinhos  Personagens encantados  Personagens encantados II  Raio de sol  Reis e planetas  Vamos abraçar o mundinho  Vida de criança</p>	
Ilan Brenman	<p>Hora do almoço  Mãenhê!  O alvo Pai  Nao fui eu  Pra cama hoje não</p>	Israel
Marcelo Xavier	<p>Asa de papel  Construindo um sonho  Dia a dia de dada  Festas  Mitos  Tem de tudo nesta rua  Três formigas amigas</p>	Minas Gerais
Lalau	<p>Bem-te-vi  Boniteza silvestre  Grandes invenções  Passarinhos do Brasil, poemas que voam  Rimas da floresta</p>	São Paulo
Nana Toledo	<p>Bateu saudade  Cheia de amor  Fiquei zangada  O danado do medo  Quando fico triste</p>	Santa Catarina

Todd Parr	<p>Livro, eu te amo</p> <p>O livro da família</p> <p>O livro dos sentimentos</p> <p>Tudo bem, em ser diferente</p>	EUA
Paulo Tati	<p>A incrível história do Dr. Augusto Ruschi</p> <p>Eu</p> <p>Papagaio Reginaldo e a árvore na montanha</p> <p>Rato</p> <p>Vambora, tá na hora</p>	São Paulo
Rachel Elliot	<p>A zebra que estava triste</p> <p>O elefante que estava com medo</p> <p>O hipopótamo que estava feliz</p> <p>O tigre que estava bravo</p>	Reino Unido
Regina Rennó	<p>Ada</p> <p>Bem-me-quer, bem me querem</p> <p>Coração de ganso</p> <p>Lá vem o homem do saco</p> <p>Onde canta o sabiá</p> <p>Voa pipa voa</p>	São Paulo
Renato Moriconi	<p>Bárbaro bocejo</p> <p>Dia de sol</p> <p>O sonho que brotou</p>	São Paulo
Silvana Randó	<p>Bibo na praia</p> <p>Bibo no mercado</p> <p>Bibo no sítio Come come</p> <p>Sete cachorros amarelos</p>	São Paulo
Ruth Rocha	<p>Joãozinho e o pé de feijão</p> <p>Os músicos de Bremen</p> <p>Quem tem medo do novo?</p> <p>O trenzinho do Nicolau</p>	São Paulo
Sônia Junqueira	<p>Hum, que gostoso!</p> <p>O menino e o peixinho</p> <p>Pedrinho, cadê você</p> <p>Que bichos mais bonitinhos</p> <p>Um, dois, três, quatro</p>	Minas Gerais
Tino Freitas	<p>Bichano</p> <p>Controle remoto</p>	Ceará

	<b>Numa tarde quente de verão</b> <b>O livro das bolhas de sabão</b> <b>Quem quer brincar comigo?</b>	
Trace Moroney	<b>Boa noite, ursinho</b> <b>Ei, gatinho!</b> <b>Os três gatinhos</b> <b>Soninho do bebê</b>	Estados Unidos

Fonte: elaboração do autor a partir das experiências e dos dados coletados na pesquisa de campo.

## APÊNDICE I

### Jogos do Teatro do Oprimido praticados no Laboratório Fecundo

JOGO POR CATEGORIA	
<p><b>1ª Categoria - Sentir tudo o que se toca</b></p> <p>Nessa categoria, Boal sugere uma série de exercícios que articulam todo o corpo do ator. Inicialmente, os exercícios devem ser brandos, evitando movimentação violenta. A categoria é subdividida em cinco séries:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Exercícios gerais (jogos que trabalham as articulações do corpo);</li> <li>2- Caminhadas (visam à mudança da mecanização das formas de caminhar);</li> <li>3- Massagens (segundo Boal é, na verdade, um modo de fazer com que as pontas dos dedos ajudem, ao tocar os músculos dos companheiros, a relaxar; para isso, devem-se evitar movimentos bruscos ou cócegas, por exemplo);</li> <li>4- Jogos de integração (como o próprio nome sugere, essa série é indicada para criar integração entre duplas, grupos variados ou mesmo um grande grupo por inteiro);</li> <li>5- A gravidade (possibilita entender e trabalhar sobre as mecanizações cotidianas). (VIANA, 2016, p. 98).</li> </ol>	
Nome do jogo	Descrição
<p><b>A cruz e o círculo</b></p>	<p>Pede-se que os participantes façam um círculo com a mão direita, grande ou pequeno, como puderem. É fácil, e todo mundo faz. Pede-se, depois, que façam uma cruz com a mão esquerda: é ainda mais fácil, todos conseguem. Pede-se, então, que façam as duas coisas ao mesmo tempo. É quase impossível. Em um grupo de umas 30 pessoas, às vezes uma consegue. Dificilmente duas, e três é o recorde. Quaisquer figuras diferentes para cada mão também servirão, além do círculo e da cruz (BOAL, 2009, p. 90).</p>

JOGO POR CATEGORIA	
<p><b>2ª Categoria - Escutar tudo o que se ouve</b></p> <p>Categoria subdividida em cinco séries, quais sejam:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Exercícios e jogos de ritmo: são exercícios com ritmos corporais, sendo que, em vários deles, aparecem, também, ritmos vocais;</li> <li>2- A melodia: exercícios com melodias emitidas pela voz, ocorrendo, ainda, movimentos corporais;</li> <li>3- O Som: exercícios com sons vocais que representam, por exemplo, os ruídos de uma sala de aula, de uma fábrica em funcionamento etc.;</li> <li>4- O ritmo da respiração: exercícios que trabalham as variações da respiração, por exemplo: com o corpo deitado, ou verticalizado, lenta, rápida, profunda, como uma explosão, como uma panela de pressão etc.;</li> <li>5- Os ritmos internos: exercícios com ritmos do dia a dia; ritmos ligados a uma profissão e à interação com o meio ambiente: o ritmo da ação de um fotógrafo detalhista pode ser um exemplo (VIANA, 2011, p. 99).</li> </ol>	
Nome dos jogos	Descrição
<p><b>1. Batizado mineiro</b></p>	<p>Atores se posicionam em círculo e cada um, em sequência, dá dois passos à frente, diz seu nome, diz uma palavra que comece com a primeira letra do seu nome e que corresponda a uma característica que possui ou crê possuir, fazendo um movimento rítmico que corresponda a essa palavra. Os demais atores repetem duas vezes: o nome, a palavra e o movimento. Quando já tiverem passado por todos, o primeiro volta, mas agora numa posição neutra, e são os demais que devem lembrar da palavra, do nome e do gesto. Naturalmente, esse exercício faz-se com grupos que se encontram pela primeira vez, e não com velhos amigos (BOAL, 2004, p. 143).</p>
<p><b>2. Quantos “as” tem um “a”</b></p>	<p>Em círculo. Um ator vai ao centro e exprime um sentimento, sensação, emoção ou ideia, usando somente um dos muitos sons da letra “a”, com todas as inflexões, movimentos ou gestos com que for capaz de se expressar. Todos os outros atores, no círculo, repetirão o som e a ação</p>

