



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
IDA - INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

LETÍCIA REIS DE ANDRADE GERALDO

**ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS EXPRESSÕES CRIATIVAS DAS
CRIANÇAS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS E TEATRAIS**

**Brasília
2019**

LETÍCIA REIS DE ANDRADE GERALDO

**ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS EXPRESSÕES CRIATIVAS DAS
CRIANÇAS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS E TEATRAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Artes Cênicas/Ida/UnB como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador: **Professor Dr. Jorge das Graças
Veloso.**

**Brasília
2019**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
IDA - INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS EXPRESSÕES CRIATIVAS DAS
CRIANÇAS EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS E TEATRAIS

LETÍCIA REIS DE ANDRADE GERALDO

Matrícula: 14/0149678

Monografia de trabalho de conclusão de curso
apresentada ao Departamento de Artes
Cênicas/Ida/UnB como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas.

Banca examinadora constituída pelos professores:

Orientador: Professor Dr. Jorge das Graças Veloso.

Professora Dra. Ângela Barcelos.
Universidade de Brasília – UnB

Professora
Universidade de Brasília – UnB

Brasília
2019

Dedico este trabalho a todas as crianças que encontrei nesta trajetória.

Aos meus alunos da Companhia da Ilusão, e à própria Companhia, que me possibilitaram tanto aprendizado.

E à minha mãe, que me ensina muito sobre amor e escuta.

Ao contrário, as cem existem.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem
(Loris Malaguzzi)

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre a infância e a escuta das linguagens das crianças. Inicialmente aborda sobre a construção histórica da geração infância, em diálogo com os conceitos de Manuel Sarmiento sobre a cultura criada pelas próprias crianças. Este estudo enfatiza a cultura de pares e realça como a infância foi concebida juntamente com seu protagonismo, que sempre existiu. Em seguida, trazendo argumentos de Paulo Freire e das práticas pedagógicas de Reggio Emilia, o presente trabalho enfatiza a necessidade de diálogo entre professor e criança, escutando a autonomia e a criatividade dela. Este estudo versa sobre a perspectiva da escuta sensível abordada por Carla Rinaldi e finaliza com o papel que a arte pode ter na aprendizagem das crianças, destacando a importância do adulto sensível às linguagens e às teorias delas. Por fim, foram realizadas a análise e a reflexão das vivências durante este ano de pesquisa, pontuando as expressões de meninos e meninas, suas peculiaridades e a atuação dos adultos no cotidiano infantil.

Palavras-chave: Infância. Culturas da Infância. Autonomia. Criatividade. Escuta.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Colagem criada pela própria aluna. Jardim de Infância da Asa Sul	46
Figura 2 – Cartaz da peça Noiva Cadáver	48

SUMÁRIO

1	“TENHO UMA COISA PRA CONTAR, TIA!”	9
2	“TIA! TIA! OLHA O QUE ‘TÔ’ FAZENDO!”	14
2.1	Infância e suas constituições	14
2.2	Culturas das infâncias.....	18
3	“TIA, POR QUE A ÁGUA DO MAR É AZUL?”	25
3.1	O Papel do Educador.....	25
3.1.1	Escuta Sensível	30
3.2	A arte de interpretar	33
4	REFLEXÕES SOBRE AS EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS VIVENCIADOS	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
6	REFERÊNCIAS.....	53

1 “TENHO UMA COISA PRA CONTAR, TIA!”

Este Trabalho de Conclusão de Curso vem a partir de uma inquietação, da minha prática educacional e da observação feita durante o estágio no Jardim de Infância, na Asa Sul, em Brasília, na escola da Secretária de Educação do Distrito Federal (SEDF). Devo também colocar que essa inquietação teve apoio das provocações da professora, doutora em Sociologia da Infância, Monique Ap. Voltarelli, com quem discuti vários conhecimentos durante as aulas de Educação Infantil e Sociologia da Infância na Universidade de Brasília.

“Tenho uma coisa pra contar, tia!” Essa frase foi umas das frases que mais escutei durante meus estágios nos Jardins de Infância, todo dia uma história nova vinda de cada criança. Todo menino ou menina tem a sua história, sua percepção e seus pensamentos. E como essas crianças, também venho contar um pouco da minha história.

Comecei os estudos teatrais em 2006 na Companhia da Ilusão¹, que oferece o curso técnico profissionalizante de interpretação teatral com base no método do russo Constantin Stanislavski. Desde 2012, trabalho na Companhia ministrando aulas de direção, de expressão corporal, de maquiagem e de assistência de peças teatrais para crianças, adolescentes e adultos.

Inicialmente, esta pesquisa começou com a dificuldade em trabalhar com crianças em montagens teatrais. Especificamente na matéria de Direção, no Departamento de Artes Cênicas na Universidade de Brasília, no ano de 2016. Em uma das atividades avaliativas tivemos que filmar uma cena curta. Escolhi trabalhar com uma criança como o personagem Peter da minha história. Dificuldades surgiram como em todo o processo, mas o menino de apenas 10 anos fluiu muito bem dentro da minha proposta. Todavia, ao final do processo, o menino soltou um comentário: “essa história é muito triste” – o que era de se esperar, já que se tratava de uma história trágica.

Entretanto, a minha principal dificuldade era que ele permanecesse na mesma atmosfera durante o longo tempo de filmagem. Percebia que quando pedia a ele, por exemplo, o sentimento da perda de alguém muito querido, ele entrava muito

¹ Escola-companhia criada pelos atores, diretores e professores de Artes Cênicas, Alberto Bruno e Antônio Fábio, em 1993. Sua primeira sede foi no Conic, local onde finalizaram, em 1991 e 1988, respectivamente, o Bacharelado em Artes Cênicas na Faculdade Dulcina de Moraes.

² *National Association for the Education of Young Children*.

³ Crianças de até 5 anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (BRASIL, 1996).

bem na atmosfera nas primeiras cenas, mas, ao decorrer da filmagem, perdia o que tinha alcançado, então sempre seu primeiro *take* era o melhor. Minha inquietação era: como mantê-lo interessado na mesma atmosfera por um longo tempo?

No início do ano de 2018, comecei a assistir e a codirigir a turma do Infanto-Juvenil, na Companhia da Ilusão, com crianças de 7 a 14 anos. Juntamente, no meio do mesmo ano, comecei o estágio observatório e a auxiliar no Jardim de Infância já citado. Durante esse ano, percebi vários aspectos que me fizeram mudar a minha proposta de pesquisa. Todas essas experiências trazem pontos em comum e também divergentes que me fizeram repensar o que são as crianças e qual o lugar delas em uma sociedade.

Para começar, trago a fala de Tiziana Filippini em sua palestra na Associação Nacional para Educação de Jovens Crianças², em 1990:

Nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Nós devemos ser capazes de sentir perplexidade e prazer – como as crianças frequentemente fazem. Nós devemos ser capazes de pegar a bola que as crianças nos lançam, e jogá-la de volta a elas de uma forma que faz com que as crianças desejem continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos enquanto avançamos. (FILIPPINI *apud* RANKIN, 1999, p. 197).

A proposta de Filippini é que joguemos, compartilhemos e dialoguemos com as crianças. Rinaldi (2016, p. 240) ainda complementa, “observe e escute as crianças, afinal, quando elas perguntam ‘por quê?’, não estão simplesmente atrás das suas respostas. Elas estão pedindo a coragem de encontrar uma coleção de respostas possíveis”. Tal autora ainda complementa que todas as atitudes das crianças são porque elas são verdadeiras pesquisadoras cheias de curiosidade. Entretanto, no dia a dia nas escolas e nas famílias brasileiras, não é um comportamento que aconteça rotineiramente.

O que proponho é observar, discutir e enfatizar as expressões das crianças na Educação Infantil³, na Companhia da Ilusão e em seu cotidiano, a partir de sua própria vontade criadora⁴, de sua autonomia. As crianças, sendo seres capazes e que possuem suas próprias vontades como nós adultos, ainda são ignoradas por nós, subestimadas e colocadas em uma posição de obediência às nossas vontades

² *National Association for the Education of Young Children*.

³ Crianças de até 5 anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (BRASIL, 1996).

⁴ Segundo Alencar e Fleith (2009, p. 16), todo ser humano possui vontade criadora, todos nós somos criativos, “todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas, e que essas habilidades podem ser treinadas e aprimoradas por meio da prática”.

pela crença de que elas estão subordinadas a nós. Isso parte da observação e da análise do cotidiano delas no Jardim de Infância, na Asa Sul, durante o segundo semestre de 2018, e da minha breve inserção no Projeto Infante-Juvenil (PIJ)⁵, na Universidade de Brasília, durante o mês de março de 2019.

Como reconhecer/trabalhar/ouvir a autonomia e a singularidade das crianças, principalmente das mais novas? Juntamente, dialoguei com a prática proposta no decorrer da montagem de “Noiva Cadáver”, na Companhia da Ilusão, durante o primeiro semestre de 2019, com crianças do Ensino Fundamental⁶, dirigida por mim e por Luciana Marinho.

Meu objetivo é investigar como ocorre a expressão da autonomia dessas crianças em suas criações autônomas e teatrais. Para isso, analisei algumas relações que influenciam no desenvolvimento da autonomia delas. Para iniciar essa investigação é necessário trazer conhecimentos históricos.

À vista disso, abordo sobre a construção ao longo dos anos sobre a geração infância. Segundo o pesquisador Sarmiento (2005, p. 364), a categoria infância “[...] é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade”, criada ao longo do tempo.

Para complementar esse cenário histórico, apresento alguns autores que abordam sobre a construção da cultura da infância, sendo uma das expressões da autonomia dessa geração que, segundo o sociólogo Willian Corsaro:

Assinala, especialmente, a emergência da agência das crianças na produção da socialização e na participação das suas próprias e únicas culturas de crianças, pois as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes da “apropriação criativa” que as mesmas realizam a partir das informações do mundo adulto para formular seus próprios saberes. (CORSARO, 1997 *apud* BARBOSA, 2007, p. 1064).

Juntamente, trago autores que abordam sobre a autonomia da criança, seu potencial criador, e principalmente seu instinto natural de exploração.

⁵ Criado em 1983, o programa é vinculado à Associação dos Servidores da Fundação Universidade de Brasília (Asfub) e faz parte do projeto de extensão do Departamento de Matemática da Universidade de Brasília. Participam da iniciativa cerca de 70 crianças e jovens na faixa etária de 2 a 9 anos, dependentes de alunos e de servidores da UnB. Sob consulta, o público em geral também pode ser atendido. As atividades são oferecidas e conduzidas de forma lúdica, dando ênfase às experiências vividas e aos interesses da própria criança. (GIL, 2016).

⁶ Crianças de 6 a 14 anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (BRASIL, 1996).

Em seguida, no segundo Capítulo, discuto sobre o papel do educador na aprendizagem desses pequenos seres, dialogando juntamente com o educador Paulo Freire e outros autores. Como incentivar sua autonomia e criatividade? Continuando com o questionamento do ensino para as crianças me pergunto: qual o papel da arte nisso tudo? Complementando com teóricos do teatro e da arte-educação, pretendo pontuar a importância dessa linguagem nessa idade escolar.

Ao decorrer de toda a parte teórica, dialogo com uma prática educacional existente que realmente impulsionou o sistema educacional e as pequenas crianças: a prática de Reggio Emilia, ao norte da Itália, criada após o fim da Segunda Guerra Mundial, pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi, que hoje é reconhecido mundialmente pelo seu ensino na Educação Infantil. Durante toda a pesquisa, também cito alguns autores que versam sobre essa prática, como a pedagoga italiana e sucessora de Loris, Carlina Rinaldi, que traz a perspectiva da escuta sensível na escola.

Finalizo com a descrição da prática que propus durante o processo de montagem de “Noiva Cadáver” e busco provocar a criatividade das crianças na construção do espetáculo teatral a partir da releitura do filme dirigido pelo americano Tim Burton. Dialogo com o meu projeto de iniciação científica: a relação técnico-criativa entre direção e atuação na construção de personagens verossímeis em obras teatrais (2018). Apliquei a metodologia da pesquisa utilizada durante as montagens teatrais, visando dar autonomia à criação das crianças-alunos-atores. Como professora e mãe-treinadora-cocriadora⁷, medie a criação dos personagens e das cenas.

