



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Artes – IdA

**UnB**

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Denise Munhoz de Lima

## **POÉTICAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS:**

### **Práticas Performativas na Creche**

Brasília – DF  
2019

Denise Munhoz de Lima

**POÉTICAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS:**

**Práticas Performativas na Creche**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Hartmann.  
Linha de Pesquisa: Cultura e Saberes em Artes Cênicas

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Hartmann (Orientadora)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lídia Bueno Fernandes (FE/UnB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Taís Ferreira (UFRGS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia de Almeida Castro (PPGCEN/UnB) - Suplente

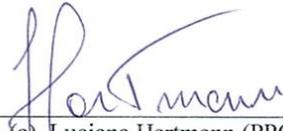
Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MD395p Munhoz de Lima, Denise  
POÉTICAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: Práticas  
Performativas na Creche / Denise Munhoz de Lima;  
orientador Luciana Hartmann. -- Brasília, 2019.  
150 p.

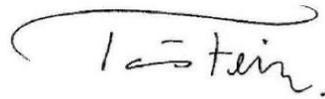
Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) --  
Universidade de Brasília, 2019.

1. creche. 2. infância. 3. práticas performativas. 4.  
bebês e crianças pequenas. 5. artes cênicas. I. Hartmann,  
Luciana, orient. II. Título.

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ARTES CÊNICAS APRESENTADA  
AOS PROFESSORES:**



Professor (a) Dr. (a). Luciana Hartmann (PPGCEN/UnB)  
**ORIENTADOR (A)**



Professor (a) Dr. (a). Taís Ferreira (UFRGS)  
**MEMBRO EXTERNO**



Professor (a) Dr. (a). Maria Lídia Bueno Fernandes (FE/UnB)  
**MEMBRO EXTERNO**

Vista e permitida a impressão  
Brasília-DF, 13 de Agosto de 2019.

De  
di  
co

*À memória de Elena e Salvador: o Feijão e o Sonho na minha vida;*

*Ao meu marido, meu amor, meu companheiro e amigo: Antonio;*

*A Papaya, sempre presente e carinhosa;*

*A toda a minha família;*

*Ao irmão que se foi, Kako Canton;*

*À memória da minha vó Maria – o elo mais presente de toda uma geração que passou;*

*E a Ísis – representante de toda uma geração que está por vir.*

## AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial a minha orientadora de mestrado: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Hartmann, grande entusiasta do tema apresentado nesta dissertação;

Às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Maria Lídia Bueno Fernandes e Rita de Cássia Almeida Castro, participantes da minha banca de qualificação;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Taís Ferreira e a bebê Anita, participantes da minha banca de defesa;

Aos bebês, crianças pequenas, à diretora, às professoras, educadoras voluntárias, coordenadoras, funcionárias da creche Centro Educacional Infantil n.º 1 (CEI-1), na Asa Norte, Brasília;

Às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Isabela Brochado; Roberta K. Matsumoto; Alice Stefânia Curi e Marina Machado;

Aos colegas da turma de mestrado do Instituto de Artes Cênicas da UnB;

Às colegas do grupo de pesquisa: Imagens e(m) Cena - (CNPq);

Aos estudantes do curso de Licenciatura em Dança da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>as</sup> Isa Sara, do Instituto Federal de Brasília que participaram da oficina “Tudo vale a pena, ainda que a alma seja pequena” - (1.º semestre de 2018);

Aos estudantes da disciplina Fundamentos de Educação Artística (FEA) - (2ª semestre de 2019);

À Camila de Sant'Anna; Guilherme Queiroz; Helma Costa; Isa Sara; Jéssica Martins; Joana Abreu; Marinalva Moura; Maryene Camargo; Roberto Costa; Rosangela Mary Delphino;

Às Instituições: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (FAC-DF);

A Todos os pesquisadores que compartilharam suas teses, dissertações e artigos;

A Paulo Freire, sempre uma lembrança e uma esperança;

E às crianças pequenas e bebês que, por seus olhares e sorrisos, a gente sabe que vale a pena.

## RESUMO

Esta Investigação tem por objetivo ampliar o conjunto das ações formativas com bebês e crianças pequenas em contextos de educação em creches, por meio das Pedagogias das Artes Cênicas em Práticas Performativas direcionadas para a primeira infância. Trata-se de uma pesquisa teórico-prática com abordagens epistemológicas e metodológicas nos estudos da Infância e da performance. Direciono as minhas observações e participações no âmbito do projeto “Transdiscibrincando: Poéticas para Bebês e Crianças Pequenas”, financiado pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC-DF), realizado em 2018 no Centro de Educação Infantil-1 (CEI-1), localizado na Asa Norte, em Brasília-DF. Em termos teóricos, me aproprio dos conceitos de escola como Entrelugar (ICLE, 2017; PINEAU, 2010) e da distinção entre bebês e crianças pequenas (TEBET, 2013; BARBOSA, 2010); recorro, também, ao conceito de Criança Performer e Cultura de Pares (MACHADO, 2010; CORSARO, 2005) para a problematização e compreensão dos diferentes sujeitos inter-relacionados nos seus modos distintos de estar no mundo. Enfatizo o fazer poético a ser vivenciado em campos de experiências, em ações estéticas, integradoras, lúdicas, políticas e pedagógicas. Os elementos de análise obtidos por minha inserção na creche como campo de investigação se aproximam da observação Etnográfica Propositiva (HARTMANN, 2014, 2017) e das Pesquisas e Práticas Performativas (HASEMANN, 2015; ICLE, 2019) aplicadas às práticas pedagógicas e artísticas. Constato que o território da creche com a multiplicidade de vidas que ali habitam é um fértil espaço para a atuação das Artes Cênicas nos seus mais variados aspectos.

**PALAVRAS-CHAVE:** creche; infância; práticas performativas; bebês e crianças pequenas; artes cênicas.

## ABSTRACT

This research aims to expand the set of training actions with babies and young children in day care education contexts, through the Performing Arts Pedagogies in Performative Practices directed at early childhood. This is a theoretical-practical research with epistemological and methodological approaches in the studies of childhood and performance. I direct my observations and participation in the project “Transdiscibrincando: Poetics for Babies and Small Children”, funded by the Culture Support Fund (FAC-DF), held in 2018 at the Center for Early Childhood Education-1 (CEI-1), located in Asa Norte, in Brasília-DF. In theoretical terms, I appropriate school concepts such as Interplace (ICLE, 2017; PINEAU, 2010) and the distinction between babies and young children (TEBET, 2013; BARBOSA, 2010); I also refer to the concept of Child Performer and Peer Culture (MACHADO, 2010; CORSARO, 2005) for the problematization and understanding of different interrelated subjects in their distinct ways of being in the world. I emphasize the poetic doing to be experienced in fields of experiences, in aesthetic, integrative, playful, political and pedagogical actions. The elements of analysis obtained by my insertion in the nursery as a research field are close to the Propositive Ethnographic observation (HARTMANN, 2014, 2017) and the Performative Research and Practices (HASEMANN, 2015; ICLE, 2019) applied to pedagogical and artistic practices. I note that the territory of the nursery with the multiplicity of lives that live there is a fertile space for performing arts in its most varied aspects.