	<p>duas vezes, tentando sentir também aquela emoção, sensação, sentimento ou ideia que originou o movimento e o som. Outro ator vai para o centro do círculo e expressa outros sentimentos, sensações, ideias ou emoções, seguido novamente pelo grupo, duas vezes. Quando muitos já tiverem criado seus próprios “as”, o diretor passa às outras vogais (e, i, o, u), depois passa a palavras habitualmente usadas no dia a dia, depois a “sim” querendo dizer “sim”, a “sim” querendo dizer “não”, a “não” querendo dizer “não” e a “não” querendo dizer “sim”, e finalmente pede que utilizem frases inteiras, também das suas vidas cotidianas, sempre tentando expressar, com as mesmas frases, ideias, emoções, sensações e sentimentos diferentes (BOAL, 2004, p. 141).</p>
--	--

### JOGO POR CATEGORIA

#### 3ª Categoria - Ativando os vários sentidos

Nessa categoria, tem-se o sentido da visão como foco. O argumento para tal escolha refere-se ao fato de que, quando nos privamos, voluntariamente, desse sentido, passamos a desenvolver os outros e, assim, percebemos o mundo externo por meio dessa melhor utilização dos outros sentidos. Subdivide-se em duas séries, as quais podem ser realizadas separadamente:

- 1- Série dos cegos (jogos com cego e guia);
- 2- Série do espaço (série que trabalha com todos os sentidos, inclusive a visão) (VIANA, 2011, p. 99).

Conforme informado anteriormente, não realizamos jogos dessa categoria.

### JOGO POR CATEGORIA

#### 4ª Categoria - Ver tudo o que se olha

Essa categoria trabalha a capacidade de diálogo visual entre duas ou mais pessoas. É subdividida em três sequências principais:

- 1- Sequência dos espelhos (reprodução mimética das imagens em diálogo);
- 2- Sequência escultura ou modelagem (aqui, os diálogos não são reproduzidos mimeticamente e, sim, interpretados, traduzidos);
- 3- Sequência das marionetes (os diálogos visuais pressupõem marionete e marionetista, usando fios e hastes);
- 4- Jogos de imagem (série de jogos variados) (VIANA, 2011, p. 99).

#### Nome do jogo

**Homenagem a Magritte – Esta garrafa não é uma garrafa**

#### Descrição

Esse jogo tem dois pontos de partida. O primeiro são as palavras de Bertolt Brecht: “Há muitos objetos num só objeto, se a meta final for a revolução, mas não haverá nenhum objeto em nenhum objeto, se não for essa a meta final”. O outro ponto de partida é o trabalho de René Magritte. Algumas de suas pinturas levam títulos que dificultam a identificação dos objetos que representam: *Esta maçã não é uma maçã*, *Este cachimbo não é um cachimbo* – e nós vemos um cachimbo pintado neste quadro. O que Magritte quis dizer realmente foi que um cachimbo ou uma maçã pintados em um quadro não são nem maçã nem cachimbo, são obras de arte, são pintura, artes plásticas. Essa maçã não é uma maçã, e não é mesmo: basta tentar comê-la para se certificar da verdade do título, aparentemente mentiroso. Esse jogo é uma homenagem ao pintor surrealista belga. Começa-se com uma garrafa de plástico vazia, dizendo-se que “Esta garrafa não é uma garrafa, então o que será?”, e cada participante terá o direito de usar a garrafa em relação ao seu próprio corpo, fazendo a imagem que quiser, estática ou dinâmica, dando ao objeto *garrafa* o sentido que quiser:

um bebê ou uma bomba, uma bola ou um violão, um telescópio ou um sabonete. Depois da garrafa, pode-se usar uma cadeira. Ou uma mesa etc. Um pedaço de pau pode ser uma arma, um bastão, uma estaca, uma pá, um mastro, uma vara, um remo, um apito, uma flecha, uma lança, um violino, uma agulha, e muitas outras coisas, só não pode mesmo ser um pedaço de pau... (BOAL, 2004, p. 216).

### JOGOS POR CATEGORIA

#### 5ª Categoria - A memória dos Sentidos

Essa categoria relaciona memória, emoção e imaginação. Acerca dela, Boal aponta que ajuda a relacionar a memória, a emoção e a imaginação, tanto no momento de preparar uma cena para o teatro, como quando estivermos preparando uma ação futura, na realidade (BOAL, 2004).