Complemento com a observação e com a análise das práticas presentes no Jardim da Infância da Asa Sul e do Projeto Infante-Juvenil (PIJ). Pontuo também o comportamento das crianças e das professoras nesses dois ambientes variados e suas várias formas de expressão, e busco enfatizar a diversidade de expressões tanto da Educação Infantil como a das crianças do Ensino Fundamental.

Por suas características próprias, acredito ser necessário comentar sobre essas duas faixas etárias. Uma criança que durante a sua infância é silenciada em

⁷ Termo descoberto e criado durante o projeto de iniciação científica: a relação técnico-criativa entre direção e atuação na construção de personagens verossímeis em obras teatrais (2018). O termo: mãe como a pessoa que aconselha, escuta, ensina e mostra o caminho; treinadora que incentiva, instiga e provoca; e cocriadora, criando juntamente com seus alunos-atores a partir do que eles criaram.

suas linguagens terá dificuldades para se expressar e usar sua criatividade. Conforme as psicólogas Eunice Alencar e Denise Fleith enfatizam:

Enquanto os tempos modernos estão a exigir um perfil de homem marcado sobretudo pela autoconfiança, iniciativa, independência de pensamentos e ações, persistência, coragem para correr riscos e habilidade de resolver novos problemas, os traços mais cultivados em muitas escolas têm sido a obediência, a passividade, a dependência. (ALENCAR; FLEITH, 2009, p.134).

Todo esse percurso terá como base duas metodologias de pesquisa: a pesquisa-ação, do francês René Barbier, partindo da proposta de reflexão crítica em espiral em torno do problema. A partir do meu planejamento e reflexão, pretendo interferir na prática cotidiana dessas crianças, podendo assim mudar a minha prática educacional e também auxiliá-las no desenvolvimento de sua autonomia e criatividade. Gerando novas práticas e ponderações, “assim, na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o ‘objeto’, isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança” (BARBIER, 2002, p. 117); e a etnografia, que se caracteriza principalmente pelo contato do pesquisador com a realidade pesquisada. Com a minha breve (pois somente fui alguns dias da semana na escola) imersão no cotidiano educacional da primeira infância, observando as relações sociais e comportamentais, anotando o máximo de detalhes desses dois ambientes escolares.

Para os três ambientes, as ferramentas utilizadas foram: o diário de bordo e as fotos (autorizadas). É importante pontuar que durante a observação busco anotar o máximo de detalhes possíveis, entretanto, não me atentei em anotar todas as falas das crianças, o que acredito ter enfraquecido a pesquisa. Contudo, ao longo de todo processo, a submersão no mundo infantil auxiliou nas discussões e nas percepções ao longo da pesquisa.

2 “TIA! TIA! OLHA O QUE ‘TÔ’ FAZENDO!”

Ninguém me escuta!

2.1 Infância e suas constituições

A infância é entendida como uma construção social. A infância é uma variável de análise social. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. (PROUT; JAMES, 1990 *apud* COUTINHO, 2009, p. 19).

Essa passagem de Ângela Coutinho traz uma nova proposta de visão sobre as crianças pela Sociologia da Infância, termo que surgiu na década de 1930. Esse campo de pesquisa só veio a se firmar na década de 1990, devido à escassez de investigação sobre e com as crianças.

Sarmiento (2008) pontua que antes do termo surgir, as pesquisas com crianças eram mínimas e muitas vezes relacionadas com diversas áreas como economia, ciência, política, etc. Tais pesquisas eram sempre sobre as crianças pelo viés adulto e não por suas particularidades, por suas infâncias variáveis, escutando seus pensamentos e vontades. A Sociologia da Infância surgiu nas últimas décadas não só para estudar a infância, mas “ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social” (SARMENTO, 2008, p. 3), como todo o contexto social impacta a vida de uma criança. Mas por que essa nova disciplina surgiu?

Para responder, precisamos falar um pouco sobre a história da constituição da geração Infância, ao menos resumi-la aqui. A dissertação de Cruvinel (2013)⁸ traz várias visões sobre a criação da infância e busquei usá-las como base para este texto. O autor começa dialogando com o historiador francês Philippe Ariès, sendo o primeiro a “descobrir” o sentimento de infância. Em seu livro “História Social da Criança e da Família”, Ariès (2011 *apud* CRUVINEL, 2013, p. 30) pontua que durante a Idade Média, precisamente durante o Império Bizantino, surgiu algum olhar para as crianças, que eram vistas como pequenos adultos imperfeitos.

A primeira infância é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa

⁸ “Criança em cena: análise da atuação e de processos criativos com criança-ator”. (CRUVINEL, 2013).

idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes nem ordenados nem firmes. (GLANVILLE, 1556 *apud* CRUVINEL, 2013, p. 30).

Nessa época, a taxa de mortalidade infantil era alta, já que, no costume daquela sociedade, a morte de uma criança não era vista como um problema. “A ‘paparicação’ [...] As pessoas se divertiam com a criança como com um animalzinho. [...] Se ela morresse [...], a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria.” (ARIÈS, 1986, p. 10). E Ariès ainda complementa que o sentimento de reprodução para ter várias crianças era comum, sendo que somente algumas iriam sobreviver. Esse pensamento permaneceu durante muitos anos.

Segundo o pedagogo italiano Franco Frabboni (*apud* TAKEUTI, 2014), a infância é dividida em três fases: a infância negada ou a criança-adulto (até o século XV); infância industrializada ou a criança-filho-aluno (séculos XVI-XVIII); e infância de direitos ou a criança-sujeito-social (atualmente).

Na primeira fase, a criança é basicamente ignorada e vista como pequeno adulto, como já comentado acima. Nas obras de artes elas não estavam presentes ou eram representadas como miniaturas de seres humanas. Até o século XII, a criança não existia. Acreditava-se que quando a criança fizesse sete anos ela já estaria pronta para fazer tudo o que um adulto fazia. “[...] A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (ARIÈS, 1986, p. 10). Elas eram deixadas à margem da sociedade, esperando para se tornarem adultas. “[...] Essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. [...] De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem.” (ARIÈS, 1986, p. 10).

A Igreja Católica e a luta dos padres por volta século XII para o batismo das crianças fez com que elas comessem a serem vistas como seres com alma. A Igreja começou a obrigar o batismo para a retirada do pecado original. A religião também define que, ao fazer setes anos, o ser humano poderia discernir o certo do errado, sendo essa a idade da razão. (CRUVINEL, 2013, p. 35).

Com a santificação da criança, começaram a surgir, nas artes plásticas, três figuras caracterizadas como crianças nas pinturas: a do menino Jesus; a figura angelical; e a criança nua, todas buscando conceituar a criança como ser puro e

ingênuo. Não havia distinção entre criança e adolescente, era a criança quem precisava de apoio e não conseguia se sustentar por conta própria.

Além disso, começou a ser criado pela sociedade e pela Igreja Católica o pensamento de amor incondicional. “Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. No século XII, ela inspirou outras cenas familiares.” (ARIÈS, 1986, p. 53). Movido pela história de Maria e Jesus, o amor de mãe começou a se tornar comum na sociedade, colocando a mãe como protetora de sua cria.

Foi somente quando as pessoas começaram a “descobrir” a alma das crianças, pelo batismo, pelo cristianismo, que as famílias passaram a adotar a ideia de que elas nascem boas, ou pelo menos não más, surgindo uma profunda obrigação de confrontar as desigualdades óbvias nas condições de desenvolvimento das vidas das crianças. (CRUVINEL, 2013, p. 43).

Ao final do século XVII e início do século XVIII, dois filósofos trouxeram pensamentos que interferiram no conceito de infância principalmente durante essa época, mas que afetam até os dias de hoje. John Locke (1623-1704) era um filósofo inglês que trouxe a concepção da criança com uma folha em branco (tábula rasa). (CRUVINEL, 2013, pp. 47-48).

Segundo Sarmiento (2008), a tábula rasa é o conceito da “criança imanente”, o desenvolvimento dessa criança que não era necessariamente boa ou má. Seria a partir da obtenção da razão e da experiência fornecida pela sociedade que ela se formaria, podendo ser inscritos vícios, virtudes, razões e desrazões nessa folha em branco. A sociedade forneceria o crescimento dessas crianças e ela seria, assim, moldada.

Entretanto, alguns anos depois, o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) trouxe outro pensamento: para ele, a criança não era uma tábula rasa na qual a sociedade escreveria sua história, também não eram pecadoras por natureza como pontuava John Locke. Ele era contra o conceito cristão de que a criança tinha o pecado original. Para ele, o homem nasce puro e é contaminado pela sociedade que vive e por suas experiências. Para Rousseau, as crianças deveriam primeiro ser crianças para depois serem adultos. (CRUVINEL, 2013, pp. 48-49).

Segundo Sarmiento (2008 *apud* CRUVINEL, 2013, pp. 48-49), esse pensamento trouxe um novo conceito de criança inocente, a idade da pureza, da

beleza e da bondade, presente muito no romantismo. Todos esses conceitos formaram novas relações entre crianças e adultos que afetam até os dias de hoje.

Com o surgimento da máquina de escrever e a industrialização, começou a surgir a necessidade da alfabetização, da moralização e da preparação da mão de obra. No início, adultos e crianças participavam da mesma sala, não ocorrendo distinção. É importante pontuar que o fator financeiro era o privilégio para essa aprendizagem. “[...] Não havia a necessidade da ideia de infância, porque todos, jovens, adultos, crianças e idosos, compartilhavam o mesmo ambiente informacional, todos viviam no mesmo universo intelectual.” (CRUVINEL, 2013, p. 34).

Começamos, portanto, a entrar na segunda fase de Frabboni: a infância industrializada ou a criança-filho-aluno. Segundo Ariès (1986, p. 11), as escolas começaram a dividir as crianças dos adultos.

Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças [...] ao qual se dá o nome de escolarização. [...] Essa chamada à razão – das crianças dever ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado.

Ariès (1986) ainda complementa que nada disso teria ocorrido sem o sentimento familiar existente nessa época. Com as formações dos núcleos familiares voltados para o cuidado das crianças, a afeição familiar entre marido, mulher e filhos tornou-se presente nessa época, mudando todo o cenário familiar existente durante anos. A importância da educação também impulsionou essa nova formação moral e familiar.

É importante ressaltar que tudo isso ocorreu de forma gradativa, levando-nos à terceira fase: a infância de direitos ou criança-sujeito-social que, segundo Sarmiento (2008, p. 3), as crianças nunca foram tão bem cuidadas como são atualmente e nunca na história ocorreu a presença impactante da indústria e do mercado infantil como ocorre hoje em dia. O autor ainda complementa: “nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento”. (SARMENTO, 2008, p. 3).

A Sociologia da Infância traz uma grande polêmica voltada para o indivíduo criança que “são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de

pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”. (SARMENTO, 2008, p. 4).

Sarmiento (2008) ainda traz o conceito de geração, a geração da infância, que é o ponto central para os estudos da Sociologia da Infância. Segundo o autor, a modernidade trouxe, ao longo dos anos, o reconhecimento da infância seguindo o princípio da negatividade: incompleto, incapaz, imaturo, entre outras características, esquecendo-se da capacidade infantil. A criação dessa geração foi estabelecida com base na diferença, provocando a desigualdade, concebida por outra geração: a dos adultos. O adultocentrismo está presente a cada momento nos dias das crianças, seja na escola, em casa, no ambiente público ou na história.

O poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO, 2008, p. 7).

As crianças sempre existiram, sempre se expressaram, mas foram deixadas à margem da sociedade. A história nos leva aos dias de hoje, pontuando as origens de como a infância é vista na modernidade, formando a concepção de infância que temos atualmente. A partir disso, questiono-me: existe algum lugar público para essas crianças atualmente? Respeitamos esses seres humanos? Escutamos esses indivíduos? Nos importamos com o que eles pensam? Ouvimos suas vontades e pensamentos? São reflexões que precisamos fazer.