**KEYWORDS:** nursery; childhood; performance practices; babies and small children; performing arts.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo ampliar el conjunto de acciones de capacitación con bebés y niños pequeños en contextos de educación de guardería, a través de las pedagogías de artes escénicas en prácticas performativas dirigidas a la primera infancia. Esta es una investigación teórico-práctica con enfoques epistemológicos y metodológicos en los estudios de la infancia y el rendimiento. Dirijo mis observaciones y participación en el proyecto "Transdiscibriendo: Poéticas para Bebés y Niños Pequeños", financiado por el Fondo de Apoyo Cultural (FAC-DF), realizado en 2018 en el Centro de Educación Infantil-1 (CEI-1), ubicado en Asa Norte, en Brasilia-DF. En términos teóricos, me apropio de conceptos escolares como Entrelugar (ICLE, 2017; PINEAU, 2010) y la distinción entre bebés y niños pequeños (TEBET, 2013; BARBOSA, 2010); También me refiero al concepto de Child Performer and Peer Culture (MACHADO, 2010; CORSARO, 2005) para la problematización y comprensión de diferentes temas interrelacionados en sus distintas formas de estar en el mundo. Destaco el hacer poético para ser experimentado en campos de experiencias, en acciones estéticas, integradoras, lúdicas, políticas y pedagógicas. Los elementos de análisis obtenidos por mi inserción en la guardería como campo de investigación están cerca de la observación Etnográfica Propositiva (HARTMANN, 2014, 2017) y las Investigaciones y Prácticas Performativas (HASEMANN, 2015; ICLE, 2019) aplicadas a las prácticas pedagógicas y artísticas. Observo que el territorio de la guardería con la multiplicidad de vidas que viven allí es un espacio fértil para las artes escénicas en sus aspectos más variados.

**PALABRAS CLAVE:** guardería; infancia; bebés y niños pequeños; prácticas performativas; artes escénicas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – E. E. Antônio Prado Júnior – Peça teatral “ <i>A Belle Époque Carioca: A cidade partida</i> ”, 2002. Fonte: arquivo pessoal. .7	7
Figura 2 – E. E. Antônio Prado Júnior – Performance “ <i>Reflexões Sobre o Mundo do Trabalho</i> ”, 2003. Fonte: arquivo pessoal. .... 7	7
Figura 3 – Performando para crianças pequenas - Creche Tia Angelina, 2017. Fonte: arquivo pessoal. .... 11	11
Figura 4 – Oficina “ <i>Bebês em Fraldas</i> ” - Museu da República, 2015. Fonte: arquivo pessoal. .... 11	11
Figura 5 – Esquemas de proposta relacionais em creches ou escolas. .... 33	33
Figura 6 – Sala atelier – uso de material orgânico para a construção de pontes por crianças pequenas. .... 37	37
Figura 7 – Sala atelier – experiências criativas em construções de formas “livres”. .... 37	37
Figura 8 – Hans Bellmer – Estudo para um sonho. .... 40	40
Figura 9 – Mangnetoencefalograma mapeando cérebro de um bebê ..... 48	48
Figura 10 – Momento de mediação. Fonte: arquivo pessoal. .... 59	59
Figura 11 – Disposição do material cênico. Fonte: arquivo pessoal. .... 59	59
Figura 12 – Momento do início da remada. Fonte: arquivo pessoal. .... 59	59
Figura 13 – Remando junto com a música. Fonte: arquivo pessoal. .... 60	60
Figura 14 – Brincando com a areia. Fonte: arquivo pessoal. .... 60	60
Figura 15 – Momento de troca de pires e xícaras. Fonte: arquivo pessoal. .... 60	60
Figura 16 – Momento entrega do grão de estrela. Fonte: arquivo pessoal. .... 61	61
Figura 17 – Junção de mãos como flor para o início da dança. Fonte: arquivo pessoal. .... 61	61
Figura 18 – Momento dança com grão de estrela. Fonte: arquivo pessoal. .... 61	61
Figura 19 – Momento dança com grão de estrela. Fonte: arquivo pessoal. .... 62	62
Figura 20 – Momento pegando grãos de estrela. Fonte: arquivo pessoal. .... 62	62
Figura 21 – Momento soprando grãos de estrela. Fonte: arquivo pessoal. .... 62	62
Figura 22 – Preparando para fazer surgir a cobra-mundo. Fonte: arquivo pessoal. .... 63	63
Figura 23 – Momento da cobra-mundo. Fonte: arquivo pessoal. .... 63	63
Figura 24 – O percurso da cobra-mundo. Fonte: arquivo pessoal. .... 63	63
Figura 25 – Esticando a cobra-mundo. Fonte: arquivo pessoal. .... 64	64
Figura 26 – A cobra-mundo transforma-se em mundo. Fonte: arquivo pessoal. .... 64	64
Figura 27 – Interação das crianças com o estandarte. Fonte: arquivo pessoal. .... 64	64
Figura 28 – Interação das crianças pequenas com o cesto de areia. Fonte: arquivo pessoal. .... 65	65
Figura 29 – Interação dos bebês com o cesto de areia. Fonte: arquivo pessoal. .... 65	65
Figura 30 – Fim da performance. Turma da prof. Daniele. Fonte: arquivo pessoal. .... 65	65

Figura 31 – Entregando o grão de estrela para o bebê. Fonte: arquivo pessoal.....	72
Figura 32 – Entregando o grão de estrela para a criança pequena. Fonte: arquivo pessoal. ....	72
Figura 33 – Elaboração de desenhos após a performance. Fonte: arquivo pessoal.....	73
Figura 34 – Produção infantil após a performance, 2018. Fonte: arquivo pessoal.....	73
Figura 35 – O estandarte com a estrela do mar, 2018. Fonte: arquivo pessoal.....	73
Figura 36 – Produção infantil após a performance, 2018. Fonte: arquivo pessoal.....	73
Figura 37 – Rodeada de grãos de estrela. Fonte: arquivo pessoal.....	74
Figura 38 – Desenhos, realizados pela turma da prof. <sup>a</sup> Daniele, 2018. Fonte: arquivo pessoal. ....	74
Figura 39 –Arthur interagindo com o dinossauro, 2018. Fonte: arquivo pessoal. ....	80
Figura 40 – Muitas pernas para ficar assustador! Fonte: arquivo pessoal. ....	80
Figura 41 – Produzindo o som de chuva. Fonte: arquivo pessoal.....	82
Figura 42 – Contando histórias com o caxixi. Fonte: arquivo pessoal.....	82
Figura 43 – Brincando com o som do caxixi. Fonte: arquivo pessoal.....	82
Figura 44 – Brincando com o som do caxixi. Fonte: arquivo pessoal.....	82
Figura 45 – Contando a história dos três porquinhos. Fonte: arquivo pessoal.....	83
Figura 46 – Uma criança de outra turma espiando. Fonte: arquivo pessoal. ....	83
Figura 47 – Algumas crianças de outra turma espiando. Fonte: arquivo pessoal. ....	84
Figura 48 – Toda a turma espiando. Fonte: arquivo pessoal. ....	84
Figura 49 – Dinâmica teatral com as professoras do CEI1, 2018. Fonte: arquivo pessoal. ....	89
Figura 50 – Dinâmica teatral com as professoras do CEI1, 2018. Fonte: arquivo pessoal. ....	89
Figura 51 – Criação de material para performance. Fonte: arquivo pessoal.....	95
Figura 52 – Material criado para performance. Fonte: arquivo pessoal. ....	95
Figura 53 – Momento de criação de material em oficina com alunos do Instituto Federal do DF. Fonte: arquivo pessoal. ....	95
Figura 54 – CEI-1 – Cozinha experimental, 2018. Fonte: arquivo pessoal. ....	104
Figura 55 – CEI-1 – Piscina, 2018. Fonte: arquivo pessoal. ....	104
Figura 56 – CEI-1 – Área externa – Frente, 2019. Fonte: arquivo pessoal. ....	105
Figura 57 – CEI-1 – Painel na entrada da creche, 2017. Fonte: arquivo pessoal. ....	105
Figura 58 – CEI-1 – Parques de areia – visita dos pais, 2019. Fonte: arquivo pessoal. ....	105
Figura 59 – CEI-1 – Sala de aula, 2019. Fonte: arquivo pessoal. ....	105
Figura 60 – A autora aos nove meses de idade. Fonte: arquivo pessoal.....	126