Nome do jogo	Descrição
<p><b>1. Cantar a notícia</b></p>	<p>Os participantes escolhem pequenos trechos de textos de jornais atuais. O orientador dos jogos sugere que cada qual, ao invés de ler, cante a notícia. Na sequência, pode sugerir estilos de canto como: cantar em forma de ópera, de valsa, de <i>funk</i>, de <i>hap</i> ou samba. Pode realizar o jogo com uma pessoa a cada vez ou em duplas, trios ou em grupos maiores (adaptação de Dimir Viana).</p>
<p><b>2. Uma história contada por muitos atores</b></p>	<p>O ator começa uma história, que é continuada por um segundo ator, seguindo-se um terceiro, até que todo o elenco tenha contado essa história, cada qual um pedaço. Ao lado deles, outro grupo de atores interpreta em mímica a história que está sendo contada. Esse jogo foi adaptado: cada participante acrescentava frases na história até completá-la.</p>

## ANEXO A

### Proposições Curriculares – Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Art. 23 - A proposta pedagógica deve garantir um atendimento de qualidade às crianças considerando seu direito:

- I - à aprendizagem, ao desenvolvimento pleno e ao acesso aos bens culturais;
- II - ao acesso às práticas culturais e sociais próprias da infância;
- III - a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- IV - à proteção, ao afeto e à amizade;
- V - a expressar seus sentimentos e opiniões;
- VI - a desenvolver sua identidade pessoal, cultural, social, étnico-racial e religiosa;
- VII - a desenvolver formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e religiosa;
- VIII - a uma atenção especial durante o período de adaptação;
- IX - a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
- XI - ao movimento em espaços amplos;
- XII - ao contato com a natureza;
- XIII - à higiene e à saúde;
- XIV - a uma alimentação sadia.

Art. 24 - A proposta pedagógica deve prever condições para a organização do trabalho coletivo e de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidar e o educar como ações indissociáveis que constituem o processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades étnicas, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade a espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- VIII - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as contribuições histórico-culturais africanas, afro-brasileiras, indígenas, asiáticas, europeias, de outros países da América e das populações quilombolas e itinerantes - ciganos e circenses, bem como o combate ao racismo e a qualquer outra forma de discriminação.

Art. 25 - A proposta pedagógica da instituição educativa deve conter um currículo concebido como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

§ 1º - O currículo deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, bem como o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

- VII- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos;
- XIII - possibilitem às crianças se identificarem como integrantes da natureza, estimulando a percepção acerca do meio ambiente, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e o seu habitat;
- XIV - promovam a educação para a paz, de forma a possibilitar que as crianças vivenciem experiências de ser, estar e conviver no trânsito de maneira segura, refletindo o exercício da ética e da cidadania no espaço público;
- XV - promovam a educação em direitos humanos, visando à mudança e à transformação social, fundamentadas nos princípios da dignidade humana e da igualdade de direitos, bem como no reconhecimento, respeito e na valorização das diferenças e das diversidades (BELO HORIZONTE, 2015, p. 6-9).

## ANEXO B

Curriculo do curso de Graduação em Educação Infantil da Univeridade Autônoma de  
Barcelona



### Grau en Educació Infantil

<i>Títol</i>	<b>Graduat o Graduada en Educació Infantil per la Universitat Autònoma de Barcelona</b>						
<i>Pla d'estudis</i>	<b>847</b>						
<i>Codi RUCT</i>	<b>2500797</b>						
<i>Nivell MECES</i>	<b>2</b>						
<i>Branca de coneixement</i>	<b>Ciències Socials i Jurídiques</b>						
<i>Aprovació/ acreditació</i>	<p>Memòria aprovada per la Comissió d'Afers Acadèmics del 18/02/2009 Resolució Ministeri del 01/06/2009 (Favorable)</p> <p>Modificació aprovada per la Comissió d'Estudis de Grau del 18/01/2011 Acord Consell de Ministres oficialitat títol i inscripció al RUCT de 25/05/2012 (Publicació BOE de 12/07/2012)</p> <p>Modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 11/02/2013 Informe de modificació de l'Agència Avaluadora del 18/04/2013 (Favorable)</p> <p>Publicació Pla d'Estudis, Resolució de 30/10/2013 (BOE nº 278 de 20 de novembre de 2013) Modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 19/02/2014 Informe de modificació de l'Agència Avaluadora del 17/04/2014 (Favorable)</p> <p>Modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 27/02/2015 Publicació de la modificació del Pla d'Estudis, Resolució de 29/07/2016 (BOE núm.193 de 11/08/2016) Resolució Favorable del Consell d'Universitats per a la Renovació de la Acreditació, de 23/06/2017 Modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 10/04/2018</p> <p>Modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 22/01/2019 Modificació aprovada pel Centre del 25/11/2019</p> <p>Modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 25/02/2020 Informe de modificació de l'Agència Avaluadora del 09/10/2020 (Favorable) Modificació aprovada pel Centre del 18/11/2020</p> <p>Modificació aprovada per la Comissió Afers Acadèmics del 27/01/2021</p>						
<i>Distribució dels crèdits ECTS</i>	<b>Curs</b>	<b>Formació Bàsica (FB)</b>	<b>Obligatoris (OB)</b>	<b>Optatius (OP)</b>	<b>Pràctiques Externes (PEXT)</b>	<b>Treball de Fi de Grau (TFG)</b>	<b>Total</b>
	<i>Primer</i>	54			6		60
	<i>Segon</i>	36	12		12		60
	<i>Tercer</i>	10	36		14		60
	<i>Quart</i>		12	30	12	6	60
	<b>Total</b>	100	60	30	44	6	<b>240</b>
<i>Mencions</i>	<b>Educació Musical</b> (Vigent a partir del curs 2015-2016)						
	<b>Necessitats Educatives Específiques</b> (Vigent del curs 2014-2015 al 2018-2019)						
	<b>Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil</b> (Vigent a partir del curs 2019-2020)						
	<b>Educació Performativa de les Arts</b> (Vigent a partir del curs 2020-2021)						