2.2 Culturas das infâncias

*Olha, tia, o que eu “to” fazendo!
Vamos fazer assim, você é a princesa e eu sou a bruxa má.
Tia, olha a comidinha que eu fiz, tá bem gostosa, prova!*

Primeiramente, o que seria cultura? De acordo com Tylor (1871 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 63), cultura é em “[...] seu sentido mais amplo [...] todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume ou quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”.

A criança nasce inserida em um contexto social, político, econômico e cultural que irá influenciar todo seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2010, p. 8), a partir da socialização, a criança encontra meios de se apropriar da cultura em que está

inserida. Essa apropriação ocorre de forma ativa, tendo suas próprias particularidades de perceber, de sentir, de falar, de pensar e de se relacionar com os outros. Portanto, sua socialização ocorrerá de forma singular no meio social, a partir de sua própria autonomia, sentindo o mundo que a cerca. Cada criança terá sua própria história.

Segundo Sarmiento (2002, p. 4), existem três tipos de culturas da infância. A (i) cultura sobre a infância – que é composta pelas produções de conhecimento desenvolvidas a partir dessa geração, que levam à concepção existente nos dias de hoje; (ii) a cultura para a infância; e (iii) a cultura de pares.

Sabemos que as culturas da infância foram historicamente concebidas tendo as crianças sempre presentes desde os primórdios da civilização. Ao longo do tempo, essas concepções foram sofrendo mudanças, alterando as representações sociais das crianças.

A cultura para a infância é tudo o que os adultos produzem para essa idade. Esse mercado infantil faz com que meninos e meninas sejam os principais consumidores. Nas mídias, atualmente, os adultos moldam e incentivam desejos nas crianças, buscando universalizar uma infância – um dos grandes exemplos disso é a Disney. Essas duas culturas são feitas pelos adultos a partir da infância, e a cultura da infância que é tudo o que é feito pelas próprias crianças com seus pares. (SARMENTO, 2002, pp. 3-9).

Segundo Corsaro (2011, p. 127), as crianças interatuam e produzem uma variedade cultural a todo instante, afetando tanto a sua geração como as outras presentes ao seu redor e é sobre essa cultura que vou discorrer.

Para começar, trago a citação de Kramer que também usou da citação de Benjamin: “as crianças ‘fazem história a partir dos restos da história’ [...]. (BENJAMIN 1984 *apud* KRAMER, 2006, p. 16). Elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços”. (KRAMER, 2006, p. 16). Quando uma criança nasce, ela submerge em um ambiente histórico-cultural específico. Ela irá experimentar essa história e cultura e, a partir dessa interação, ela construirá e reinventará sua percepção particular do que viveu.

Segundo Corsaro (1997 *apud* BARBOSA, 2007, p. 1067), esses pequenos seres utilizam da brincadeira para se relacionar com o novo mundo. Utilizando do lúdico e do faz de conta, as crianças jogam com a realidade, ressignificando-a e

criando suas próprias interpretações. Nesse recriar está o “[...] potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura”. (KRAMER, 2006, p. 16).

As crianças possuem seu próprio meio influente de se relacionar com o mundo a sua volta, “[...] elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. (BARBOSA, 2007, p. 1066). Dessa forma, a criança começa a criar sua própria cultura. É importante destacar a particularidade de cada processo individual – sua autonomia estará presente nesse desenvolvimento o tempo todo ao longo de sua infância. Precisamos compreender esse procedimento e respeitá-lo.

Segundo Corsaro e Eder (1990 *apud* SARMENTO, 2005, p. 373), “as culturas das crianças são ‘um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares’”. A cultura de pares acontece na relação com outras crianças. Nessa troca, elas se apropriam da cultura, significando, ressignificando e recriando também a sua própria cultura. É na interação com seus pares que as crianças mais se desenvolvem.

Sarmiento (2005, p. 373) complementa que as culturas da infância são produzidas a partir de relações inter⁹ e intrageracionais¹⁰. A criança, a partir da relação com outras, estará criando novas ideias e interpretações e, por conseguinte, novas culturas da infância, podendo ser um processo “criativo tanto quanto reprodutivo”. Como atores sociais, essas crianças irão observar e experimentar a cultura em que vivem e recriá-la, podendo tanto fazer isso com a mesma geração como com as outras gerações.

As culturas da infância são motivadas a partir de alguns pilares, a saber: “a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração”. (SARMENTO, 2002 *apud* BARBOSA, 2007, p. 1067). A interatividade ocorre com as crianças no dia a dia, com suas experiências e com todas as pessoas que convivem. É na diversidade de culturas vivenciadas na família, na escola e em seus pares que elas aprendem valores e formam sua identidade pessoal. É pela interatividade com outros meninos e meninas que elas se apropriam, reinventam e reproduzem a realidade em que vivem.

Essa relação com seus pares ajuda-as a enfrentar seus medos, criar suas fantasias ou suas leituras e releituras do real, auxiliando-as em suas dores e

⁹ Troca com outra geração.

¹⁰ Troca com a mesma geração.

frustrações. É pela interatividade que as crianças ensinam, às outras, suas culturas e recriam juntas, deixando seu legado. “As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem.” (SARMENTO, 2004, p. 14).

É dessa forma que as crianças se unem para lutar pelos seus ideais, para se ajudarem. Na experiência que tive com essa idade é evidente o quanto isso ocorre. Tanto as pequenas, de 4 a 5 anos, quanto as grandes, de 8 a 12 anos, em situações de apuro, se ajudavam como também chamavam a atenção umas das outras para algo errado. Elas se confrontavam, muitas vezes resolvendo-se por conta própria. As crianças menores precisavam, em alguns momentos, recorrer aos adultos. Elas conversam, contam suas histórias, muitas vezes somente para seus pares, sem os adultos saberem.

A ludicidade é o pilar central das culturas da infância. “Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas.” (SARMENTO, 2004, p. 15). Enquanto os adultos param de brincar, para as crianças a brincadeira é coisa séria. É dessa maneira e na relação com o outro ou com um objeto que elas aprendem a partir do brincar. A ludicidade é fundamental para a reinvenção do mundo e para as concepções das fantasias infantis. (SARMENTO, 2004).

É na fantasia, no “mundo do faz de conta”, que a criança constrói sua visão de mundo e confere significações às suas experiências. Sarmento (2004, p. 16) ressalta que essa expressão “mundo do faz de conta” pode ser imprudentemente mal interpretada pelos adultos. O autor questiona se essa não é uma ação natural do ser humano, dado que quando interpretamos o real, seja alguma coisa ou fato, utilizamos da nossa imaginação para criar, recriar e transpor nossas conclusões.

Além disso, muitas vezes utilizamos da nossa imaginação para criar algo, seja uma produção cinematográfica, uma música, uma máquina ou até uma cena que queremos muito que aconteça. Utilizamos do mecanismo que possuímos desde a infância, que pode ter sido silenciado ou não ao longo dos anos. A imaginação é algo inerente à raça humana¹¹. “É sabido que todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas pela prática e pelo treino.” (ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 9).

¹¹ Donnellan (2004, pp. 13-19) e Boal (2009, p. 9) abordam sobre o mesmo tópico em seus livros: “El actor y la diana” e “Jogos para atores e não-atores”, respectivamente.

Sarmiento (2004) coloca a fantasia como a forma específica da criança de transposição do real imediato, reconstruindo-o criativamente pelo imaginário, tanto em situações do dia a dia como em histórias e fantasias criadas em seu cotidiano.

Há ainda o elemento da “não literalidade”¹² presente nas fantasias e brincadeiras infantis. Esse elemento está na base da construção das criações infantis, “[...] é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência”. (SARMENTO, 2004, p. 16).

É dessa maneira que a criança pode vivenciar o jogo da vida de forma aceitável para si mesma. (SARMENTO, 2004, pp. 16-17). É na história, por exemplo, que ela recria uma situação dolorosa, é no brinquedo que ela pode ressignificar o caos que vive e é na brincadeira que ela pode reconstruir as relações que experimenta.

A reiteração dá à criança a possibilidade de reviver suas brincadeiras quantas vezes ela quiser e puder recriá-la. “A não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal.” (SARMENTO, 2004, p. 17). A criança pode reinventar suas histórias, representar todos os personagens que ela quiser, pode criar novas regras com seus pares, revelar seus segredos. Pode ainda decodificar sinais da vida, estipular amizades e não amizades.

Sarmiento (2004, pp. 17-18) complementa que é dessa forma que é possível reinventar o passado da brincadeira e descobrir um novo futuro para ela. Assim, a infância se constitui e se recria a todo instante.

As culturas da infância também são produzidas nos ambientes escolares, já que elas se desenvolvem nos pátios, na hora do recreio e longe do ambiente familiar. (NASCIMENTO, 2014, p. 289). Nascimento (2014) ainda pontua a importância de esses espaços possibilitarem a criação dessas culturas, enfatizando a necessidade de rever suas práticas educacionais.

Pode-se afirmar também que a produção destas culturas não está pautada no planejamento da ação docente ou em seu direcionamento, mas no que ocorre por meio dos comentários paralelos feitos entre as crianças sobre a relação direta entre o que ouvem e suas experiências de vida. (SAMORI *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 299).

¹² Termo utilizado por Emmison e Goldman (1997).

Importante salientar que as culturas familiares interferem nessas trocas entre as culturas de pares. As crianças estão inseridas no ambiente familiar, experienciando e interferindo na cultura de sua família, trazendo essa cultura para o ambiente escolar e para a interação com os seus pares. (CORSARO, 2011, p. 130). Esse processo de apropriação cultural feito pelas crianças foi chamado de “reprodução interpretativa” por Corsaro (2011), na qual a criança brinca, cria e atribui significados ao mundo em que vive.

Na perspectiva da reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outras configurações culturais. (CORSARO, 2011, p. 130).

A criança é uma colecionadora, buscando dar sentido ao mundo e, assim, produzindo história. Com a sua natureza exploradora, ela coleciona, caça e procura; pesquisa e dá significado a diversos fatos e artefatos. “Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra [...]”. Ao colecionar e observar ela utiliza da memória e desenvolve narrativas para contar suas histórias. (KRAMER, 2006, p. 16).

As crianças buscam sentidos e, nesse buscar, Rinaldi (2012, p. 205) enfatiza a importância de sermos um bom companheiro de viagem das descobertas dessas crianças.

Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos.

Olhando o mundo pelo ponto de vista da criança, podem ser reveladas contradições e outras maneiras de ver a realidade. (KRAMER, 2006, p. 16). A infância é, ou pelo menos já foi considerada, como melhor fase da vida. A fase de brincar, de fazer o que gostamos, de sermos livres em nossa imaginação.

As crianças possuem sua própria voz, seus próprios pensamentos, são atores sociais o tempo todo. Quando estão brincando ditando as regras, por exemplo, “eu sou a bruxa você é a princesa” ou quando criam uma brincadeira e convidam o adulto a participar, provando sua comidinha, entre outros. Como adultos, poderíamos refletir sobre a infância atual. Será que damos espaços a nossas

crianças para serem livres? Para criarem? Para explorar o mundo? Ouvimos o que as crianças querem nos dizer?

Infelizmente percebemos que isso não ocorre. De forma geral, observando o Plano Piloto de Brasília, por exemplo, (não é possível dizer o mesmo das regiões do entorno, as Regiões Administrativas, pois não tenho muita convivência com esses espaços) vemos poucas crianças nas ruas e nos parquinhos que, de acordo com a concepção de infância pela sociedade, é ambiente delas. Escolas adotando padrões militares, escolas docilizando corpos. Pais que não interagem mais com seus filhos, utilizando da tecnologia como válvula de escape para não serem importunados por comportamentos que, muitas vezes, não entendem.