## SUMÁRIO

EU, O BEBÊ DA BACIA .....	1
<b>Trajetória.....</b>	<b>3</b>
<b>Do tema ao recorte, do recorte à escrita.....</b>	<b>12</b>
1 O QUE ME MOVE, O QUE ME AFETA – APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS .....	20
<b>1.1 Creche: um campo fértil para o artístico e pedagógico.....</b>	<b>26</b>
2 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS .....	32
<b>2.1 Bebês: pipocas ou piruás.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2 Bebês e a Neurociência.....</b>	<b>46</b>
<b>2.3 Outras Pedagogias para outras infâncias.....</b>	<b>50</b>
3 PERFORMANDO PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS – A PERFORMANCE POÉTICA .....	54
<b>3.1 Performance Formativa – uma possibilidade?.....</b>	<b>74</b>
<b>3.2 Etnografia Propositiva – Um olhar para os detalhes .....</b>	<b>85</b>
<b>3.3 Territórios de Experiências Poéticas ou Criando Materialidades.....</b>	<b>91</b>
4. A CRECHE E SEUS MÚLTIPLOS ESPAÇOS .....	97
<b>4.1 A creche como espaço político .....</b>	<b>101</b>
<b>4.2 A creche como espaço do brincar.....</b>	<b>114</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS – JOGUE A ÁGUA FORA DA BACIA, MAS SEGRE O BEBÊ .....	121
5. REFERÊNCIAS .....	127



## EU, O BEBÊ DA BACIA

Infância

Um gosto de amora

Comida com sol. A vida

Chamava-se “Agora”<sup>1</sup>.

Há uma figura afetiva em minha memória de infância, e acredito que esta figura esteja presente em muitas memórias de crianças e adultos: a avó. A minha não era nem de muitos beijos, nem de muitos abraços, mas tinha um dom especial de provocar sensações singulares pelo jeito de ser, pela sabedoria excepcional de fazer a leitura do tempo e da terra para o plantio, através de uma caligrafia invisível e cartografias pontuadas por cheiros, sensações térmicas, nuvens, ventos, plantas, insetos e pássaros. Tinha o conhecimento empírico sobre as ervas medicinais. Pelos saberes acumulados e mistérios de mulher “da terra”, muitas mães, conhecidas e não conhecidas, traziam os bebês para que ela pudesse benzê-los, ou fazer alguma orientação para curar cólicas com chazinhos de ervas medicinais, retiradas da sua própria horta. Visualizo até hoje as formas das folhas de nomes engraçados, como o “chapéu de couro”, que eu não entendia porque não parecia nada com o que eu achava ser um chapéu de couro, ou o caule chamado “pau de sabão” que não tinha nada de sabão, nem ao menos escorregava ao toque. Ervas que se tornavam preciosidades em suas mãos. Quando ela visitava algum parente ou alguma amiga, trocava mudas de diferentes espécies de plantas e flores. Era a matriarca da família, pouco reverenciada ou compreendida pelo jeito independente e sincero de ser. Era uma feminista, mesmo não o sabendo. Viúva, lutava por fazer valer a sua voz, a sua vontade, numa época em que as mulheres ficavam atreladas a presença masculina do “homem da família”.

---

<sup>1</sup> Guilherme de Almeida (1890-1969).

Era também a rainha no seu quintal-pomar; cuidava com carinho de quatro fontes de águas cristalinas que não paravam de brotar da pedra. Tinha respeito pelas “coisas da natureza”. As melhores imagens que tenho da minha infância foram construídas na sua casa, no bairro do Fonseca, em Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Minha avó era lavadeira, numa época na qual sabão em pó e máquina de lavar eram luxos caros. Fabricava o seu próprio sabão. As roupas eram quaradas ao sol e em seguida enxaguadas e estendidas num varal feito de arame, suspenso por um enorme bambu. Nele, as roupas tornavam-se bandeirolas multicoloridas, secando sem nenhuma pressa, como era o tempo das avós da minha geração.

Enquanto observava as peripécias vividas por minha avó, me maravilhavam os insistentes voos de libélulas, que para mim eram fadas, suspensas no ar ao redor daquele varal de roupa. Hoje penso: eram como haicais “avoando”. Foram essas as mais remotas observações do que hoje compreendo como “*Performance Poética*” nos meus primeiros anos de vida, e com o privilégio de assistir todo aquele encantamento dentro de uma grande bacia de alumínio com água perfumada de sabonete antigo. Eu, o bebê da bacia!

Essa pequena vivência poética já direciona para a presença da performatividade e teatralidade<sup>2</sup> no cotidiano da existência. Escolho o termo *Poética* no sentido de “pesquisa em criação” no sentido de refletir a relação estética, artística e ética para a primeira infância.

---

<sup>2</sup> Segundo Jean-Marie Pradier, a performatividade é a ação realizada pela (o) *performer* da qual o espectador só consegue apreender a exterioridade. Em relação a teatralidade, Josette Feral, nos ensina que o fenômeno da teatralidade transcende os limites dos fenômenos estritamente teatral e pode ser identificada tanto em outras formas artísticas como dança, ópera, espetáculo quanto no cotidiano (ver: Pradier, 2013, p. 106; Feral, 2015, p. 187).

As minhas lembranças mais significativas da infância são desses eventos familiares ou das brincadeiras pelas ruas em bairros residenciais, na década de setenta, no Rio de Janeiro. Independentemente da vontade dos adultos, nos reuníamos em um grupo infantil, entre vários espalhados pelas vizinhanças, tal como as “Trocinhas” do Bom Retiro, pesquisadas pelo sociólogo Florestan Fernandes nos grupos de crianças que brincavam na rua, em bairros de São Paulo em meados do século XX. Também no início dos anos 1970, nos subúrbios do Rio de Janeiro, as ruas eram o principal espaço das brincadeiras de crianças. Era um tempo regido pelos “chamamentos de mães”, que ouvíamos assustadas e corríamos para atendê-los; eram mães chamando para almoçar, para ir à escola, para tomar banho, para jantar, para dormir; apenas por eles as brincadeiras eram interrompidas, para continuar em novos encontros.

Aproveito essas lembranças para falar um pouco da minha trajetória, de forma a contextualizar alguns dos caminhos que percorri. Caminhos preenchidos com meus desejos, meus encontros e desencontros artísticos, intelectuais e pedagógicos, como também com as circunstâncias que me aproximaram da temática que hoje toma forma nesta investigação de mestrado.

## **Trajetória**

Iniciei a minha prática como educadora em concurso prestado para a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, após o término do bacharelado em letras pela UFRJ (1990). Nesse mesmo ano, decidi-me pela formação em teatro. Um desejo antigo, adiado por outras opções de estudos. Terminadas a Graduação e a Licenciatura em Letras, prestei novamente o antigo vestibular, conseguindo a aprovação para o curso de Interpretação Teatral na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (1992).

Experiências significativas que formaram também as minhas memórias afetivas, vividas em trabalhos realizados tanto na educação como no teatro, e se integraram aos meus modos de pensar, sentir, fruir e fazer escolhas na vida, e que desenharam o meu *curriculum vitae*. Experiências são acontecimentos que atravessam o interior da gente, deixando-nos

sabedorias e conhecimentos. Experiências que se identificam com os meus interesses atuais nos campos das artes e da educação.

Esses dois campos, a meu ver, não podem ser pensados separadamente, pois estão em constante entrelaçamento. Algo muito diferente da atual busca frenética por informações e notícias nas mídias de comunicação e nas redes sociais, que segundo Jorge Larrosa, interrompe qualquer possibilidade de se adquirir um novo saber como expressão de uma experiência genuína, pois a “[...] informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...] não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência [...]” (2009, p. 21).