## Primer curs

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
102007	<b>Context Social i Gestió Escolar</b>	FB	1.1	6	1518	Societat, Família i Escola	12	Ciències Socials i Jurídiques
101645	<b>Comunicació i Interacció Educativa</b> <i>Vigent fins al curs 12/13</i>	FB	1.A	12	1500	Societat, Família i Escola./Org. de l'Espai Escol.,Materials i Hab.Doc./Obs.Sist. i Anàl.Context	12	Ciències Socials i Jurídiques
103682	<b>Comunicació i Interacció Educativa I</b> <i>Vigent a partir del curs 13/14</i>	FB	1.A	6	2514	Comunicació i Interacció Educativa	12	Ciències Socials i Jurídiques
103683	<b>Comunicació i Interacció Educativa II</b> <i>Vigent a partir del curs 13/14</i>	FB	1.A	6	2514	Comunicació i Interacció Educativa	12	Ciències Socials i Jurídiques
102024	<b>Desenvolupament de la Personalitat (0-6 Anys)</b>	FB	1.A	12	1496	Processos Educatius, Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat (0-6 anys)	18	Ciències Socials i Jurídiques
101644	<b>Educació i Contextos Educatius</b>	FB	1.A	12	1504	Societat, Família i Escola. L'Escola d'Ed. Inf./Proc.Educ./Aprenentatge i Des. de laPers. (0-6 anys) <i>Vigent fins al curs 12/13</i>	12	Ciències Socials i Jurídiques
					2515	Educació i Contextos Educatius <i>Vigent a partir del curs 13/14</i>	12	Ciències Socials i Jurídiques
101658	<b>Societat, Ciència i Cultura</b> <i>Vigent fins al curs 18/19</i>	FB	1.A	12	1516	Observació Sistemàtica i Anàlisi de Contextos. Proc. Educ., Aprenentatge i Des. de la Pers. (0-6 anys) <i>Vigent fins al curs 12/13</i>	12	Ciències Socials i Jurídiques
					2516	Societat, Ciència i Cultura <i>Vigent a partir del curs 13/14</i>	12	Ciències Socials i Jurídiques
105045	<b>Mirem el Món: Projectes Transdisciplinaris</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	FB	1.A	12	3074	Mirem el Món: ProjectesTransdisciplinaris	12	Ciències Socials i Jurídiques
102022	<b>Pràcticum I</b>	PEXT	1.2	6	1519	Pràcticum i Treball de Final de Grau	50	Ciències Socials i Jurídiques

**Crèdits ECTS a cursar:** 54 crèdits FB      6 crèdits PEXT  
**Oferta de crèdits ECTS:** 54 crèdits FB      6 crèdits PEXT

## Segon curs

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
101997	<b>Observació Sistemàtica i Anàlisi de Contextos</b>	FB	2.1	4	1517	Observació Sistemàtica i Anàlisi de Contextos	4	Ciències Socials i Jurídiques
102000	<b>Organització de l'Espai Escolar, Materials i Habilitats Docents</b>	FB	2.1	6	1506	Organització de l'Espai Escolar, Materials i Habilitats Docents	6	Ciències Socials i Jurídiques
102006	<b>Societat, Família i Escola</b>	FB	2.1	6	1518	Societat, Família i Escola	12	Ciències Socials i Jurídiques
102023	<b>Processos Educatius i Aprenentatge (0-6 Anys)</b>	FB	2.2	6	1496	Processos Educatius, Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat (0-6 anys)	18	Ciències Socials i Jurídiques
102011	<b>Teories i Pràctiques Contemporànies en Educació</b>	FB	2.2	6	1510	L'Escola d'Educació Infantil	14	Ciències Socials i Jurídiques
102012	<b>Els Centres Educatius d'Educació Infantil</b>	FB	2.A	8	1510	L'Escola d'Educació Infantil	14	Ciències Socials i Jurídiques
102014	<b>Didàctica de la Llengua en Educació Infantil</b> <i>Vigent fins al curs 12/13</i>	OB	2.2	6	1498	Aprenentatge de les Llengües i Lectoescriptura	19	Ciències Socials i Jurídiques
103679	<b>Didàctica de la Llengua Oral en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 13/14</i>	OB	2.2	6	1498	Aprenentatge de les Llengües i Lectoescriptura	19	Ciències Socials i Jurídiques
102015	<b>Aspectes Instrumentals de les Llengües</b>	OB	2.A	6	1498	Aprenentatge de les Llengües i Lectoescriptura	19	Ciències Socials i Jurídiques
102021	<b>Pràcticum II</b>	PEXT	2.A	12	1519	Pràcticum i Treball de Final de Grau	50	Ciències Socials i Jurídiques

**Crèdits ECTS a cursar:** 36 crèdits FB    12 crèdits OB    12 crèdits PEXT  
**Oferta de crèdits ECTS:** 36 crèdits FB    12 crèdits OB    12 crèdits PEXT

## Tercer curs

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
102003	<b>Dificultats d'Aprenentatge i Trastorns del Desenvolupament: Educació Inclusiva</b> Vigent fins al curs 14/15	FB	3.A	6	1507	Dificultats d'Aprenentatge i Trastorns del Desenvolupament	6	Ciències Socials i Jurídiques
104078	<b>Inclusió Educativa: Necessitats Educatives Específiques</b> Vigent del curs 15/16 al 18/19	FB	3.2	6	1507	Dificultats d'Aprenentatge i Trastorns del Desenvolupament	6	Ciències Socials i Jurídiques
105050	<b>Inclusió Educativa: Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil</b> Vigent a partir del curs 19/20	FB	3.2	6	1507	Dificultats d'Aprenentatge i Trastorns del Desenvolupament	6	Ciències Socials i Jurídiques
102005	<b>Infància, Salut i Alimentació</b>	FB	3.2	4	1508	Infància, Salut i Alimentació	4	Ciències Socials i Jurídiques
102013	<b>Didàctica de la Llengua i la Literatura en Educació Infantil</b> Vigent fins al curs 12/13	OB	3.A	7	1498	Aprenentatge de les Llengües i Lectoescriptura	7	Ciències Socials i Jurídiques
103680	<b>Didàctica de la Llengua Escrita i la Literatura en Educació Infantil</b> Vigent a partir del curs 13/14	OB	3.1	7	1498	Aprenentatge de les Llengües i Lectoescriptura	19	Ciències Socials i Jurídiques
101989	<b>Didàctica del Coneixement del Medi Natural i Social en Educació Infantil I</b>	OB	3.1	5	1501	Aprenentatge de les Ciències de la Naturalesa, de les Ciències Socials i de les Matemàtiques	17	Ciències Socials i Jurídiques
101995	<b>Didàctica de l'Expressió Corporal en Educació Infantil</b> Vigent fins al curs 12/13	OB	3.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
103681	<b>Didàctica de l'Educació Corporal en Educació Infantil</b> Vigent del curs 13/14 al 18/19	OB	3.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
105048	<b>Educació Corporal i Psicomotriu als Centres d'Educació Infantil I</b> Vigent a partir del curs 19/20	OB	3.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
101992	<b>Educació de les Arts Visuals en Educació Infantil I</b>	OB	3.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
101986	<b>Les Matemàtiques en el Currículum d'Educació Infantil</b>	OB	3.1	4	1501	Aprenentatge de les Ciències de la Naturalesa, de les Ciències Socials i de les Matemàtiques	17	Ciències Socials i Jurídiques
101994	<b>Didàctica de l'Expressió Musical en Educació Infantil I</b> Vigent fins al curs 14/15	OB	3.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques

## Tercer curs (continuació)

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
104075	<b>Didàctica de la Música en l'Etapa d'Educació Infantil I</b> <i>Vigent a partir del curs 15/16</i>	OB	3.2	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
101988	<b>Didàctica del Coneixement del Medi Natural i Social en Educació Infantil II</b>	OB	3.2	4	1501	Aprentatge de les Ciències de la Naturalesa, de les Ciències Socials i de les Matemàtiques	17	Ciències Socials i Jurídiques
101991	<b>Educació de les Arts Visuals en Educació Infantil II</b>	OB	3.2	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
102020	<b>Pràcticum III</b>	PEXT	3.A	14	1519	Pràcticum i Treball de Final de Grau	50	Ciències Socials i Jurídiques

**Crèdits ECTS a cursar:** 10 crèdits FB    36 crèdits OB    14 crèdits PEXT  
**Oferta de crèdits ECTS:** 10 crèdits FB    36 crèdits OB    14 crèdits PEXT

## Quart curs

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
101993	<b>Didàctica de l'Expressió Musical en Educació Infantil II</b> Vigent fins al curs 14/15	OB	4.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
104076	<b>Didàctica de la Música en l'Etapa d'Educació Infantil II</b> Vigent a partir del curs 15/16	OB	4.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
101990	<b>Educació Psicomotriu en els Centres d'Educació Infantil</b> Vigent fins al curs 18/19	OB	4.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
105049	<b>Educació Corporal i Psicomotriu als Centres d'Educació Infantil II</b> Vigent a partir del curs 19/20	OB	4.1	4	1511	Música, Expressió Plàstica i Corporal	24	Ciències Socials i Jurídiques
101987	<b>La Pràctica Matemàtica a l'Aula d'Educació Infantil</b>	OB	4.1	4	1501	Aprentatge de les Ciències de la Naturalesa, de les Ciències Socials i de les Matemàtiques	17	Ciències Socials i Jurídiques
102019	<b>Pràcticum IV</b>	PEXT	4.A	12	1519	Pràcticum i Treball de Final de Grau	50	Ciències Socials i Jurídiques
102018	<b>Treball de Final de Grau</b>	TFG	4.A	6	1519	Pràcticum i Treball de Final de Grau	50	Ciències Socials i Jurídiques
101999	<b>Acollida Lingüística a l'Escola</b>	OT	4.0	6	1497	Acollida Lingüística a l'Escola	6	Ciències Socials i Jurídiques
106076	<b>Anàlisi, Audició i Creació</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	3	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
102040	<b>Anàlisi, Audició i la seva Didàctica</b> Vigent del curs 15/16 al curs 19/20	OT	4.0	6	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
101996	<b>Art i Llenguatges Audiovisuals en Educació Infantil</b> Vigent fins al curs 19/20	OT	4.0	6	1502	Art i Llenguatges Audiovisuals en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
102002	<b>Biblioteca Escolar</b>	OT	4.0	6	1505	Biblioteca Escolar	6	Ciències Socials i Jurídiques
102039	<b>Didàctica de la Música I</b> Vigent a partir del curs 15/16	OT	4.0	6	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
106079	<b>Didàctica de la Música II</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	3	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
101661	<b>Educació per a la Ciutadania</b> Vigent fins al curs 19/20	OT	4.0	6	1789	Educació per a la Ciutadania	6	Ciències Socials i Jurídiques

Quart curs (continuació)

Grau en Educació Infantil

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
101639	<b>Educació, Sostenibilitat i Consum</b>	OT	4.0	6	1786	Educació, Sostenibilitat i Consum	6	Ciències Socials i Jurídiques
101637	<b>Estratègies de Mediació</b>	OT	4.0	6	1793	Estratègies de Mediació	6	Ciències Socials i Jurídiques
106073	<b>Infanteses: Narratives Inclusives a través de l'Art</b> <i>Vigent a partir del curs 20/21</i>	OT	4.0	6	3205	Educació de les Arts Visuals	12	Ciències Socials i Jurídiques
102034	<b>Innovació Didàctica en les Arts Visuals</b> <i>Vigent a partir del curs 20/21</i>	OT	4.0	6	3206	Educació Plàstica i Visual	18	Ciències Socials i Jurídiques
101985	<b>Joc i Activitat Matemàtica en Educació Infantil</b>	OT	4.0	6	1495	Joc i Activitat Matemàtica en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
101998	<b>Joc i Moviment en Educació Infantil</b>	OT	4.0	6	1499	Joc i Moviment en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
102010	<b>La Llengua Estrangera en Educació Infantil</b> <i>Vigent fins al curs 20/21</i>	OT	4.0	6	1514	La Llengua Estrangera en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
102009	<b>L'Activitat Didàctica en el Cicle 0-3</b>	OT	4.0	6	1509	L'Activitat Didàctica en el Cicle 0-3	6	Ciències Socials i Jurídiques
106078	<b>L'Actualitat i les Ciències Socials en l'Educació Primària: la Formació del Pensament Crític</b> <i>Vigent a partir del curs 20/21</i>	OT	4.0	6	3207	L'Actualitat i les Ciències Socials en l'Educació Primària: la Formació del Pensament Crític	6	Ciències Socials i Jurídiques
106450	<b>L'Ensenyament de l'Anglès a l'Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 21/22</i>	OT	4.0	6	3450	L'Ensenyament de l'Anglès a l'Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
102004	<b>L'Experimentació en Educació Infantil</b>	OT	4.0	6	1513	L'Experimentació en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
102032	<b>Llenguatge Musical</b> <i>Vigent a partir del curs 15/16</i>	OT	4.A	6	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
102031	<b>Llenguatges Audiovisuals i Expressió Artística</b> <i>Vigent a partir del curs 20/21</i>	OT	4.0	6	3206	Educació Plàstica i Visual	18	Ciències Socials i Jurídiques
102001	<b>Narrativa i Poesia en Educació Infantil</b>	OT	4.0	6	1515	Narrativa i Poesia en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
102028	<b>Necessitats Educatives Específiques Afectives, Emocionals i de Conducta</b> <i>Vigent del curs 14/15 al 18/19</i>	OT	4.0	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques

Quart curs (continuació)

Grau en Educació Infantil

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
105053	<b>Necessitats Educatives Específiques Afectives, Emocionals i de Conducta en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	OT	4.0	6	3086	Necessitats educatives Específiques en Educació Infantil	24	Ciències Socials i Jurídiques
102027	<b>Necessitats Educatives Específiques de Caràcter Cognitiu</b> <i>Vigent del curs 14/15 al 18/19</i>	OT	4.0	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques
105052	<b>Necessitats Educatives Específiques de Caràcter Cognitiu en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	OT	4.0	6	3086	Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil	24	Ciències Socials i Jurídiques
102026	<b>Necessitats Educatives Específiques en el Processos d'Aprenentatge</b> <i>Vigent del curs 14/15 al 18/19</i>	OT	4.0	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques
105051	<b>Necessitats Educatives Específiques en els Processos d'Aprenentatge en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	OT	4.0	6	3086	Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil	24	Ciències Socials i Jurídiques
102025	<b>Necessitats Educatives Específiques Sensorials</b> <i>Vigent del curs 14/15 al 18/19</i>	OT	4.0	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques
105054	<b>Necessitats Educatives Específiques Sensorials en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	OT	4.0	6	3086	Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil	24	Ciències Socials i Jurídiques
102030	<b>Projectes Artístics</b> <i>Vigent a partir del curs 20/21</i>	OT	4.0	6	3206	Educació Plàstica i Visual	18	Ciències Socials i Jurídiques
102016	<b>Projectes Globalitzadors des de les Ciències Socials en Educació Infantil</b>	OT	4.0	6	1512	Projectes Globalitzadors des de les Ciències Socials en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
102008	<b>Projectes Musicals en Educació Infantil</b> <i>Vigent fins al curs 14/15 i a partir del 18/19</i>	OT	4.0	6	2647	Projectes Musicals en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
104077	<b>Expressió Musical</b> <i>Vigent del curs 15/16 al 17/18</i>	OT	4.0	6	2646	Expressió Musical	6	Ciències Socials i Jurídiques
102017	<b>Religió, Cultura i Valors</b>	OT	4.0	6	1503	Religió, Cultura i Valors	6	Ciències Socials i Jurídiques
101656	<b>Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement (TAC)</b>	OT	4.0	6	1797	Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement (TAC)	6	Ciències Socials i Jurídiques

Quart curs (continuació)

Grau en Educació Infantil

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
106074	<b>Territoris de l'Art Contemporani com a Espais d'Aprenentatge</b> <i>Vigent a partir del curs 20/21</i>	OT	4.0	6	3205	Educació de les Arts Visuals	12	Ciències Socials i Jurídiques
106075	<b>Veü, Direcció i Cançó</b> <i>Vigent a partir del curs 20/21</i>	OT	4.A	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques
102029	<b>Veü, Direcció, Cançó i la seva Didàctica</b> <i>Vigent del curs 15/16 al 19/20</i>	OT	4.0	6	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques

**Crèdits ECTS a cursar:** 12 crèdits OB

12 crèdits PEXT6 crèdits TFG

30 crèdits OT

**Oferta de crèdits ECTS:** 12 crèdits OB

12 crèdits PEXT6 crèdits TFG

168 crèdits OT

Menció en Necessitats Educatives Específiques  
(Vigent del curs 2014/2015 al curs 2018/2019)

Assignatura					Matèria			
<i>Codi</i>	<i>Nom</i>	<i>Car.</i>	<i>Seq.</i>	<i>ECTS</i>	<i>Codi</i>	<i>Nom</i>	<i>ECTS</i>	<i>Branca de coneixement</i>
101999	<b>Acollida Lingüística a l'Escola</b>	OT	4.0	6	1497	Acollida Lingüística a l'Escola	6	Ciències Socials i Jurídiques
102028	<b>Necessitats Educatives Específiques Afectives, Emocionals i de Conducta</b>	OT	4.0	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques
102027	<b>Necessitats Educatives Específiques de Caràcter Cognitiu</b>	OT	4.0	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques
102026	<b>Necessitats Educatives Específiques en el Processos d'Aprenentatge</b>	OT	4.0	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques
102025	<b>Necessitats Educatives Específiques Sensorials</b>	OT	4.0	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques

**Crèdits ECTS a cursar:** 30 crèdits OT

**Oferta de crèdits ECTS:** 30 crèdits OT

Menció en Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil  
(Vigent a partir del curs 2019/2020)

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
101999	<b>Acollida lingüística a l'escola</b>	OT	4.0	6	1497	Acollida Lingüística a l'Escola	6	Ciències Socials i Jurídiques
105053	<b>Necessitats educatives específiques afectives, emocionals i de conducta en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	OT	4.0	6	3086	Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil	24	Ciències Socials i Jurídiques
105052	<b>Necessitats educatives específiques de caràcter cognitiu en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	OT	4.0	6	3086	Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil	24	Ciències Socials i Jurídiques
105051	<b>Necessitats educatives específiques en els processos d'aprenentatge en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	OT	4.0	6	3086	Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil	24	Ciències Socials i Jurídiques
105054	<b>Necessitats educatives específiques sensorials en Educació Infantil</b> <i>Vigent a partir del curs 19/20</i>	OT	4.0	6	3086	Necessitats Educatives Específiques en Educació Infantil	24	Ciències Socials i Jurídiques

**Crèdits ECTS a cursar:** 30 crèdits OT

**Oferta de crèdits ECTS:** 30 crèdits OT

Menció en Educació Musical  
(Vigent a partir del curs 2015/2016)