Não estou aqui questionando se a tecnologia é boa ou não. Sabemos que existem pontos positivos e negativos, contudo, precisamos saber usá-la, principalmente com nossas crianças. Essa reflexão pode nos levar a rever nossas ações, respeitando esses pequenos exploradores e deixando-os livres para fazerem o que os movem, com o bom senso de perceber quando é para o melhor ou para o pior.

Ao finalizar este Capítulo, procuro formar uma base para que possamos entender como ocorreu a concepção da infância pela sociedade ao longo da história e como esse pensamento de infância afeta os dias atuais. Como as crianças foram subestimadas e, em contrapartida, enfatizo a agência das crianças no dia a dia. Elas são atores sociais, mesmo que tentemos controlá-las, possuem desejos, autonomia na ação e no pensamento e podemos aprender muito com elas. A partir disso, podemos começar a refletir como ajudá-las de uma maneira que seja ainda melhor para elas.

3 “TIA, POR QUE A ÁGUA DO MAR É AZUL?”

3.1 O Papel do Educador

*São as percepções além da pesquisa, captadas pela observação atenta e sensível, que nos empodera diante da complexidade do processo educativo. O professor/autor incentiva o aluno/autor, protagonista.
(Luciana Gresta)*

A partir do Capítulo anterior, sabemos que as crianças são pesquisadoras por natureza, gostam de explorar, de investigar e de colecionar. Elas são curiosas e irão sempre procurar respostas. Segundo Rinaldi (2016, pp. 241-242), “esse hábito infantil de perguntar ‘por que’ é a única forma de manter o que é essencial na vida, a curiosidade”.

Acredito que esse hábito se mantém ao longo da vida toda, contudo, muitas vezes somos silenciados. Rinaldi (2016, p. 240) ainda complementa que quando as crianças perguntam “por quê?” ou “por que a água do mar é azul?” elas não estão esperando uma resposta pronta, com somente uma probabilidade, mas uma variedade de possibilidades e coragem para encontrar suas próprias respostas.

A autora ainda pontua que a criança pequena é primeiro uma grande pesquisadora. A criança nasce procurando respostas, buscando significados, o sentido do “eu”, dos outros seres a sua volta e do mundo, aprimorando-se do ambiente em que está inserida. (RINALDI, 2016, p. 246). Para isso, a criança utilizará da sua curiosidade e da sua imaginação, sendo essas uma das principais ferramentas de interpretação da relação do ser humano com o mundo. A imaginação é desenvolvida com as possibilidades que o ambiente lhe dá para ser explorado. (VYGOTSKY, 2010, p. 9).

A criança irá criar a partir do que experimenta. Ninguém cria do nada, a criatividade só acontecerá em ambientes que permitam que ela atue. (VYGOTSKY, 2010, p. 10). A motivação extrínseca é propulsora no processo de criação, quando o ambiente ou as pessoas nesse espaço estimulam a invenção, provocando também a motivação intrínseca que ocorre individualmente em cada criança. (ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 24). É esta última, a motivação intrínseca, que impulsionará a curiosidade e o instinto de pesquisadora da criança. “[...] Um ambiente social de

apoio é vital para o desenvolvimento de motivações, atitudes e habilidades [...].” (ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 83).

Será que nossas escolas buscam trabalhar dessa forma? Buscam provocar seus jovens? Será que enxergamos a capacidade que as crianças possuem? Como comentado nos Capítulos anteriores, a escola atualmente ainda parte da docilização de corpos. Em 1979, a banda de *rock n’roll*, *Pink Floyd*, lançou o clássico clipe da música “*Another Brick in The Wall*”, pontuando fortemente a repressão das escolas naquela época e a revolta de uma das crianças contra o sistema de ensino. Verificamos como esse clipe ainda é bastante atual. (PINK FLOYD, 2010).

Já Prince Ea, em 2016, publicou um vídeo retratando um tribunal e acusando o sistema educacional, intitulado “*I sued the school system*”. Além da grande audiência que obteve, o cantor pontua vários aspectos abordados por diversos pesquisadores. Inúmeras questões são relevantes, mas levantarei somente algumas. O clipe começa com uma frase de Albert Einstein: “todos são gênios, mas se você julgar um peixe pelas habilidades que ele tem de subir em uma árvore, ele vai passar a vida toda acreditando que é incapaz”¹³. (EA, 2016, tradução própria).

Quando impomos um tipo de comportamento, de conhecimento ou de maneira de responder estamos exigindo algo que a criança pode não ter condições de fazer. Muitas vezes essas situações podem gerar frustrações que marcarão a vida daquele ser. Na sequência, Prince Ea mostra a evolução durante séculos de carros e do sistema de comunicação e que, contudo, a escola continua da mesma maneira. Acredito que esse seja o ponto mais gritante, com toda a evolução da tecnologia, ainda mantemos a sala de aula no padrão fileiras e autocracia. (EA, 2016).

O artista questiona por que as instituições ensinam tanto do passado e não ensinam sobre o futuro, enfatizando como a escola mata a criatividade criando “robôs”, que devem caber em caixas preestabelecidas. Prince Ea salienta como o sistema não respeita a individualidade de cada criança, sua história, suas ideias, curiosidades e dificuldades, argumentando que a ciência já comprovou que dois cérebros não são iguais, então como podemos exigir isso das crianças? O cantor coloca as artes como tão importantes quanto a matemática, entre vários outros pontos. (EA, 2016).

¹³ No texto original, Prince Ea utilizou a palavra “*stupid*”, que significa “idiota” em inglês. Para fins acadêmicos, decidi utilizar a palavra “incapaz”.

A partir disso, trago uma breve reflexão. Estamos na Era da Informação, da comunicação e do respeito à diversidade. A partir da minha experiência de vida e também do que presencio em algumas escolas de Brasília, por que ainda continuamos a repetir padrões tão autoritários de ensino? Temos vários exemplos no mundo todo de diversas ideias diferentes para a aprendizagem, como também é apresentado no vídeo supracitado, e ainda continuamos a exercer a passagem de conhecimento esperando que as crianças funcionem como receptores.

Percebo a dificuldade de quebrar um padrão muitas vezes imposto em escolas mais conservadoras. Entretanto, também é evidente a acomodação de alguns professores, que muitas vezes falam: “esse aluno não tem jeito, não há nada que podemos fazer” ou “eu já desisti dele”. Não só escuto isso em escolas de ensino regular, como em escolas de teatro, mesmo sendo um ambiente que deveria ser aberto à liberdade criativa, o que é divergente.

Alencar e Fleith (2009, p. 133) complementam essa ideia a partir de uma análise feita por Alencar (1989), como algumas escolas do estudo, a maioria (90%), ainda utilizavam da passagem de conhecimento com ênfase para o passado, com o objetivo que seus alunos reproduzissem as informações, o que “exigia do aluno o uso da sua experiência e de sua observação, com inexistência de itens voltados para o exercício do raciocínio e da habilidade de pensar de forma criativa e inovadora”.

O professor Luiz Carlos Laranjeiras, em passagem pela Universidade de Brasília, uma vez me disse: “temos Paulo Freire como um grande educador e o sistema brasileiro parece ignorar a sua existência”. Acrescentando à ideia acima, parece que queremos ignorar o que poderia contribuir para um sistema educacional melhor para as crianças e não somente para o sistema.

Para os pedagogos da instituição de Ensino Infantil Reggio Emilia, o papel do professor

Centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança [...] a levar em consideração seus objetivos e ideias e a se comunicar com sucesso. (EDWARDS, 2016, p. 153).

Os professores em Reggio Emilia colocam a criança como o ser humano que elas são: agentes de mudanças e de transformações. A Sociologia da Infância,

como a prática em Reggio Emilia, ressalva que as crianças são seres humanos como nós, elas pensam, sentem, criticam, criam, imaginam, possuem suas próprias opiniões. E como seres humanos merecem ser respeitadas e incentivadas.

Para Paulo Freire (2015), o professor precisa seguir uma ética universal, uma ética da natureza humana, a ética da prática educativa que é uma prática especificamente humana. Para que o ser se aperfeiçoe é necessário não impor conhecimento e sempre incentivar o pensar e o criticar de forma ativa. Ensinar não é passagem de conhecimento, o professor em sala de aula é tanto aprendiz quanto a criança. Nessa troca, os dois, professor e criança, têm muito a aprender. Lecionar não existe sem o aprender e vice-versa. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2015, pp. 24-25).

Freire (2015, p. 26-27) incentiva nós, educadores, a sermos problematizadores que ensinam, mas questionam, instigam a dúvida e ajudam as crianças¹⁴ a pensarem, instigando-as a serem mais exploradoras. Somente dessa forma a capacidade de aprender aumentará e conseqüentemente a curiosidade da criança aguçará.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo. (FREIRE, 2015, p. 33).

O autor ainda ressalta que, com a curiosidade instigada, desenvolvemos a curiosidade epistemológica, acentuando a nossa criticidade. Nossa interpretação de mundo é insatisfeita buscando caminhos. (FREIRE, 2015, pp. 33-34). Uma criança, quando estimulada pela sua curiosidade, busca desvendar os mistérios que encontra. É importante que nós, adultos, provoquemos também a nossa curiosidade para que assim possamos fazer o mesmo com as nossas crianças. Desse modo, proporcionando-lhes possibilidades de descobrir e de redescobrir o que existe, utilizando de sua criatividade e autonomia durante todo o processo.

O professor precisa ter respeito à autonomia de suas crianças. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que

¹⁴ Utilizarei durante este Capítulo a palavra “criança” em vez de “aluno”. De acordo com a “Sociologia da Infância” (CORSARO, 2011), o termo “aluno” coloca a criança como ser passivo, o que elas não são.

podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2015, p. 58). O educador precisa respeitar a curiosidade, a revolta ou o pensamento. O professor que é autoritário, que se impõe, deve assumir que está acabando com a autonomia da criança, com suas formas de expressões, com a capacidade que todo ser humano tem de leitura e de interpretação do mundo. (FREIRE, 2015, pp. 58-60).

Reggio Emilia aborda, a partir da mesma base que Paulo Freire, que o professor deve ter a ética de refletir e de se preocupar com as suas ações que irão afetar a vida do outro. (RINALDI, 2012, p. 38). E ainda ressalta a necessidade do educador ser um mediador do processo de descoberta das crianças, intervindo conforme a ética abordada, estimulando a autoconfiança da criança. “Portanto, as intervenções devem ser medidas, não sufocando ou subvertendo o que as crianças estão fazendo. Em vez disso, deve-se conduzir a criança pela mão, sempre deixando que ela permaneça sobre seus próprios pés.” (MALAGUZZI *apud* RANKIN, 1999, p. 211).

A arte de lecionar pede para que sejamos mais humanos, não só com a infância, mas principalmente com ela. No mundo atual, globalizado, com uma variedade de cobranças, esquecemos que somos falhos e exigimos das crianças que sejam perfeitas.

Falando a partir das minhas experiências, tanto como professora quanto como aluna, percebo que um professor autoritário espera que suas expectativas de um aluno ideal sejam atendidas, privilegiando muitas vezes essa criança “exemplar”. Estamos nos colocando em uma postura egocêntrica em que muitas vezes não percebemos a dificuldade do outro ou subestimamos suas opiniões. Na medida em que o outro não me agrada, ignoro-o ou excluo-o, muitas vezes automaticamente, sem uma reflexão crítica. Somos seres humanos, iremos errar, acertar, chorar, rir, sonhar e criar, é o nosso direito, e as crianças não podem tê-lo também?

A pedagogia de Reggio Emilia traz as crianças como seres ricos. Elas são ricas em suas inteligências, linguagens, interpretando e atribuindo significados ao mundo. Estão em processo de conhecimento, desvendando sua identidade e valores. Elas possuem o direito de serem escutadas e reconhecidas como cidadãs da comunidade em que vivem. Como são pequenas, muitas vezes ao se expressarem, são colocadas como “imaturas”, “incapazes” ou “frágeis”, seres que “não sabem de nada”, sendo marginalizadas. (RINALDI, 2012, pp. 39-40).