Atuei em educação infantil no magistério público, na Escola Municipal Jardim de Infância Gabriela Mistral (1996 a 2003), no bairro da Urca, Rio de Janeiro. Pude, nesse período, escrever e dirigir vários projetos cênicos para atuação de crianças pequenas entre quatro e cinco anos de idade. Algumas dessas encenações foram filmadas pela Empresa Municipal de Múltiplos, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro<sup>3</sup>, como o “*Bumba-Meu-Boi*” e a “*Bala de Canhão que Queria ser Bala Doce*”<sup>4</sup>. O roteiro deste último projeto foi transformado em livro infantil e, fez parte do ciclo de leituras na biblioteca da UNIRIO, atendendo a um público de estudantes de escolas públicas dirigido pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena de Freitas (Gyata), coordenadora do curso de licenciatura em Artes Cênicas na UNIRIO (2002-2003) e mestra muito querida e amiga, responsável por marcas afetivas na minha trajetória. Fiz parte do primeiro grupo de atores dos estudos práticos de seu projeto de pesquisa e extensão: “*O Hospital como Universo Cênico*”, atuando como atriz e palhaça pelos

---

<sup>3</sup> Mais conhecida pelo termo Multirio. Link para consulta: <http://www.multirio.rj.gov.br/>

<sup>4</sup> Realizado na Escola Municipal Jardim de Infância Gabriela Mistral nos anos de 2000, 2001 e 2003.

corredores do Hospital da Lagoa no RJ (2000-2001). Experiências artísticas e acadêmicas, imprescindíveis também na minha atuação como educadora.

A linguagem cênica se caracteriza pela comunicação direta e amorosa numa via dupla: o artista-professor se enriquece quando se faz também aprendiz. Quando educadora de crianças pequenas, surpreendia-me constantemente a facilidade de identificação dos pequenos com a linguagem do teatro, com a qual conseguem a interação e fruição de forma autônoma e independente. Eles entendem organicamente as regras do jogo teatral ou dramático; sabem e gostam de assumir responsabilidades na produção e na criação de personagens; demonstram facilidade em livres improvisações, e assumem-se como audiências extremamente sensíveis e participativas. Mas esses resultados só são obtidos se houver uma relação de confiança e respeito, construída nos processos de ensino e aprendizagem.

Por meio das Artes Cênicas, a comunicação com as “minhas crianças” era mais fluida, terna e afetiva. Às vezes, pelas situações de autonomia e diálogos que se instauravam entre nós no espaço escolar; acredito que era quase considerada uma entre elas.

Dentre as variáveis a serem levadas em consideração na prática pedagógica em Artes Cênicas, podemos citar: a qualidade de gestão na direção; o projeto político pedagógico (PPP) construído a partir da realidade na qual a escola está inserida; a presença e a participação dos pais e da comunidade na escola; a estrutura física, as ações conjuntas entre funcionários, monitores e educadores; o sentimento socio-afetivo, de resiliência; e muitas outras. Pude observar o emprego de muitas destas variáveis nas práticas cotidianas. Muitas vezes, uma variável compensa a ausência de outra. Como exemplo, uma estrutura física deficiente na escola pode ser contrabalançada pela existência de uma direção respeitosa, amorosa e consciente dos objetivos a atingir. Nesta diversidade de ambiência, pude conjugar duas ou mais variáveis presentes para um resultado mais próximo do que considero “qualitativo” junto ao pensamento crítico, criativo e autônomo dos estudantes.

O que superava as variáveis ausentes, no meu entendimento, eram o apoio da gestão e as parcerias interdisciplinares. Pude fazer muitos trabalhos, dialogando e agregando com outras áreas de conhecimento, que se concretizavam em performances teatrais com a participação e criação coletiva dos estudantes, como ocorreu no Colégio Estadual de Ensino Médio Antonio Prado Jr., no bairro do Estácio de Sá no R.J., no qual atuei como professora de Artes Cênicas no ensino médio do período noturno. Durante três anos, tive parcerias significativas com colegas das áreas de Sociologia, História e Matemática, e muitos dos trabalhos culminaram em provocadoras instalações artísticas e apresentações teatrais, como: “*A Belle Époque Carioca – A cidade partida*” (2002); “*Reflexões Sobre o Mundo do Trabalho*” (2003), entre outras. A partir dessas apresentações, a escola se transformava num legítimo centro cultural, no qual, em clima do encontro festivo, reunia-se uma plateia formada por familiares, colegas e professoras dos estudantes que atuavam como *performers*. A formação de plateia acontecia naturalmente, com o progresso das dinâmicas teatrais e dos projetos educativos e culturais na escola. Semanalmente, frequentávamos centros culturais e teatros da cidade; para muitos dos estudantes, era a oportunidade de vivenciar pela primeira vez um espetáculo teatral. A seguir, duas imagens das minhas turmas de Ensino Médio em processos colaborativos.



Figura 1 – E. E. Antônio Prado Júnior – Peça teatral “*A Belle Époque Carioca: A cidade partida*”, 2002. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 2 – E. E. Antônio Prado Júnior – Performance “*Reflexões Sobre o Mundo do Trabalho*”, 2003. Fonte: arquivo pessoal.

A figura 1 retrata um momento descontraído, depois da apresentação da “*Belle Époque Carioca – A cidade partida*”. O texto, de minha autoria, tratava com muito humor as contradições da cidade do Rio de Janeiro, capital da República no início do século XX, infestada de ratos e cortiços, enquanto uma elite imitava os hábitos parisienses, desprezando tudo que lembrasse a cultura popular brasileira. A figura 2 retrata a performance “*Reflexões Sobre o Mundo do Trabalho*”, um processo colaborativo, no qual por meio de reflexões sobre notícias de jornais, discorria-se sobre as causas da violência urbana. Os estudantes fizeram questão de confeccionar o próprio figurino, e usar a pintura de máscara neutra. O cenário era um grande

painel montado por folhas de jornal, com notícias sobre atos de violência, formando o conhecido relógio da estação de trem da Central do Brasil no centro do RJ.

Assim, as Artes Cênicas estiveram presentes em todas as etapas da minha experiência como educadora. Acredito nesse caminho em docência, por estarem os modos de ensinar com as artes próximos de uma “subversão às regras”, no sentido de: promover a autonomia crítica do pensamento; mobilizar ações coletivas para um objetivo comum, e exercitar o pensamento criativo, individual e do grupo. O simbólico e metafórico arrastar de carteiras em salas de aula para ampliação do espaço que, geralmente, nós, professores de artes, estamos acostumados a fazer ao nos depararmos com salas nunca planejadas para as linguagens artísticas, sinalizava o início do fazer colaborativo com os estudantes, e, sutilmente, rompia a linha divisória entre quem ensina e quem aprende.

Lembro-me de um trecho escrito por Antonio Bispo<sup>5</sup>, mestre quilombola, sobre “organizações” e “regramentos” que compara com seu vocabulário de resistência, o jogo de futebol, na perspectiva comercial, criado pelos ingleses, que denomina “povo de cosmovisão monoteísta”; e a capoeira, criada “pelos povos afro-pindorâmicos” de “cosmovisão politeístas”. Diz ele:

O jogo de futebol é regido por regras estáticas e pré-definidas, onde vinte e duas pessoas jogam, uma pessoa julga e milhares de pessoas assistem. Pode ocorrer que entre as pessoas que assistem exista alguém que jogue melhor que uma das vinte e duas pessoas que estão jogando. Mesmo assim dificilmente esse alguém poderá entrar no jogo. Numa roda de capoeira, regida pelos ensinamentos de vida, podemos ter cinquenta pessoas jogando, uma pessoa ensinando e pouquíssimas assistindo. Entre as poucas pessoas que assistem pode haver alguma que nunca viu a capoeira. No entanto, se esta quiser, ela pode entrar na roda e jogar (SANTOS, 2015, p.42).