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
106076	<b>Anàlisi, Audició i Creació</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	3	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
102040	<b>Anàlisi, Audició i la seva Didàctica</b> Vigent del curs 15/16 al curs 19/20	OT	4.0	6	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
102039	<b>Didàctica de la Música I</b> Vigent a partir del curs 15/16	OT	4.0	6	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
106079	<b>Didàctica de la Música II</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	3	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
104077	<b>Expressió Musical</b> Vigent del curs 15/16 al 17/18	OT	4.0	6	2646	Educació Musical	6	Ciències Socials i Jurídiques
102032	<b>Llenguatge Musical</b> Vigent a partir del curs 15/16	OT	4.0	6	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques
102008	<b>Projectes Musicals en Educació Infantil</b> Vigent fins al curs 14/15 i a partir del 18/19	OT	4.0	6	2647	Projectes Musicals en Educació Infantil	6	Ciències Socials i Jurídiques
106075	<b>Veü, Direcció i Cançó</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.A	6	2479	Necessitats Educatives Específiques	24	Ciències Socials i Jurídiques
102029	<b>Veü, Direcció, Cançó i la seva Didàctica</b> Vigent del curs 15/16 al 19/20	OT	4.0	6	2646	Educació Musical	24	Ciències Socials i Jurídiques

**Crèdits ECTS a cursar:** 30 crèdits OT

**Oferta de crèdits ECTS:** 30 crèdits OT

Menció en Educació Performativa de les Arts  
(Vigent a partir del curs 2020/2021)

Assignatura					Matèria			
Codi	Nom	Car.	Seq.	ECTS	Codi	Nom	ECTS	Branca de coneixement
106073	<b>Infanteses: Narratives Inclusives a través de l'Art</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	6	3205	Educació de les Arts Visuals	12	Ciències Socials i Jurídiques
102034	<b>Innovació Didàctica en les Arts Visuals</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	6	3206	Educació Plàstica i Visual	18	Ciències Socials i Jurídiques
102031	<b>Llenguatges Audiovisuals i Expressió Artística</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	6	3206	Educació Plàstica i Visual	18	Ciències Socials i Jurídiques
102030	<b>Projectes Artístics</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	6	3206	Educació Plàstica i Visual	18	Ciències Socials i Jurídiques
106074	<b>Territoris de l'Art Contemporani com a Espais d'Aprenentatge</b> Vigent a partir del curs 20/21	OT	4.0	6	3205	Educació de les Arts Visuals	12	Ciències Socials i Jurídiques

**Crèdits ECTS a cursar:** 30 crèdits OT

**Oferta de crèdits ECTS:** 30 crèdits OT

## ANEXO C

Matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner –  
São Paulo

## 1º SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>AULAS SEMANAIS DE 50'</b>	<b>CARGA HORÁRIA TEÓRICA (hora-aula de 50')</b>	<b>CARGA HORÁRIA PRÁTICA (hora-aula de 50')</b>	<b>CARGA HORÁRIAS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES (hora-relógio de 60')</b>	<b>TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS</b>
Línguas, linguagem, literatura e escrita criativa	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Psicologia do desenvolvimento	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Sociologia da educação	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Fases da vida: estudo da biografia humana	4	50 horas/aula	30 horas/aula		80 horas/aula
História da educação: fundamentos da educação no Ocidente	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Oficina de Artes: Linha	4	30 horas/aula	50 horas/aula		80 horas/aula
A ludicidade e brincar	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Música: o canto como instrumento de expressão	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Práticas de Pesquisa I				20 horas/relógio	20 horas/relógio
Atividades Complementares de Ampliação Cultural I				50 horas/relógio	50 horas/relógio
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>270 horas/aula</b>	<b>130 horas/aula</b>	<b>70 horas/relógio</b>	<b>403,33 horas/relógio</b>

## 2º SEMESTRE

DISCIPLINAS E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS DE 50'	CARGA HORÁRIA TEÓRICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA PRÁTICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA DADOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES (hora-relógio de 60')	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS
História da educação: formação da modernidade escolar brasileira	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Primeira infância e educação	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Psicologia, educação e ensino	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Primeiros elementos de Gestão: processos escolares e não escolares	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Debates da prática pedagógica e Supervisão de Estágio I	2	40 horas/aula		70 horas/relógio - estágio	40 horas/aula + 70 horas/relógio
Oficina de Artes: Cor	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Fenomenologia de Goethe, ecologia e meio ambiente	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Princípios da Matemática: oficinas	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Música e musicalidade	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Corporeidade e movimento: euritmia e fala	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Práticas de Pesquisa II				20 horas/relógio	20 horas/relógio
Projeto de Atuação I				50 horas/relógio	50 horas/relógio
Atividades Complementares de Ampliação Cultural II				50 horas/relógio	50 horas/relógio
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>280 horas/aula</b>	<b>120 horas/aula</b>	<b>190 horas/relógio</b>	<b>523,33 horas/relógio</b>

## 3º SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>AULAS SEMANAIS DE 50'</b>	<b>CARGA HORÁRIA TEÓRICA (hora-aula de 50')</b>	<b>CARGA HORÁRIA PRÁTICA (hora-aula de 50')</b>	<b>CARGA HORÁRIA DOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES (hora-relógio de 60')</b>	<b>TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS</b>
Trabalhos manuais no âmbito do desenvolvimento humano	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Metodologia Científica I	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Experimentações Matemáticas	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Filosofia da Educação	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Debates de prática pedagógica e Supervisão de Estágio II	2	40 horas/aula		70 horas/relógio - estágio	40 horas/aula + 70 horas/relógio -
Teorias de ensino, percursos e perspectivas em didática	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Corporeidade e movimento: ginástica Bothmer	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Pesquisa do Imaginário	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Oficina de Artes: luz e escuridão	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Práticas de Pesquisa III				20 horas/relógio	20 horas/relógio
Atividades Complementares de Ampliação Cultural III				50 horas/ relógio	50 horas/relógio
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>290 horas/aula</b>	<b>110 horas/aula</b>	<b>140 horas/relógio</b>	<b>473,33 horas/relógio</b>