Em 1990, a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças constituiu um tratado internacional, protegendo e legitimando os direitos das crianças. No Artigo 12, parágrafos 1 e 2, do documento final dessa convenção, consta:

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.
2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional. (BRASIL, 1990).

Já o Artigo 13, parágrafo 1, diz: “a criança terá direito à liberdade de expressão. [...]”. (BRASIL, 1990),

Essa imagem da criança rica converge com a visão social da infância e é ressaltada pela Convenção, mas diverge da construção que a sociedade moderna idealizou. Pais mudam totalmente a casa quando uma criança nasce, por exemplo. Hoje em dia, as crianças possuem acesso à tecnologia, estudando e questionando pontos que, muitas vezes, nem nós adultos conhecemos.

As crianças movimentam a economia mundial, interferem na construção da cultura em que estão inseridas, entre vários outros pontos. Tendo em vista a natureza exploradora e transformadora da criança, deveríamos refletir: como podemos auxiliá-las a investigar esse instinto?

3.1.1 Escuta Sensível

A pedagogia da escuta não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma atitude para a vida. [...] A nossa forma de escutar significa estar aberto à dúvida e à incerteza, Essa escuta significa estar aberto ao inesperado, e muitas vezes a entrar em crise, a aceitar a frustração.
(Carlina Rinaldi)

Ao ler o texto de Rinaldi (2016) sobre a pedagogia da escuta a partir da prática de Reggio Emilia, juntamente com as reflexões feitas na matéria de Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, compreendi a delicadeza do que é ser uma professora. Usarei esse texto como base para essa reflexão.

Desde muito pequenos procuramos dar significados à nossa vida, seja de objetos, relações, ambientes, etc. Sem nossa interpretação dos fatos nossa vida perderia identidade, perderia sentido. “As crianças sabem disso, elas têm desejo e a habilidade de procurar pelo significado da vida e de si mesmas assim que nascem.” (RINALDI, 2016, p. 235). Um bebê, por exemplo, faz leituras e releituras de um objeto quando está em contato com ele, colocando-o na boca, batendo-o no chão, jogando-o ou olhando-o, buscando dar sentido ao que está experimentando, procurando possibilidades.

Para que essa significação ocorra, precisamos compartilhar nossas teorias, expressá-las, discuti-las e relê-las. Nesse repartimento, podemos transformar o mundo, não somente nosso, mas de todos. E para que isso ocorra é necessário sermos escutados. “A capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo.” (RINALDI, 2016, p. 235). E é nessa prática da escuta que o professor aprende com a criança e vice-versa. Ao longo dos anos, alguns professores vêm superestimando a sua posição em sala de aula nas escolas regulares, colocando-se como detentores do conhecimento.

Para Reggio Emilia, o valor do aprendizado vem do coletivo, do colaborativo e da democracia. Nenhum ser humano aprende sozinho, nenhuma pessoa aprende pela passagem de conhecimento, “[...] repito que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar”. (FREIRE, 2015, p. 116).

A reflexão crítica feita por uma criança faz com que ela se aproprie do que está falando. Sabemos que quando, por exemplo, ensinamos a alguém algum assunto, aprendemos muito mais que se somente escutarmos sobre esse mesmo assunto e, para as crianças, isso também se dá da mesma maneira.

Mas o que é escutar? Segundo Rinaldi (2016, p. 236), escutar vai além de somente ouvir. Muitas vezes ouvimos a palavra de uma criança, mas não estamos escutando-a. Não somente com crianças, mas quantas vezes não estamos escutando alguém e já pensamos em nossa resposta procurando nos dar razão? Não buscamos realmente refletir sobre o que a pessoa acabou de dizer e já respondemos bruscamente. Escutar não é nos impor, é ter humildade de ouvir e refletir.

Escutar envolve sensibilidade aos argumentos do outro, vai além do que pensamos que seja certo e errado, é estar presente ao escutar, exige compreensão.

“[...] À necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.” (RINALDI, 2016, p. 236).

Ao escutarmos, devemos valorizar as muitas linguagens, as diferenças, apreciando cada interpretação vinda de diferentes mundos. Escutar exige uma escuta interna. Se não sabemos nem nos escutar, como podemos escutar outras pessoas? É uma ação que demanda tempo e humildade; tempo para realmente participar da discussão e humildade para ouvir atentamente o que é expresso.

A escuta é propulsora para a curiosidade, o desejo, a dúvida e a incerteza. Somente saberemos se algo é verdade descobrindo todas as suas falsidades, podendo gerar inseguranças que deveriam ser vistas como algo normal no processo de descobertas. A escuta produz perguntas, e não respostas. (RINALDI, 2016, p. 236).

A escuta acontece de corpo e alma, gerando emoções que são a válvula propulsora desse processo. Escutar é um verbo ativo, interpretamos uma mensagem, refletimos sobre ela, valorizamos o que o outro tem a dizer, mesmo que não concordemos. Não é um processo fácil, demanda que sejamos conscientes e que abandonemos nossos julgamentos, que sejamos despretensiosos, que nos mudemos, muitas vezes perdendo a certeza de nossos pensamentos. Escutar é reconhecer o direito de voz do que está anônimo, valorizá-lo, colocá-lo em ação e, com isso, o aprendizado tem muito a agregar. É a base de qualquer relação. (RINALDI, 2016, pp. 236-237).

A partir dessa reflexão, o professor pode mudar o seu discurso com a sua criança, mas essa reflexão também precisa ser crítica, tanto por parte do professor como da criança. (FREIRE, 2015, p. 111). Essa ação é um ato de amor e de generosidade. (GRESTA, 2016, p. 37).

Assim, o professor pode ajudar a encontrar caminhos ou a questioná-los, seguindo em sentido oposto à docilização da mente. A consciência precisa ser livre para criar, criticar, duvidar, sonhar, refletir e se expressar, dessa forma poderemos incentivar o pensamento crítico e a criatividade.

As crianças também criam seu próprio processo de escuta e é nessa troca que o aprendizado ocorre, descobrindo com o outro. “Não somos separados pelas nossas diferenças, mas conectados por elas. É por causa das minhas diferenças que eu lhe sou útil, porque ofereço outra perspectiva.” (RINALDI, 2016, p. 238).

Um bebê não aprende sozinho, mas aprende com as relações com outras pessoas. Dessa maneira, ele compreende a cultura, descobre como andar, prova sabores, aprende a falar, entre várias outras coisas. Ouso dizer que os bebês são os melhores ouvintes do mundo, cada um interpretando e reagindo à sua maneira. Quantas coisas uma criança pequena precisa assimilar nos primeiros anos de vida? Milhares. E ela sempre consegue se adaptar à sua realidade, de acordo com a sua maneira de ser. Um exemplo disso pode ser as crianças de rua, as crianças com necessidades especiais, as crianças em guerrilhas, entre várias outras situações atípicas. E nós ainda as consideramos incapazes? Escutar é ser humano.

3.2 A arte de interpretar

Primeiramente, de acordo com alguns autores, a arte de interpretar é uma linguagem de expressão presente em todo ser humano. Como comentado no Capítulo de culturas da infância, a imaginação e a criação é inerente à raça humana, sendo algumas das ferramentas utilizadas durante o processo da interpretação artística.

Donnellan (2004) e Boal (2009), na introdução de seus respectivos livros, abordam sobre o mesmo pensamento: todo ser humano é ator, a arte de interpretar é intrínseca a todos nós. É importante pontuar que as palavras “ator” e “atuação” são termos emprestados do teatro, visando exemplificar algumas das características humanas. Ao interpretar um papel, o ator pode utilizar do laboratório (estudando pessoas na vida real) e/ou da pesquisa (pesquisando textos, vídeos, etc.), observando e estudando as características do seu personagem para criá-lo.

Segundo Donnellan (2004, p. 14), quando pequenos, aprendemos pela observação e pela cópia de nossos pais e das pessoas ao nosso redor, analisando-os. Brincamos com papéis sociais e com a cultura que vivenciamos, utilizando as nossas interpretações para nos inteirarmos do mundo e, com a repetição, vamos aprimorando aquele conhecimento e/ou aquele papel social. A atuação não seria a segunda natureza do ser humano, mas sim a primeira, pois sem ela nós não sobreviveríamos. (DONNELLAN, 2004, p. 14).

Por isso, a criança é um artista inato. Boal (2009, p. 9) complementa esse pensamento:

Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. [...] A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial.

Todas as artes são linguagens de expressões intrínsecas a todos os seres humanos, algumas são desenvolvidas e outras não. A criança pequena, por exemplo, tem no desenho a principal forma de expressão. Nessa idade, elas desenham por vontade própria, qualquer estímulo as incita, além da criação literária verbal, que é primordial e essencial nessa fase. (VYGOTSKY, 2010, p. 61).

A contação de história é uma arte humana, ancestral, envolve sentimentos e emoções. Independentemente da forma que seja o conto, ele auxilia o ser humano a ampliar sua consciência, não somente a do contador, mas também a do ouvinte. (GRETA, 2016, p. 32). Além disso, as crianças aumentam sua confiança e autonomia ao contarem seus contos, elas recriam ao contar e agregam repertório criativo tanto para si como para o outro. Tanto na brincadeira como no conto e no desenhar, elas exploram sua criatividade, sua autonomia e suas interpretações.

“A criança é *Performer*” é o título do artigo de Machado (2010), que instiga meu pensamento como arte-educadora. E para continuar a argumentar sobre a essencialidade das artes nessa idade, esse texto servirá de base para a reflexão.

Antes de tudo, o que seria *performer*? Pavis, em seu “Dicionário do Teatro”, conceitua o *performer* como uma pessoa que cria a partir de si mesma. “[...] Num sentido mais específico, o *performer* é aquele que fala e age em seu próprio nome (como artista e pessoa) e como tal se dirige ao público.” (PAVIS, 1999 *apud* MACHADO, 2010, p. 122).

Entretanto, essa concepção sofreu mudanças agregando mais significados no decorrer da história. A linguagem performática foi criada ao longo dos anos, trazendo riqueza de significados, de criações e de leituras variadas, concebidos por cada *performer* em seu espaço histórico-cultural.

Segundo Zumthor (2007 *apud* MACHADO, 2010, p. 122), o *performer* utiliza do lúdico, das diversas linguagens (canto, dança, música, entre outras) para a exploração da criação do ato performativo e essas mesmas linguagens também podem ser utilizadas pelas crianças.

Turner (1974) e Geertz (1989) (*apud* MACHADO, 2010, p. 123) abordam a “performance como ‘uma expressão da experiência’”, sendo a maneira individual que cada um interpretar o que viveu. A criança vive milhares de experiências e tem sua vida repleta de teatralidade e de imaginação. A criação de um ato performativo vem de uma vontade movida intrinsecamente pelo pensamento e interesse do artista, o que pode ocorrer também com a criança.

Devido a isso, é necessário que a criança possa ter contato com todas as linguagens: corporais, imagens, espaço, tempo, entre outras. As crianças só poderão explorar suas linguagens e desenvolver sua autonomia tendo a possibilidade de serem livres criativamente e refletindo criticamente, explorando suas corporalidades, suas ideias e sua imaginação.

Machado (2010) enfatiza que, para que possa existir liberdade para a criação, o professor precisa ser um *performer*. Principalmente professores de crianças de zero a seis anos, precisam deixar de pensar somente sobre o conteúdo planejado para essa infância e repensar sua performance em sala de aula, focada em suas crianças. Machado (2010, p. 117) percebeu que quanto mais o ambiente era sensível, vivo e inteligente para os pequenos mais eles se sentiam a vontade para expressar e explorar suas linguagens.

Posso pontuar, como atriz, professora e aluna, que quanto mais o ambiente é autoritário e imponente, não respeitando a autonomia criativa dos seres presentes, mais desanimador é o processo tanto de uma montagem quanto de uma aula. Uma diferença forte que percebo, por exemplo, é do sistema de ensino regular para a universidade, na qual há maior liberdade de reflexão crítica; ou de uma montagem teatral com diretores mais conservadores para outra montagem, em que sua criação é importante para o processo. Um ambiente sensível ao ser humano estimula-nos a sermos curiosos, criativos e persistentes.