---

<sup>5</sup> Antonio Bispo dos Santos, o Nego Bispo é lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, morador do Quilombo do Saco-Curtume em São João do Piauí - PI. Atua como uma forte voz das resistências do povo quilombola e do movimento negro. Segundo ele, o conceito afro-pindorâmico se refere às visões estereotipadas sobre os quilombolas como culturalmente inferiores em sua religião, em seus saberes, e em seus modos de ser e se colocar no mundo, diante da visão hegemônica, classista e excludente.

É assim que visualizo as linguagens artísticas na educação: todos jogando, munidos de diferentes autonomias e protagonismos na criação e realizações intelectuais e cognitivas. É claro que para chegar a esse estado de comunhão, pressupõe-se muito trabalho, conflitos e até o sentimento de impotência ao não se conseguir o planejado. Muitas vezes, o que entendemos por um resultado negativo se apresenta como positivo em situações inesperadas, como homenagens, cartinhas de estudantes agradecendo pelo processo, ou a alegria coletiva que se instaura numa apresentação teatral, na qual todos “vestem a camisa” para que haja o “acontecimento” da melhor maneira que se pode fazer. As apresentações teatrais na escola, além de reunir as famílias, promovem a autoestima dos estudantes, pelo reconhecimento por toda a comunidade escolar. Por vezes, se formam entre eles quase confrarias, permanecendo os vínculos de amizades e as memórias significativas dos processos realizados em conjunto.

Nas lembranças dessas veredas percorridas, abriu-se o caminho e a vontade de pesquisar em creches.

No ano de 2011, já residindo em Brasília, iniciei um estudo sobre dramaturgias voltadas para crianças pequenas, com o propósito de criar um repertório teatral para elas. Nessa época, ainda não fazia a distinção entre bebês e crianças pequenas, e escrevi uma peça direcionada a primeira infância<sup>6</sup>, pensando apenas na audiência de crianças pequenas.

Em 2015, participei de residência artística na oficina “*Bebês em Fraldas*” do maestro e artista português Paulo Lameiro<sup>7</sup>, no II Festival Internacional de Artes Cênicas para a Primeira Infância, no qual tivemos a oportunidade de apresentar pequenos espetáculos para bebês no Museu da República, em Brasília.

---

<sup>6</sup> De acordo com a Nova Base Comum Curricular (2018), a divisão da faixa etária para a Educação Infantil é a seguinte: bebês de zero a 18 meses; crianças bem pequenas de 19 meses a três anos e 11 meses, e crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e 11 meses. Ver: NBCC, 2018.

<sup>7</sup> Paulo Lameiro é maestro e produtor musical para bebês. Dirigiu os espetáculos: “*Berço*”, “*Músicas de Fraldas*” e “*Concertos para Bebês*”. Disponível em: <http://www.concertosparabebes.com/> - Acesso em 21 de maio de 2019.

Em 2016, tive aprovado pelo edital do Fundo de Apoio à Cultura da Secretaria de Cultura do DF, um projeto concebido e escrito por mim, intitulado “*Transdiscibrincando: Poéticas para Bebês e Crianças Pequenas*”, na linha denominada “*Arte, Educa e Teatro*”. Iniciado em abril de 2018 e finalizado em março de 2019, o projeto totalizou 185 horas de práticas performativas para bebês e crianças pequenas, num ritmo de um a dois dias por semana de trabalhos praticados na creche, Centro de Educação Infantil 1 (CEI-1) da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Apresentei como objetivo principal a utilização de “*Oficinas Performativas*” e apresentações de performances no espaço da creche. O projeto foi importante fonte de material para análise e pesquisa, nesta dissertação.

Em 2017, antes de submeter-me ao processo de aprovação para o mestrado pelo Departamento de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, participei do projeto “*Duas Asas*”<sup>8</sup> fomentado pela secretaria de Cultura, na realização de oficinas na Creche Tia Angelina, situada no Varjão, DF. Pude propor, compor e realizar pequenas performances para bebês e crianças pequenas. Seguem as imagens das oficinas mencionadas: um momento junto com as crianças pequenas e, o grupo de artistas que realizou a oficina com o professor e maestro português Paulo Lameiro.

---

<sup>8</sup> Participei da oficina a partir do convite da atriz e cantora Fernanda Cabral, da *Cia. La Casa Incierta*”.



Figura 3 – Performando para crianças pequenas - Creche Tia Angelina, 2017. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 4 – Oficina “Bebês em Fraldas” - Museu da República, 2015. Fonte: arquivo pessoal.

A partir destes eventos, o meu interesse pelos estudos sobre o teatro para bebês e crianças pequenas tomou o rumo da pesquisa acadêmica, por considerar que as práticas artístico-pedagógicas são primordiais na creche, e que corroboram com o desenvolvimento do potencial criativo da primeira infância, além dos tradicionais objetivos pedagógicos de *cuidar e educar*.

A experiência em arte, tão cara aos bebês e crianças pequenas, se dá, naturalmente, nos momentos de *brincadeira* e de *contemplação*. Alguns capítulos da presente dissertação discorrem sobre esse tema.

### **Do tema ao recorte, do recorte à escrita...**

Ao se considerar os bebês e crianças pequenas como audiência, novas possibilidades se abrem para se repensar o currículo, os saberes, as relações, os protagonismos e o conhecimento estético na creche. Nesse cenário, causa estranheza a ausência das Artes Cênicas, e conseqüentemente, suas pedagogias no espaço da creche. No Distrito Federal, por exemplo, assim como em diversas cidades brasileiras, não ocorre a contratação de professoras na área das Artes Cênicas para o trabalho em creches públicas. São ainda deficientes (ou inexistentes) documentos estatísticos sobre o histórico dos currículos, projetos pedagógicos e o quadro das profissionais que atuam nas creches brasileiras. O Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019), que contém estudos recentes relacionados à infância, aponta para a necessidade de criação de uma Comissão Nacional Intersetorial<sup>9</sup> e de integração de informações para a estruturação de bancos de dados que possam agrupar mais detalhes das instituições que atendem bebês e crianças pequenas.

Pensar as ações artísticas dentro da creche, é pensar paralelamente em ações pedagógicas e políticas. No Brasil, por exemplo, o Teatro e as Performances direcionados para o público da primeira infância vêm se fortalecendo, em conjunto com as mudanças conceituais a respeito de bebês e crianças pequenas. Embora seja um movimento ainda pequeno, não deixa de ser um marco relevante para as Artes Cênicas, apesar da falta deste profissional na estrutura pedagógica de creches públicas do Distrito Federal, como também em muitas cidades do Brasil. A Lei sancionada nº. 13.278/2016 estabelece a inclusão das

---

<sup>9</sup> O sistema intersetorial apontado aqui, refere-se à urgência de uma política pública que integre a saúde, a família e a creche; três segmentos que têm que andar juntos em relação a primeira infância e a educação de qualidade.

Artes Visuais, da Dança, do Teatro e da Música no currículo da educação básica, incluindo a educação em creche e pré-escola<sup>10</sup>.

Ao problematizar a ausência do profissional em Artes Cênicas no espaço da creche, elaboro a questão: *como as Artes Cênicas podem habitar o espaço da creche?* Para respondê-la, me utilizo da Etnografia Propositiva (HARTMANN, 2014, 2017) e Pesquisas e Práticas Performativas (HASEMAN, 2015; ICLE, 2019), aplicadas às práticas pedagógicas e artísticas.