## 4º SEMESTRE

DISCIPLINAS E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS DE 50'	CARGA HORÁRIA TEÓRICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA PRÁTICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA DADOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES (hora-relógio de 60')	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS
Psicologia ampliada pela Antroposofia e teorias psicogenéticas	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Organização escolar brasileira	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Didática e docência	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Debates de prática pedagógica e Supervisão de Estágio III	2	40 horas/aula		70 horas/relógio - estágio	40 horas/aula + 70 horas/relógio
Fundamentos metodológicos do ensino da Matemática	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização: conhecendo teorias	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Educação, trabalho social e saúde da comunidade	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Fundamentos metodológicos do ensino da Educação Física	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Oficina de Artes: Volume	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Música: da técnica à criação musical	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Práticas de Pesquisa IV				20 horas/relógio	20 horas/relógio
Projeto de Atuação II				50 horas/relógio	50 horas/relógio
Atividades Complementares de Ampliação Cultural IV				50 horas/relógio	50 horas/relógio
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>300 horas/aula</b>	<b>100 horas/aula</b>	<b>190 horas/relógio</b>	<b>523,33 horas/relógio</b>

## 5º SEMESTRE

DISCIPLINAS E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS DE 50'	CARGA HORÁRIA TEÓRICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA PRÁTICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA DOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES (hora-relógio de 60')	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS
Políticas Públicas	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização: refletindo sobre as práticas	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Gestão de grupos de trabalho	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Fundamentos metodológicos do ensino de Geografia e História	4	60 horas/aula	20 horas/aula		80 horas/aula
Currículos e programas	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Debates da prática pedagógica e Supervisão de Estágio IV	2	40 horas/aula		70 horas/relógio - estágio	40 horas/aula + 70 horas/relógio
Aprofundamento metodológico da Educação Infantil	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Narrativas	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Prática de pesquisa V				20 horas/relógio	20 horas/relógio
Atividades Complementares de Ampliação Cultural V				50 horas/relógio	50 horas/relógio
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>270 horas/aula</b>	<b>130 horas/aula</b>	<b>140 horas/relógio</b>	<b>473,33 horas/relógio</b>

## 6º SEMESTRE

DISCIPLINAS E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS DE 50'	CARGA HORÁRIA TEÓRICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA PRÁTICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA DOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES (hora-relógio de 60')	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS
Fundamentos metodológicos do ensino de Ciências	3	30 horas/aula	30 horas/aula		60 horas/aula
Fundamentos metodológicos do ensino da Língua Portuguesa	4	60 horas/aula	20 horas/aula		80 horas/aula
Ferramentas de análise para gestão escolar	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Educação da criança do nascimento aos três anos	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Debates da prática pedagógica e Supervisão de Estágio V	2	40 horas/aula		70 horas/relógio - estágio	40 horas/aula + 70 horas/relógio
História e prática da Arte	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Educação Especial: desenvolvimento e implantação no Brasil	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Desenho de formas	1	10 horas/aula	10 horas/aula		20 horas/aula
Teatro: reflexões e exercícios	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Práticas de Pesquisa VI				20 horas/relógio	20 horas/relógio
Projeto de Atuação III				50 horas/relógio	50 horas/relógio
Atividades Complementares de Ampliação Cultural VI				50 horas/relógio	50 horas/relógio
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>280 horas/aula</b>	<b>120 h3oras/aula</b>	<b>190 horas/relógio</b>	<b>523,33 horas/relógio</b>

## 7º SEMESTRE

DISCIPLINAS E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS DE 50'	CARGA HORÁRIA TEÓRICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA PRÁTICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA DOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES (hora-relógio de 60')	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS
Processos criativos interdisciplinares	2	30 horas/aula	10 horas/aula	20 horas TCC - Pré-Projeto criatividade	40 horas/aula + 20 horas TCC - Pré-Projeto criatividade
Libras	4	40 horas/aula	40 horas/aula		80 horas/aula
Aprofundamento Metodológico do Ensino da Matemática	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Debates da prática pedagógica e Supervisão de Estágio VI	2	40 horas/aula		50 horas/relógio -estágio	40 horas/aula+ 50 horas/relógio
Teorias e aplicações de tecnologia em educação	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Educação para a diversidade	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Educação musical na Educação Infantil	2	20 horas/aulas	20 horas/aulas		40 horas/aulas
Metodologia Científica II	2	40 horas/aula		20 horas TCC - Pré-Projeto	40 horas/aula+ 20 horas TCC - Pré-Projeto
Danças brasileiras	2	10 horas/aula	30 horas/aula		40 horas/aula
Atividades Complementares de Ampliação Cultural VII				50 horas/relógio	50 horas/relógio
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>280 horas/aula</b>	<b>120 horas/aula</b>	<b>140 horas/relógio</b>	<b>473,33 horas/relógio</b>

## 8º SEMESTRE

DISCIPLINAS E DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS DE 50'	CARGA HORÁRIA TEÓRICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA PRÁTICA (hora-aula de 50')	CARGA HORÁRIA DOS DEMAIS COMPONENTES CURRICULARES (hora-relógio de 60')	TOTAL DE HORAS SEMESTRAIS
Fundamentos metodológicos do ensino de Artes	2	30 horas/aula	10 horas/aula		40 horas/aula
Avaliação	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Educação especial: entre teoria e prática	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Corporeidade e movimento: euritmia da música	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Ética e auto-desenvolvimento do professor	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Educação e tecnologias: discussões críticas	2	40 horas/aula			40 horas/aula
Debates em educação	4	80 horas/aula			80 horas/aula
Trabalhos manuais na relação com a sociedade: cultura e meio ambiente	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Música: canto como inserção social	2	20 horas/aula	20 horas/aula		40 horas/aula
Memorial				20 horas/relógio	20 horas/relógio
Elaboração de TCC				40 horas/relógio	40 horas/relógio
Apresentação de TCC				50 horas/relógio	50 horas/relógio
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>290 horas/aula</b>	<b>110 horas/aula</b>	<b>110 horas/relógio</b>	<b>443,33 horas/relógio</b>