Em um processo criativo com crianças, a cada encontro elas recriam seus improvisos, trazem novas ideias, não seguindo uma lógica formal. A partir da sua vida cotidiana, elas releem suas criações e muitas vezes suas narrativas se aproximam de suas experiências. (MACHADO, 2010, p. 118).

É interessante como essa leitura se assemelha ao processo de ensino presente em Reggio Emilia, embora de maneira diferente. Da mesma maneira que Machado (2010) pontua que devemos respeitar o processo criativo da criança, em

Reggio Emilia, após a prática do dia feita pelas crianças, seja com objetos, tintas ou qualquer outra coisa, elas não organizam o ambiente. O espaço é deixado da mesma maneira em que as crianças terminaram seu processo naquele dia para que, no dia seguinte, elas possam retornar a seus projetos (UNIVESP, 2011). Acredito que esse seja um bom exemplo de respeito à criação de uma criança, valorizando-a e estimulando-a a continuar na busca de suas ideias e a explorar suas curiosidades.

Um ponto importante colocado em reflexão com meu orientador é a conversa entre o universo da criança e o universo da atuação. As linguagens infantis conversam com as linguagens do teatro, pois muito do que a criança faz está presente nessa arte.

Entretanto, as artes cênicas não conversam totalmente com o universo da criança, um ser de múltiplas linguagens. Enquanto a criança utiliza mais da espontaneidade, o teatro trabalha com a representação de papéis sociais, contando histórias, provocando o público presente. A criança joga com a vida, brincando com ela. Não há uma racionalização dessa realidade, mas uma experimentação dela.

As artes fazem parte da criança, mas elas vão além do que é dito como arte. As crianças utilizam principalmente da ludicidade em suas vidas para ler o mundo. Contudo, a arte pode ser uma boa ferramenta de trabalho com elas.

A partir da minha observação no Jardim de Infância, na Asa Sul, em Brasília, é nítido a falha do sistema de ensino regular vigente. Na turma da sala de crianças de 4 a 6 anos, existia uma aluna com necessidades especiais. Essa aluna tinha uma tutora para ela, que estava o tempo todo na “cola” dela, definitivamente. Ela queria se mexer, muitas vezes dançava, rodava pela sala, ou saía correndo, mas as professoras puxavam-na para se sentar junto com os outros alunos. Ela não conseguia acompanhar a turma e era muitas vezes silenciada em suas expressões. Não somente essa aluna, mas as outras crianças também. Entretanto, as outras crianças conseguiam seguir as “regras” estipuladas.

Sabemos que é nessa idade que as crianças estão conhecendo o mundo, a si mesmas, e aos outros. “Assim, a corporalidade da criança pequena apresenta-se dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo-outro e corpo-mundo.” (MACHADO, 2010, p. 125). Como dito na poesia inicial de Loris Malaguzzi, a escola separa corpo da mente, e as crianças não funcionam assim. Os adultos já foram docilizados, mas elas não.

Nessa idade tudo é conectado, suas ideias com seu corpo, sua imaginação com corpo-mente, as crianças utilizam todos os sentidos para explorar o meio em que vivem. A arte pode ser um bom caminho para professores que ensinam crianças tão pequenas.

Um adulto que estimula o caminho de uma criança, oferecendo-lhe segurança, instigando seus sentidos, ensinando-a criativamente sobre as linguagens humanas, mas principalmente respeitando-a, pode ajudar essa criança a ser uma grande exploradora da vida.

4 REFLEXÕES SOBRE AS EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS VIVENCIADOS

As crianças são os ouvintes mais extraordinários de todos; elas codificam e decodificam, interpretando dados com incrível criatividade: as crianças “ouvem” a vida em todas as suas facetas, ouvem os outros com boa vontade, percebendo rapidamente como o ato de escuta é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar e a estabelecer relacionamentos: é por isso que devemos sempre lhes dar oportunidades plenas de representar suas imagens mentais e conseguir representá-las para os outros.
(Carlina Rinaldi)

Cada momento é um processo de descoberta para a criança, muitas vezes aguçado pela criatividade. Ela é “[...] ativa, todos os dias, assim como nós, procurando entender alguma coisa, extrair um significado, capturar um pedaço da vida”. (RINALDI, 2012, p. 204).

Partindo das experiências da turma de teatro para crianças, dos dois Jardins de Infância – na Asa sul e no PIJ – encontrei três características nesses cotidianos que me chamaram a atenção: a autônoma das crianças, a criatividade delas e o adultocentrismo presente em seu cotidiano. É importante ressaltar que os três aspectos analisados ocorreram de formas variadas, muitas vezes simultaneamente ou em pares, portanto também serão analisados partindo desse diálogo entre si.

Primeiramente trago alguns breves conceitos sobre essas características. Ressalvo que partem do meu entendimento sobre elas em diálogo com alguns autores, não descartando outras possibilidades de compreensão.

Kant (2019) diz que a autonomia é a “faculdade do ser humano de se autogovernar de acordo com seus padrões de conduta moral sem que haja influência de outros aspectos exteriores”. Compreendendo que as crianças estão inseridas no mundo dos adultos e irão ser influenciadas por essa cultura, entendo a autonomia delas como a ação escolhida por elas mesmas, vindo de suas vontades pessoais.

Já a criatividade pode ser definida como sendo “[...] aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto [...] ou uma construção da mente ou do sentimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 11), também envolve “[...] a atualização do nosso potencial para transformar aquilo que já existe em algo melhor”. (YOUNG *apud* ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 15).

Portanto, identifiquei a criatividade como a criação da própria criança, utilizando das possibilidades que ela possui à sua volta, buscando também satisfazer suas necessidades e desejos. E o adultocentrismo parte da ação do adulto interferindo na ação de uma criança, afetando seu cotidiano.

Primeiro ponto comum às experiências é a relação delas com seus pares. Como comentado no Capítulo de culturas da infância, é a partir dessa relação que as crianças criam e transformam a sua própria cultura e a si mesmas, e nas quais fortemente estão presentes suas autonomias e criatividade.

Corsaro (2011, pp. 129-130) pontua que as relações de pares são mais importantes que a relação com os pais para o desenvolvimento infantil, embora ressalte a importância da influência familiar no comportamento de uma criança. No Jardim de Infância da Asa Sul, o momento mais intenso e único de relação entre elas era na hora do “parquinho”.

As professoras ficavam sentadas do lado de fora para observar e cuidar das crianças enquanto brincavam, com regras estipuladas de não poder sair do parquinho, de não discutirem e de não jogarem areia umas nas outras. Desavenças aconteciam e muitas vezes as crianças recorriam às professoras para resolverem esses desacordos. Todavia, em alguns momentos, elas conseguiam entrar em acordo por conta própria.

Cada criança queria realizar a sua vontade, entrando em choque com a vontade de seu colega. Muitas vezes surgia um líder, que criava as regras de quem seria quem, organizando a discussão. Outras vezes elas discutiam e afastavam uma das crianças que não estava de acordo com a brincadeira.

Dois casos específicos me chamaram a atenção. O primeiro era de uma das alunas com necessidades especiais¹⁵. Essa aluna tentava brincar com os seus colegas, mas por ela não atender ao que eles esperavam ou por começar a jogar areia, eles a excluía algumas vezes, mas outras várias vezes também a acolhiam.

Em um dia específico ela foi retirada da brincadeira pelas crianças e começou a chorar, andando pelo “parquinho”, sem rumo, chorando fortemente, sentou-se perto de uma árvore. Nenhum dos adultos presentes interferiu. Soluçando, pegou

¹⁵ Durante a minha passagem pelo Jardim de Infância, na Asa Sul, não soube ao certo qual era a sua necessidade especial, somente que ela possuía mais de uma necessidade. Entretanto, ela conseguia correr, brincar, dançar, falava algumas palavras, conseguia fazer algumas atividades, era bastante enérgica.

um dos baldes de areia e começou a cavar para enchê-lo. Em uma transição de choro a serenidade, ela se concentrou na sua brincadeira com o balde e continuou a cavar na areia. Em pouco tempo ela já não chorava mais.

É interessante como a própria criança de apenas quatro anos resolveu sua frustração, encontrando sozinha outra ação que a interessasse. Explorando tanto a sua autonomia criativa como sendo protagonista e definindo o que queria fazer, interferindo no ambiente do “parquinho”.

Em seguida, alguns colegas começaram a se aproximar, duas crianças começaram a ajudá-la a cavar e depois mais uma criança se juntou ao grupo. Em pouco tempo fizeram um grande buraco e começaram a brincar com ele, transformando-o em uma banheira e depois em um *spa*.

É perceptível a colocação de Sarmiento (2004) sobre os princípios gerados das culturas da infância. A interatividade da menina com o ambiente trouxe a ela outra forma de brincar (ludicidade) e de lidar com sua frustração. Utilizando de sua imaginação e criatividade, junto à interação de seus amigos, criaram algo inusitado com o que a amiga construía, encontraram outras maneiras de brincar com ela, inventando novos espaços com as possibilidades que possuíam, fantasiando o real.

A segunda situação veio de um grupo bem unido de amigas. Um belo dia, uma das três estava sentada no canto do parquinho sozinha e triste, brincando sem energia olhava o chão. As outras duas estavam no pequeno carrossel rindo e chamando outros amigos para entrarem na brincadeira. A menina sentada no canto então saiu chorando, resolvi ir até ela e perguntar o que estava acontecendo. Ela disse: “elas não querem brincar comigo!”. E eu perguntei o porquê de elas não quererem, ao que menina então respondeu que não sabia.

Resolvi então conversar com as outras duas. Chamei-as calmamente e perguntei o que tinha ocorrido: elas disseram que não iam mais brincar com a amiga porque ela “dedurava” tudo para a professora. Complementaram explicando o que tinha ocorrido, pontuando que poderiam ter entrado em um acordo com a amiga, mas ela não quis, e foi “dedurar” para a professora.

Tentei conversar com as três, mas enquanto as duas salientavam fortemente que não gostaram da ação da amiga, a outra se encolhia em um canto pedindo desculpas. Argumentei que era importante conversar para entrar em um acordo e que nem sempre tudo era do nosso jeito. Elas continuaram pontuando seus pontos

de vista, que foram vários. Ao final resolveram se juntar com ela novamente e brincar juntas. Entretanto, essa discussão durou um bom tempo ao longo das aulas. Busquei ajudá-las, mas elas voltavam a discutir.

Interessante como as três meninas defenderam seus pontos de vista ao longo das conversas, tendo suas próprias opiniões. Embora eu tentasse ajudá-las, a menina voltava a “entregar” as amigas para a professora e a situação se repetia. Até um dia que essa menina desistiu e não tentou mais ser amiga das outras duas. Acredito ser importante ajudá-las, entretanto não acho que poderíamos forçá-las a serem amigas.

Foi importante deixá-las discutir seus pontos de vista e entrarem em um consenso para que, talvez, isso estimulasse que elas tivessem mais autonomia e pensassem por si mesmas. Isso mostra fortemente que as crianças são atores sociais, que possuem sim seu próprio ponto de vista e que poderíamos escutá-las.

Como adulta, escutei o que cada uma delas tinha a falar. Não posso dizer se minha ação ajudou ou não no desfecho do quadro, dado que eu não estava todo dia na escola com elas, mas acredito que elas foram se resolvendo muito bem sozinhas.

Na turma de teatro na Companhia da Ilusão, a relação entre os pares era dada de maneira um pouco diferente. Penso que o teatro é uma atividade com mais abertura para as linguagens, onde as crianças tinham, talvez, mais espaço para interagirem umas com as outras livremente, onde a socialização era muito mais ativa.

Durante os anos que fiquei com essa turma, nunca vi nenhum desentendimento sério. A conversa entre eles era infinita, definitivamente. Antes, durante, no intervalo e depois da aula, eles sempre estavam conversando e trocando experiências. Em vários momentos ao longo das aulas tivemos que pedir silêncio, embora pedíssemos muitas vezes, elas voltavam a conversar em pouco tempo.