Também trago outras reflexões, naturalmente presentes quando se lida com bebês e crianças pequenas como sujeitos de investigação. Por exemplo, o uso do termo “criança” como categoria universal, que apaga as especificidades entre bebês e crianças pequenas, principalmente em relação à capacidade neurocerebral. Dados de pesquisas na área da neurociência conseguem registrar o desenvolvimento cerebral e suas diferenciações em cada fase de crescimento em bebês e crianças pequenas nos aspectos biológicos, cognitivos e emocionais.

Ainda como texto introdutório, referencio no plural a expressão “bebês e crianças pequenas” que optei em escrever por extenso, no lugar do uso comum de siglas para termos repetitivos. Quero afirmar a distinção de bebês e crianças pequenas nesta dissertação, a partir do que observei nas interações e fruições com elas em performances e oficinas realizadas. A homologação recente (2018) da nova Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, apresenta, pela primeira vez, três faixas etárias para a educação infantil: bebês de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e 11 meses, e crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e 11 meses (BNCC, 2018, pág. 26). Uma mudança qualitativa que atende às inúmeras discussões, pesquisas, teses, dissertações e artigos acadêmicos, como a tese de

---

<sup>10</sup> Publicado no diário oficial da União, Lei 13.278/2016 – Ela altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional no ensino de Arte. No §6º afirma a obrigatoriedade das artes visuais, a dança, a música e o teatro como componente curricular na educação básica.

Gabriela Tebet (2013) intitulada: “*Isto não é uma Criança*” que apresenta o bebê distinto da criança pequena, e destaca a importância da constituição de uma teoria e metodologia a partir dos estudos da Sociologia da Infância que contemplem os bebês. Maria Carmen Barbosa considera a primeira infância, dividida em dois subgrupos: “[...] as crianças bem pequenas ou pequenininhas, de zero a três anos que frequentam turmas de berçário e maternal, e as crianças maiores, de quatro a seis anos, que frequentam o Jardim da Infância e o Pré[-escolar] [...]” (2000, p. 15). Gonzales e Mena (2014) percebem os bebês a partir dos oito até 18 meses e crianças pequenas quando a locomoção passa a ser mais autônoma. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), apresenta a pessoa criança até os 12 anos de idade e não faz distinção entre bebês e crianças pequenas<sup>11</sup>. A primeira infância, geralmente, é apresentada até os seis anos de idade em documentos e diretrizes pedagógicas. Marina Machado (2007) em seus estudos da infância sob a perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty, usa a expressão “pequena infância e criança pequena” para se referir a criança de zero a seis anos de idade. A Psicologia do Desenvolvimento e a Neurociência seguem conceitos diferenciados; a primeira estuda a infância por fases de crescimento; a segunda, considera tanto as fases de desenvolvimento como as contribuições da herança genética que marcam sutis diferenças nas capacidades neurocerebrais dos bebês.

Nesta investigação, prefiro a denominação de bebês como pessoas até um ano e 11 meses de idade, como propõe Tebet, e crianças pequenas a partir dos dois anos de idade até os cinco anos e 11 meses. Busco essa divisão pelas minhas observações dos comportamentos diante das práticas performativas, e não vejo razão de se aludir à categoria de “crianças bem pequenas”.

---

<sup>11</sup> Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Antes de mencionar os capítulos, gostaria de registrar alguns eventos que se seguiram aos interesses do meu campo de pesquisa:

No segundo semestre de 2017, realizei um extenso levantamento de material teórico para alimentar um *site* que se integra ao projeto: “*Transdiscibrincando Poéticas para Bebês e Crianças Pequenas*”<sup>12</sup>. A apresentação do material tem como objetivo, compartilhar e refletir a docência e os conhecimentos da Educação Infantil pelas Pedagogias das Artes Cênicas. Dentre os eventos que frequentei, todos realizados na Universidade de Brasília, destaco os seguintes: Em 2018, “*Colóquio Decolonialidades em Abordagens Interdisciplinares*” (Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade); “*Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infâncias*” (Departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Educação). Em 2019, “*Il Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação*” (Departamentos de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e das Artes Cênicas) e, por fim, o “*1º Encontro: A Cena e Seus Saberes*” (Departamento de Pós-Graduação das Artes Cênicas). Eventos que me fizeram refletir sobre a renovação do pensamento sobre estruturas de conceitos, conhecimentos e pesquisas nos saberes tradicionais dos povos das florestas e quilombolas.

Ainda em 2018, administrei uma oficina teórico-prática com estudantes de licenciatura em dança do Instituto Federal de Brasília - DF, que culminou em duas apresentações de performances para bebês e crianças pequenas na creche CEI-1;<sup>13</sup>. No segundo semestre de 2019, como bolsista da Capes, auxiliei a disciplina Fundamentos da Educação Artística, ministrado pela Professora Dra. Luciana Hartmann, propus a elaboração de uma dinâmica performativa que foi praticada na creche Centro

---

<sup>12</sup> Pode ser visualizado no link: <https://transdiscibrincando.org/> - O site: “*Transdiscibrincando: poéticas para bebês e crianças pequenas*”, tem como objetivo principal, a divulgação de materiais de pesquisa, relacionados a primeira infância.

<sup>13</sup> A apresentação e as experiências na oficina foram documentadas em fotografias e vídeos pela professora Isa Sara que acolheu a proposta da oficina para ser realizada em sua disciplina: Práticas Integradas de Ensino II em dança.

de Educação Infantil 1, com os estudantes de Licenciatura em Artes Cênicas da UnB. Práticas que foram importantes para reflexão de novas pedagogias, nos modos de fazer, nas narrativas pessoais e nas escutas afetivas, principalmente, na aproximação da academia com as práticas performativas em creche.

Assim, organizo os capítulos e os respectivos subcapítulos, mantendo os olhares múltiplos de pesquisadora, educadora e *performer*, sabendo da impossibilidade na prática da separação destas categorias que permeiam nas escolhas teóricas e reflexões dialógicas que fundamentam as minhas argumentações.

No capítulo 1 e seu subcapítulo, faço as aproximações metodológicas com o conceito de Etnografia Propositiva e da Pesquisa em Práticas Performativas empregadas no meu campo de investigação. Apresento o meu objetivo geral e específicos com base nos teóricos: Mariza Peirano, Gilberto Icle, Guilherme Fians, e Jean-Marie Pradier.

No capítulo 2 e seus subcapítulos, reflito sobre os bebês e as crianças pequenas na sociedade e no espaço da creche; a neurociência, que traz um novo olhar sobre o desenvolvimento cerebral de bebês e crianças pequenas pelas artes e vínculos afetivos; a necessidade de compreender a infância pela óptica da pluralidade; a urgência de outras pedagogias para dar conta do pensamento sutil, de encantamento presentes nos bebês e crianças pequenas, com base em estudos de artistas, teóricos, pedagogos e pesquisadores como Hans Bellmer, Walter Benjamin, Maria Lídia Fernandes, Iole Cunha, entre outros.

No capítulo 3 e seus subcapítulos, descrevo a “*Performance Poética Grão de Estrela*” e, apresento algumas “*Oficinas Performativas*”, ambas como propostas criativas das Pedagogias das Artes Cênicas; apresento o conceito de “*Performance Formativa*” e, apesar de não ser o foco do presente trabalho, faço uma breve referência a uma oficina realizada com os professores do CEI-1, como estratégia para entrar no campo de pesquisa. Argumento sobre os campos de

experiências e as materialidades no território das performances, com base em teóricos e pesquisadores como William Corsaro, Donald Winnicott, entre outras referências.

No capítulo 4 e seus subcapítulos, apresento a creche como um organismo político-pedagógico e seus múltiplos espaços; os conceitos sobre educação, rotinas e saberes, a partir de teóricos, pesquisadores, educadores e artistas que colaboram com seus estudos pertinentes a primeira infância; defendo a ideia da creche como espaço de vidas compartilhadas; a distinção entre bebês e crianças pequenas; reflito sobre a abordagem pedagógica empregada nas creches de Reggio Emilia, no norte da Itália, cujo foco central, concentra-se na criança, nas artes e nos campos de experiências. Dialogo com Gabriela Tebet, Maria Carmen Barbosa, Paulo Fochi, Loris Malaguzzi, Michel Foucault, Paulo Freire, Marina Machado, entre outros que agregam, em suas escritas, os elementos essenciais que performam a infância: as brincadeiras e os vínculos afetivos.

Nas escolhas de teóricos, estudos, percepções e observações que integram o corpus desta investigação, busquei referências em outras áreas de conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, e a Neurociência, cujos interesses se agregam à temática direcionada aos bebês e crianças pequenas.

Feito, portanto, o recorte desta investigação, acredito que esta pode ser mais uma contribuição para se pensar as Pedagogias das Artes Cênicas no espaço de creches como elemento de comunicação com a primeira infância. Principalmente com bebês, que na ausência de fala articulada, a comunicação se estabelece por outras formas pré-verbais, por meio da linguagem corporal, gestos, olhares, balbucios, diferentes sons e ritmos de choros.

Faço ainda algumas observações para orientação da leitura deste trabalho. A primeira diz respeito ao material iconográfico, que com exceção de algumas imagens retiradas da internet; a maioria é construída por diferentes recortes de olhares de educadores, monitores das turmas da creche CEI-1, aos quais emprestei a minha máquina fotográfica para que

registrassem o momento do trabalho com a minha equipe. As imagens aqui apresentadas têm a autorização de uso pela Diretora da creche, Professora Daniela Pereira de Castro Vieira, justificada a utilização apenas para fins pedagógicos e de pesquisa.

A segunda, se refere à escolha e utilização do feminino no plural quando este comportar a maioria em gênero; como no meu campo de pesquisa, por exemplo, a maioria está representada por mulheres; sendo assim, permito-me romper com as normas gramaticais ao utilizar o feminino plural para referenciar a todas e a todos.

A terceira, diz sobre a escolha do formato de paisagem das páginas para a escrita desta dissertação, no lugar do formato de retrato, mais comum em escritas de dissertações e teses. Observei que alguns pesquisadores cujas temáticas de pesquisas se concentram na primeira infância, usaram este formato para escrever seus trabalhos, como FOCHI (2014); PINTO (2016) e PEREIRA (2018). Apesar de não expressarem a razão pela escolha, a minha motivação se expressa no uso da forma, também, como elemento de linguagem, uma vez que, na escrita todos os elementos são signos no campo semiótico. O formato em paisagem se coloca como metáfora por uma chamada de atenção em construções de relações mais horizontais, no que diz respeito às falas, aos discursos, aos diálogos infantis com os adultos.

E a quarta e última observação, diz respeito às autoras mulheres que serão referenciadas pelo prenome e o último sobrenome, de forma a dar ênfase a produção intelectual feminina que muitas vezes se torna invisível pelo costume colonizado de sempre referenciar sobrenomes como pertencente a produção intelectual masculina. De certa forma, busco afirmar a presença feminina por esta pequena desobediência às regras da ABNT.

Por fim, gostaria que a minha escrita neste trabalho, sem falsa pretensão, possa reverberar ideias afetivas e trazer visibilidade para os bebês e crianças pequenas, como talvez um vento suave que traga aromas e lembranças dos risos de infância, daqueles que por aqui passaram.

## 1 O QUE ME MOVE, O QUE ME AFETA – APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS

A antropóloga Mariza Peirano em seu artigo *“Etnografia não é método”* se refere ao “estranhamento” como um instinto etnográfico, pois, segundo ela: “Tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente, nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e nos alerta para o fato de que muitas vezes a vida repete a teoria” (2014, p. 378).

O efeito de estranhar permite ao investigador não apenas agir como mero observador, mas também vivenciar a experiência observada. Os resultados ganham outra dimensão, principalmente quando não se restringem a meros registros quantificáveis. Nesse contexto surge o conceito de Empiria, que segundo Peirano, se relaciona a:

[...] - eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos -, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fontes de renovação. Não são “fatos sociais”, mas “fatos etnográficos [...]” (PEIRANO, 2014, p. 380).

A Empiria é imprescindível para antropólogos, artistas e professores que buscam, em suas observações, resultados que, muitas vezes, transcendem seus significados e significantes. Ela revela o que é invisível, a partir do olhar sem pressa para os pequenos detalhes das situações rotineiras, em elementos difíceis de se descrever, como corporalidade, presença, indiferença, entusiasmo, fruição, empatia, apatia, sensibilidade e imaginário.

Em se tratando de bebês e crianças pequenas, a inserção no campo e a observação se dão por meio de práticas artísticas como: contação de histórias, performances, oficinas, brincadeiras etc. Nessas experiências, busca-se então por detalhes corporais que revelem comportamentos relevantes para a investigação. Observações que vão se tornando mais elucidativas, na medida em que as idas na creche e as interações com os bebês e crianças pequenas vão aumentando. Como

descreve o antropólogo Guilherme Fians, em observações etnográficas sobre as brincadeiras em creches, as crianças observadas “[...] não são sujeitos epistemológicos ou substantivos, mas sim os atores com os quais convivi na escola [...]” (FIANS, 2015, p. 18). A pesquisadora e performer Marina Machado, por sua vez, em observações de crianças nos “modos de brincar, e de não brincar, nos momentos de espera”, elabora a escrita de seus relatos a partir da escolha de um filtro, como por exemplo, o corpo: “A corporalidade das pessoas observadas, o corpo nas relações: adulto-criança, criança-criança, criança-espaço. O corpo que sinto, o corpo que vejo, o corpo do outro (que cuida e ampara, ou descuida e desampara)” (MACHADO, 2018, p. 32). Registros que não são facilmente perceptíveis e que necessitam se somar a outros elementos: mais observações, conversas espontâneas com as crianças pequenas ou com os adultos da creche, registros fotográficos, entre outras possibilidades.

Em pesquisas baseadas nas práticas performativas<sup>14</sup> são bastantes comuns a mistura de opções metodológicas, e as análises escapam de uma óptica mais lógica, racional. Como observa Haseman: “Mais comumente, os pesquisadores performativos progridem em seus estudos empregando variações de: prática reflexiva, observação participante, etnografia performativa, etnodrama, investigação biográfica/autobiográfica/narrativa, e o ciclo de investigação da pesquisa-ação” (HASEMAN, 2015, p. 49).

A pesquisa performativa se aproxima da pesquisa-ação em vários níveis, e como salienta Thiollent, não se limita apenas a levantamentos burocráticos de informações. Diz ele:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de um simples

---

<sup>14</sup> Argumentarei mais detalhadamente sobre as práticas performativas no capítulo 3.

levantamento de dados ou de relatório a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1986, p.16).

Gilberto Icle em obra recente (2019), organiza uma série de artigos com a temática das práticas performativas, tanto na área artística como na pedagógica. O autor do prefácio, Jean-Marie Pradier, sob o ponto de vista mais genérico e transdisciplinar da etnocenologia<sup>15</sup>, considerando que as performances não são “coisas”, e sim “eventos” constituídos por ações advindas do “corpo imaginante do sujeito”, distingue três aspectos constitutivos do evento: a *Performatividade*, que é a maneira particular do “fazer” pelo performer; a *Espetacularidade*, que é a percepção deste “fazer” por uma ou mais testemunhas; e por último, a *Ação*, como evento simbiótico entre o performer e as testemunhas *et alii* (PRADIER, 2019, p. xv). Por *et alii* ele se refere aos “diversos imateriais”, presentes na bagagem cultural das testemunhas, que determinam a diversidade de percepções do evento, que, portanto, jamais terá significado único.