Mesmo com a presença de algumas crianças estrangeiras na turma, com dificuldade de comunicação, elas eram acolhidas pelas outras crianças. Ocorriam alguns embates momentaneamente, entretanto não percebi nada impactante nesse ponto. Elas respeitavam as diferenças presentes no grupo e acredito que se resolviam muito bem entre elas.

As crianças brincavam, conversavam sobre filmes, tiravam fotos, possuíam uma página no *Instagram* da turma, postando todas as fotos engraçadas que tiravam nos ensaios e marcavam eventos fora da Companhia. Existiam alguns alunos mais tímidos e quietos, mas eles também entravam nas conversas algumas vezes. O ciclo de amizade era também abrangente, dado que somente existia um pequeno grupo de amizade mais fechado. Interessante que a relação deles era tão intensa que nós adultos não sabemos ao certo o que acontecia entre eles.

Além dos aspectos pontuados por Sarmiento (2004), de interatividade e ludicidade presente no cotidiano dessas crianças, como comentado anteriormente, o autor ainda ressalta a interatividade como um dos mecanismos de desenvolvimento da identidade da criança, enfrentando seus medos, aprendendo a lidar com suas frustrações, assim como a menina do Jardim de Infância da Asa Sul fez.

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão [...] que estão fortemente implicados nos processos de identificação social. (SARMENTO, 2004, p.11).

Partindo dessa relação entre essas crianças, pude identificar vários momentos de autonomia, tanto no grupo como nos indivíduos. Três tipos foram fortemente marcantes: a autonomia criativa; a sua decisão e ação (protagonismo); e seus questionamentos.

O instinto de exploração que existe dentro de uma criança irá sempre suscitar a decisão e a dúvida sobre o que ela está fazendo. Ela procurará encontrar milhares de respostas, assim como Rinaldi (2016) aborda em seu texto “A pedagogia da escuta”.

Como colocado por Paulo Freire (2015), “a curiosidade sempre deveria vir acompanhada da criticidade”, ou seja, a curiosidade da descoberta levará a criança a desvendar e a questionar o conhecimento sobre dado assunto, levando à descoberta de algo novo, sendo propulsor para a criatividade. “Esse envolvimento leva a pessoa a trabalhar cada vez mais no problema que o fascina”. (ALENCAR; FLEITH, 2009, p. 49). Ainda de acordo com Alencar e Fleith (2009), a pessoa sentirá prazer ao explorar suas curiosidades, podendo levar à criatividade. Nesses três tipos

de autonomia citados, encontraremos o ator social, que cria, critica e questiona. E o protagonismo da criança ao decidir por si mesma o que fará.

No Jardim de Infância da Asa Sul, a autonomia criativa estava presente todos os dias. Assim que eu entrava na sala de aula, todas as crianças vinham contar suas histórias, algumas mais vezes que outras. Elas sempre tinham que sentar em roda e eu sentava junto com elas. Todo dia elas tinham algo novo para contar, sentávamos na roda e elas começavam a contação, uma criança complementando a história da outra.

As crianças mais tímidas aos poucos foram se soltando, complementando com suas histórias também. Elas conversavam comigo sobre tudo, perguntando sobre a minha vida, sobre os cristais que eu sempre carregava no pescoço. Curiosas, buscavam compreender quem era esse adulto.

Partindo da imaginação e da sua experiência de vida, elas contavam, recriavam e incorporavam suas histórias. A contação de histórias é uma das linguagens infantis presentes também no teatro. “Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira”. (VYGOTSKY, 2010, p. 99). Contar histórias estimula a criatividade, por exemplo, ao decidirem como a história será, assim elas desenvolvem sua autonomia.

No Programa Infante-Juvenil (PIJ), na Universidade Brasília, eu brincava muito com as crianças na hora do intervalo, lá elas tinham mais liberdade para explorar suas linguagens. As crianças tinham entre dois a três anos e quanto mais eu brincava com elas mais elas queriam brincar. Não importava como era a brincadeira, elas participavam e criavam regras novas naturalmente ao decorrer do jogo.

Por exemplo, estávamos brincando com as motocicletas de plástico (infantis) da escola, eu as balançava e as empurrava para trás. As crianças riam e queriam ir de novo e de novo. Nessa brincadeira, eu estipulei uma regra quando um dos meninos veio com a motocicleta com toda força em cima de mim. Ele estava totalmente entretido com a brincadeira e somente falei: “vem com carinho com o carrinho senão machuca a tia”, e ele veio, continuando animado com a brincadeira.

Outro menino sentou no porta-malas da moto e começou a criar outra maneira de brincar com o mesmo jogo. Ele empurrava o amigo até mim e eu os

empurrava de volta. Eles só pararam quando eu pontuei que estava cansada. Então, de repente, um bambolê entrou na minha cabeça e eu estava presa por outra criança. Enquanto eu tentava me soltar, outras crianças vieram e me prenderam também e entramos nessa outra brincadeira em que eu era presa e me soltava várias vezes. Só paramos quando a professora gritou: “acabou o intervalo!”.

A autonomia criativa deles e seu protagonismo ao decidirem como seria a próxima brincadeira foram primordiais para o desenvolvimento do jogo. Eles utilizaram da sua imaginação para criar algo inusitado, partindo de suas experiências e possibilidades no ambiente. Minha intervenção afetou também suas escolhas, mas acredito que também os instigou a pensarem como poderiam brincar comigo estando cansada. As dificuldades ou restrições podem instigar a imaginação.

É frequente a ideia de que a orientação das ações da criança restringe as suas possibilidades de realização, e que a maior liberdade para as ações da criança daria a ela condições de criar mais. Mas a ausência de restrições não significa, necessariamente, abertura de possibilidades; e esta, por sua vez, não envolve, necessariamente, riqueza em realização. A experiência faz diferença, e a cada atividade ou (inter)ação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição de possibilidades), surgem outras condições de possibilidades. A restrição, nesse sentido, seria condição de abertura de novas possibilidades. (VYGOTSKY, 2010, p. 44).

No Jardim de Infância da Asa Sul ocorreu um caso curioso com uma das alunas que também tinha necessidades especiais¹⁶. Em algumas aulas anteriores eu já havia ajudado nas atividades de cortar papel, pois no início ela tinha dificuldades. Em todas essas atividades, a professora já tinha feito um molde que as crianças deveriam seguir. Quando a criança não seguia o que era pedido, a professora terminava de fazer por ela.

Em um dia específico, a professora passou outra atividade: eles tinham que fazer sua família em um jardim, porém não existia um molde. A professora ensinou como deveria ser cortado o tronco da árvore, as nuvens e a grama. Todos eles deveriam ser cortados em pedaços para a colagem. Fiquei encarregada de ajudar a menina novamente durante a atividade. Comecei dando para ela o papel e a tesoura. Concentrada, ela tentava cortar esse papel, todavia com a tesoura em

¹⁶ Novamente não me informei sobre a necessidade especial dela, meu objetivo era observar as crianças dentro do seu contexto. Essa aluna conseguia conversar tranquilamente conosco, embora não falasse muito. Ela era mais calma e gostava de brincar mais sozinha.

diagonal. Expliquei a ela que dessa maneira o papel não cortaria, mostrando a ela como deveria ser. Ela tentou mais algumas vezes e não conseguiu. Então, junto com ela, segurei a tesoura e fiz o gesto. Ela sorriu e disse que conseguiria fazer.

A professora me chamou nesse instante pedindo para que eu acelerasse um pouco o processo. Quando voltei, ela tinha cortado vários pedaços da grama e estava feliz, dizendo que havia terminado. Parabenizei-a e então entreguei-lhe a folha da árvore. Ela pegou a folha marrom, a tesoura, e toda animada começou a cortar o papel.

Enquanto ela cortava, fui colocando ao lado os pedaços verdes. Assim que ela terminou, sugeri que começássemos a colocar, pois já estava quase na hora do lanche. Ela pegou os pedacinhos verdes e, sozinha, começou a passar cola. Perguntei se podia ajudá-la e ela disse que sim. Comecei a passar cola no papel e, antes de colar, perguntei aonde ela queria que fosse colado e ela foi me mostrando.

O mesmo processo ocorreu para o recorte da árvore. Então, perguntei se poderia seguir o galho para a direita, quase coleí quando ela falou: “não, coloca pra cima!” e então continuei de acordo com o que ela pedia. Ela começou a cortar as folhas da árvore e, de repente, a professora apareceu e disse que deveríamos acabar logo para ela ir lanchar e, se não desse tempo, ela mesma terminaria.

Comecei, então, a ajudá-la a cortar as folhas da árvore e as nuvens, passamos a cola e continuamos a colar. Quando a hora do lanche acabou, ela ainda estava desenhando sua família com tranquilidade, já que a professora a deixou terminar. Terminou orgulhosa do que tinha feito, explicando para mim o que era cada coisa (Figura 1).

Figura 1 – Colagem criada pela própria aluna. Jardim de Infância da Asa Sul



Fonte: Arquivo Pessoal.

Embora eu tivesse interferido no processo, foi a primeira vez que vivenciei um momento em que a criança teve a opção de escolha. Acredito que esse processo aumentou sua autonomia, sua criatividade e o protagonismo nas suas ações. Depois dessa atividade, toda aula que tínhamos que cortar algo ela se animava. Poderia demorar a aula toda, mas ela não parava.

Como pontuado por Vygotsky (2010) e Merleau-Ponty (1990) (*apud* MACHADO, 2010, p. 128), o desenho da criança não é baseado no real, e sim no que ela vê e lembra. A criança desenha sua interpretação do que viu, sendo o desenho a segunda linguagem explorada durante a infância. É no desenho que ela explora, cria e recria o que entendeu do mundo a sua volta, onde estão presentes fortemente sua criatividade e autonomia.

Na turma de teatro, na Companhia da Ilusão, as crianças exercitavam sua imaginação, autonomia e criatividade a todo o momento. Durante o processo de montagem, várias vezes elas se autodirigiam, se ajudavam, embora a regra fosse que somente o diretor fizesse isso. Ao longo do processo, cada uma foi desenvolvendo seu personagem ao seu próprio ritmo. Todas as crianças, ao longo dos ensaios, estavam atentas às nossas colocações como diretoras. Conversavam e brincavam durante a aula, mas também se dedicavam a ensaiar as cenas. Elas se ajudavam quando algum colega perdia o ensaio, mostrando a ele o que tinha sido feito.

Em um dia específico, conversamos com a turma, perguntando a eles o que eles estavam achando do processo. As crianças pontuaram que estavam achando o processo de montagem das cenas lento, entretanto, enfatizaram que elas tinham que ensaiar em casa e decorar as falas para que o processo pudesse continuar. Outras colocaram a necessidade de concentração durante o ensaio para que as diretoras não precisassem a todo o momento pedir silêncio, o que acabava prejudicando o tempo do ensaio.

Para fechar esta análise, dialogo especificamente sobre a interferência dos adultos nas ações dessas crianças. Abordo sobre dois casos, o processo de direção de “Noiva Cadáver” (Figura 1) e as duas professoras do Jardim de Infância.

No Jardim de Infância da Asa Sul existiam duas salas, cada uma com a sua respectiva professora. Na sala 1, a professora era mais tranquila, existiam regras, mas as crianças podiam também explorar outras coisas nos momentos livres. Ela não era tão rígida, seus alunos eram mais tranquilos, respeitavam as regras, gostavam de conversar e de brincar, até cobravam dos colegas as regras que a professora estipulava. Essa era a turma que eu sempre chegava e eles queriam contar todas as histórias.

Já na sala 2, a professora era mais autoritária, falava alto e estipulava regras rígidas. Ela até comentava que alguns pais ficam assustados com a maneira que ela dava aula. Ela não era um general, mas gostava da ordem e do silêncio na sala de aula. Seus alunos já eram mais enérgicos, no intervalo corriam muito, gritavam, e discutiam mais. Essa era a turma que eu conversava, mas eles não tinham tanto espaço para contar suas histórias, quando começavam, logo alguém aparecia pedindo silêncio.

A partir dessa experiência, reflito sobre como nossas ações com as crianças, principalmente as menores, interferem nas suas maneiras de agir. Quando Corsaro (2011) ressalta que as culturas familiares e escolares interferem no modo de agir de uma criança é exatamente sobre isso que o autor fala. Se a criança vive em um ambiente hostil, pode acabar sendo hostil ou reprimida. “As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas.” (CORSARO, 2011, p. 127). Assim, podemos concluir que a criança é afetada por tudo o que vive.

Figura 2 – Cartaz da peça Noiva Cadáver



Fonte: Arquivo pessoal.

No processo de Direção, meu e da Luciana Marinho, tiveram alguns contratempos e pontos interessantes. Esses alunos já vinham de uma trajetória com o diretor da Companhia, que possui uma Direção mais conservadora, na qual ele determinava tudo o que deveria ser feito.

A Companhia segue o método de Constantin Stanislavski, utilizávamos uma das suas maneiras de criação, a criação racional: a construção das circunstâncias propostas¹⁷ e objetivos. Como professora, tive que ensinar vários tópicos sobre a construção de personagem e a lógica da ação presentes no método para eles entenderem e criarem a peça. Percebo que esse método, talvez, não seja a melhor opção para trabalhar com as crianças, já que elas utilizam de outras linguagens que vão além do método.

Contudo, meu objetivo era dar autonomia às crianças, incitar a criatividade delas e deixá-las serem protagonistas de suas escolhas. Em vários momentos elas perguntavam como deveria ser algum aspecto da personagem, eu respondia que elas deveriam escolher ou descobrir como poderia ser, algo que antes era delimitado

¹⁷ Técnica do método que parte de algumas perguntas sobre o personagem e a peça: onde é a peça? Quando é a peça? (envolve época e cultura), Como o personagem é? (psicológica e fisicamente), O que ele quer? (delimita os objetivos do personagem), O que ele mais quer? (delimita seu superobjetivo). Existem outras perguntas, mas essas são as principais, utilizadas pela Companhia.

pelo diretor. Busquei dar mais liberdade à criação delas. Algumas crianças fluíram na sua imaginação, outras estavam mais dependentes da Direção.

Vários momentos, nós mostrávamos a elas como fazer uma ação do personagem. Em um desses momentos, pontuei que ao fazer isso estávamos delimitando a criatividade delas, pois estávamos determinando a criação de seus personagens. Ao mostrarmos como deveria ser a atuação, a criança acabaria colocando como meta o que nós fizemos, não explorando outras maneiras de se fazer, não criando por conta própria e nem motivando sua criatividade. Acontecia algumas vezes da criança parecer desmotivada com a personagem, mesmo com a nossa demonstração. Isso levou a uma reflexão sobre a Direção que, de acordo com a instituição, teria que delimitar como deveria ser todo o espetáculo.

Penso que uma Direção que delimita tudo o que deve ser feito, talvez, esteja somente interessada em alcançar sua concepção do espetáculo, muitas vezes ignorando o que os atores poderiam trazer. E com as crianças isso acontece rotineiramente, não só em espaços educacionais. Ao fazer isso, não estamos escutando suas criações e, por conseguinte, ignoramos sua autonomia.

Como Paulo Freire (2015, pp. 58-59) expõe, “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gesto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia [...] afoga a liberdade do educando”, sua curiosidade e sua imaginação.

Embora a construção do personagem no método de Stanislavski seja considerada mais racional, acredito que se deixássemos as crianças construírem seus personagens, o espetáculo poderia ser mais rico em detalhes, mas como o ensino regular, em geral, vem podendo a criatividade e a autonomia das crianças, elas acabam se acostumando com essa forma didática, trabalhando pouco suas linguagens.

Nós, como professoras e diretoras, tentamos questioná-las para que refletissem sobre o que era a personagem. Respeitamos também a criação de cada um, de acordo com suas potencialidades e dificuldades. Entretanto, como comentado, devido a algumas crianças não conseguirem criar o personagem ou as ações deste, tivemos que mostrar como poderia ser.

Considero essa ação ruim. Na correria da montagem, sendo um ensaio por semana, de três horas durante dois meses, não tínhamos muito tempo para explorar

com elas outras possibilidades. E mesmo assim, nessa correria, o crescimento de todas no palco foi gratificante.

Critico também a escolha da peça a ser feita com elas. Pela primeira vez, no semestre anterior, a peça foi comentada e aprovada por elas. Entretanto, algumas crianças não ficaram tão empolgadas com o processo de montagem. Embora no ambiente teatral esteja subentendido a criatividade, a liberdade para que ela ocorra não acontece em algumas instituições.

As crianças dessa montagem já estavam no Ensino Fundamental e, provavelmente, também eram subestimadas pelos adultos. Acredito que como ocorre o respeito e a valorização da criação de um adulto, deveria também ocorrer com a de uma criança.

A teoria é uma expressão do nosso ponto de vista sobre as coisas e a vida. Por causa disso, as teorias precisam ser compartilhadas com os outros, não só para ganhar uma perspectiva ética, mas também para encontrar um elemento indispensável para a aprendizagem e a compreensão. As teorias que as crianças podem elaborar precisam ser compartilhadas com os outros e comunicadas usando todas as linguagens que conhecemos para que existam. (RINALDI, 2016, p. 240).

Complemento essa situação trocando a palavra “teoria” para “criação”. A criação das crianças precisa ser escutada, explorada, compartilhada e respeitada. A criança é exploradora por natureza, poderíamos instigá-las e apoiá-las nisso.

Pontuo que esse processo de Direção com essas crianças foi mais conservador e percebo a falta de escuta ao longo dessa montagem. Também ressalto a dificuldade de tentar mudar essa forma didática presente já há tantos anos na instituição.

Felizmente, conseguimos dar alguns espaços às criações das crianças em momentos singulares. Entretanto, não criamos junto com elas. Ao final desse processo, percebo como é importante continuar os estudos e as reflexões em torno das criações e das autonomias das crianças. Para poder, assim, realmente influenciar positivamente a vida dessas crianças, principalmente em processos teatrais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora e diretora de teatro finalizando esta breve pesquisa, é evidente que há muito o que ainda ser explorado sobre o universo infantil. Sabemos que a cultura adultocêntrica está presente no dia a dia de todos os seres humanos, não colocando o adulto como “vilão” da história, mas, talvez, como responsável por vários processos existentes no desenvolver da raça humana.

Assim, poderíamos refletir sobre como nossas ações influenciam na vida de todos a nossa volta, principalmente nossas crianças. Ao final dessas reflexões, percebo como meu olhar para o mundo infantil e adultocêntrico mudou. Percebo como em cada momento a imposição da vontade dos adultos ocorre, na escola, em casa e no teatro. Como ainda somos egocêntricos e consideramos que nossas vontades são mais importantes que as das crianças. Questiono-me, onde está a nossa humanidade? Onde está o amor de ensinar e de cuidar? Onde essas características foram perdidas?

Observo a dificuldade em mudarmos costumes e conceitos que já exercitamos há muito tempo, como enfatizado no Capítulo anterior. Sendo alarmante como o conceito de criança incapaz e dependente está tão intrínseco mentalmente na geração dos adultos.

Embora todo esse contexto histórico e atual, é surpreendente como as crianças se relacionam com esse mundo, cada uma nas suas particularidades. Como elas recriam e brincam com essas realidades. Apesar de historicamente viverem anos subordinadas aos adultos, à margem da sociedade, elas ainda continuam a nos surpreender, muitas vezes mostrando-nos o que é realmente ser um ser humano.

Poderíamos observar os comportamentos infantis de diversas maneiras, como, por exemplo, a sua ingenuidade poderia ser vista como a entrega sincera a cada situação. Sua alta energia e curiosidade poderiam ser vistas como seu instinto explorador, natural a todos os humanos. Sua dependência para sobreviver poderia ser vista como uma troca de amor, conhecimento e ensinamento tanto para com os adultos como para as crianças. Suas linguagens corporais, suas brincadeiras e invenções poderiam ser vistas como arte. Tudo depende de qual perspectiva queremos olhar.

Ao final do meu trabalho, infelizmente não consegui alcançar um dos objetivos com todos os aspectos que queria: vê-las criarem e brincarem com seus personagens. Entretanto, percebo que consegui alcançar meu objetivo principal: investigar e analisar a autonomia criativa das crianças.

Todas as discussões, as análises e as experiências modificaram vários conceitos e crenças minhas sobre a função do professor e sobre a infância. Não transformei o meu ambiente de atuação, todavia o afetei, principalmente a mim mesma. Acredito que para nos relacionarmos com crianças, precisamos voltar a vivenciar nossos comportamentos que tivemos na infância, como: nossa entrega, nosso carinho, nossa compreensão, nossa escuta e principalmente nosso instinto explorador. Talvez, dessa maneira, poderíamos deixar de subestimá-las e aceitá-las como são, da mesma forma como elas fazem.

*Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!
Vocês já esqueceram, eu sei.
Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?
Se vocês olham pra gente,
é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!
Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?
Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!*

(Pedro Bandeira)

6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O estímulo à criatividade nos livros de Ciências no ensino de 1º grau. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 19., 1989, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: SBP, 1989.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3 ed. Brasília: UnB, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p.1059-1083, out. 2007.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Decreto 99.710**. Brasília, 21 nov. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei 9.394**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre, Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 17-25, jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/1980-4512.2009n19p17>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CRUVINEL, Tiago de Brito. **Criança em cena: análise da atuação e de processos criativos com crianças-atores**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15186>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

DONNELLAN, Declan. **El actor y la diana**. Madri: Fundamentos, 2004. Tradução de Ignacio García May.

EA, Prince. **I sued the school system**. Direção de Joel Bergvall, Joe Lombardi. Música: DJsNeverEndingStory. [s. L.]: Shareability, 2016. (6 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dqTTojTija8>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

EMMISON, Michael; GOLDMAN, Laurence. The Sooty Show Laid Bear: Children, Puppets and Make-Believe. **Childhood**, [s.l.], v. 4, n. 3, p.325-342, ago. 1997

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança V.1**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 151-166.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

PINK FLOYD. **Another Brick in The Wall**. Direção de Alan Parker. Produção de Alan Marshall. Intérpretes: Pink Floyd. Roteiro: Roger Waters. Música: Pink Floyd. [s. L.]: Metro-goldwyn-mayer, 2010. (6 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GIL, Jorge. **Criatividade e inovação atraindo crianças e jovens**. 2016. Disponível em: <<https://www.noticias.unb.br/67-ensino/693-criatividade-e-inovacao-atrai-criancas-e-jovens>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. **Narrativas infantis em cena**: uma experiência teatral no ensino fundamental. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22596>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. Sobre o conceito de cultura na Antropologia. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 25, n. 1, p.61-74, jun. 2010. Semestral. Disponível em: <<https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/viewFile/1416/1136>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

KANT, Immanuel. Autonomia. In: DICIO (Org.). **Autonomia**. Porto: 7graus, 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/autonomia/>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnovan.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.115-137, ago. 2010. Bimestral. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Entre as Culturas Escolares e as Culturas Infantis: Pequena Infância e Pesquisa. In: MELO, Benedita Portugal et al. **Entre Crise e Euforia**: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. Cap. 11. p. 285-307.

RANKIN, Baji. Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia: Um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança – V. 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 195-216.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 398 p.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança – V. 2**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 253-247.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Braga: Universidade do Minho, 2002. 18 p. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 91, p.361-378, ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOLVEIA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 17-39.

TAKEUTI, Júlia. **A História da Infância**. Coordenação de Denise Mendes. Roteiro: Julia Takeuti. [s. L.]: Móbile Iniciação Científica, 2014. (10 min.), son., color. Disponível em: <<https://youtu.be/Ab2ZFnu4dg>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

UNIVESP. **Conhecendo Reggio Emilia**. São Paulo: Univesp, 2011. (21 min.), son., color. Série Curso de Pedagogia Unesp/Univesp.. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vEnTD8wOZz4&t=1s>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.