Cabe aqui definirmos o conceito de práticas performativas, que segundo Icle:

[...] visa alargar o que, historicamente, tomamos como teatro, dança, performance, espetáculo etc. Práticas Performativas, aqui, envolvem tanto espetáculos reconhecidos pelo sistema das artes, quanto folguedos populares ou exercícios em sala de aula, por exemplo. O que torna possível colocar todas essas práticas juntas para se visualizar e analisar um mesmo objeto de pesquisa não é o contexto do qual emergem, tampouco as temáticas a que fazem referência ou a categoria socialmente aceita de arte, mas o fato de que todas elas podem ser consideradas no seu processo de feitura; são coletivas, envolvem grupos de pessoas, colocando seus próprios corpos como local da prática e, por fim, fazem alguma coisa, dão forma, (per)formam, transformam seus praticantes, o que nos permite designá-las como performativa (ICLE, 2019, p. xxxviii).

---

<sup>15</sup> Os estudos da Etnocenologia se acercam dos fenômenos do espetáculo ao vivo que o saudoso professor e artista Armindo Bião, a partir da expressão *spetacle vivant*, empregada por Jean-Marie Pradier, se refere ao fenômeno que ocorre num mesmo tempo/espaço compartilhado por artistas e público, em mútua e simultânea presença (BIÃO, 2011, p. 354). Conferir em Referências.

O que eu acrescento em relação às práticas performativas, são as transformações pelas experiências, tanto daqueles que performam, como dos que vivenciam a performance. Assim, nesta investigação, considero como práticas performativas as “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*”, que serão detalhadas no capítulo 3. Busco por meio delas responder à questão-guia, apresentada no início deste capítulo, que teve como motivação o estranhamento pela ausência das Artes Cênicas no espaço da creche.

A abordagem metodológica, de cunho pessoal, foi dividida em quatro etapas:

1. Primeiros contatos com a creche, por meio de observações e conversas espontâneas com a direção, coordenadoras, professoras e crianças pequenas;
2. Realização das Práticas Performativas, com registros fotográficos e anotações em cadernos de campo;
3. Avaliação da experiência, pelo resultado da recepção das Práticas Performativas, conversas informais com a comunidade da creche;
4. Devolutiva da investigação em apresentação para as professoras e educadoras voluntárias.

Quanto à escolha da expressão “*Performance Poética*” no lugar de “*Teatro para Bebês e Criança Pequenas*”, ela se estabeleceu pelo desejo de propor um repertório de Práticas Performativas, moldado às circunstâncias de espaço e do planejamento escolar da creche. Apesar de considerar o termo “*Performance Poética*” uma construção tautológica<sup>16</sup>, pois a

---

<sup>16</sup> O termo tautologia de origem grega, significa dizer a mesma ideia de formas diferentes. Uma figura de retórica que pode também ser entendida como vício de linguagem, pleonasma ou redundância.

performance se configura no espaço da *poiesis* (criação), no sentido também do significado aristotélico como esclarece Dubatti (2011): criação, elaboração, criação de objetos específicos ligados à esfera da arte”.<sup>17</sup>

O conceito de *poiesis* (criação), bem se adequa para descrever as relações pedagógicas e artísticas, uma vez que o professor pode se assumir como performer (BONATTO e ICLE, 2017) e a criança o seja naturalmente (MACHADO, 2010). Sobre o conceito de criança como performer, desenvolvido por Marina Machado, que vem se dedicando aos estudos da performatividade e teatralidade presentes no cotidiano da primeira infância, ela considera como capacidades naturais de bebês e crianças pequenas as realizações de atos performativos<sup>18</sup>. Defende que o “teatro para bebês” seja “[...] mais próximo possível da *performance*, do *happening*, dos *environments*! Acontecimento situacional, que inclusive não necessita acontecer entre as paredes da sala do teatro. Coisas interessantes acontecendo: tocáveis, tangíveis, audíveis, palatáveis... cheias de teatralidade, de criação de tempos e de espaços (MACHADO, 2011, p. 58)”.

Neste aspecto, as práticas performativas no espaço da creche só podem cumprir o seu papel formativo se partirem da valorização de bebês e crianças pequenas com pessoas plenas de desejos e imaginação; do contrário serão ainda práticas adultocêntricas direcionadas à primeira infância, o que se distancia dos objetivos traçados nesta investigação.

Como objetivo geral, estabeleci:

---

<sup>17</sup>No original: “[...] Utilizamos la palabra *poiesis* con el mismo sentido restrictivo de la Poética aristotélica: fabricación, elaboración, creación de objetos específicos, en su caso, pertenecientes a la esfera del arte” (DUBATTI, 2011, p. 38).

<sup>18</sup> Atos performativos na primeira infância realizadas no cotidiano: gritar, rir, chorar, puxar, cuspir, babar, jogar-se, jogar coisas, dormir, abraçar, fazer careta ou beicinhos, apontar, dar tchau, assoprar a vela do primeiro aniversário, bater palmas, beliscar o outro, comer uma bolacha recheada no metrô! (MACHADO, 2011, p. 59).

*Apresentar as Artes Cênicas no espaço de creche.*

E como objetivos específicos:

1. Proporcionar experiências para fruição artística por meio das “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*”;
2. Valorizar as diferentes linguagens não verbais dos bebês (que buscam ser compreendidos pelo afeto, respeito ao seu próprio tempo de crescer);
3. Contribuir para reflexão da importância do profissional de Artes Cênicas no trabalho com bebês e crianças pequenas em creches.

A creche CEI-1<sup>19</sup> se reconfigura, nesta dissertação, como campo de pesquisa. É imprescindível que a creche passe por uma mudança de mentalidade, tanto na docência quanto no conceito de autonomia e protagonismo como “espaço de vidas compartilhadas”, que será aprofundada mais adiante nesta dissertação.

---

<sup>19</sup> O Centro de Educação Infantil 1 (CEI-1), faz parte da Secretaria de Educação do DF. Inaugurado em 8 de dezembro de 1982, no primeiro momento denominado Creche Ignez Corso Andreazza, e que tinha como finalidade atender a bebês e crianças pequenas de quatro meses a cinco anos das funcionárias que trabalhavam no extinto Ministério do Interior do DF. A construção seguiu padrões internacionais da época, com aberturas amplas em vidraças para manter a vista do exterior, da natureza. Atualmente, as vidraças foram pintadas com o objetivo de evitar furtos, e entradas de estranhos. Havia um quadro multidisciplinar de funcionárias e atendimento médico maternal-infantil. A amamentação era incentivada por meio de transporte das mães nutrizes do Ministério até a Creche. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, reconhece-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e a Creche passa a integrar-se como o primeiro Centro de Educação Infantil no quadro da Secretaria da Educação do DF. Atualmente a creche é dividida em três blocos com atendimento integral: Creche, Pré-escolar e Educação Precoce. Até o ano passado de 2018 eram atendidas 194 crianças de zero a cinco anos, e mais 150 na Educação precoce. No início do ano letivo de 2019 foram criadas mais quatro turmas na pré-escola (duas turmas na parte da manhã e duas na parte da tarde) com duração de meio período de expediente. Foram adaptadas duas salas, antes integradas ao currículo da creche com função de cozinha experimental e de contação de histórias e fantasias, com diversos projetos sobre alimentação e atividades diversas.

## 1.1 Creche: um campo fértil para o artístico e pedagógico

Ainda sobre o meu recorte temático, importante mencionar dois aspectos que contribuíram e fortaleceram a minha escolha de pesquisa: um de caráter sócio-político, que diz respeito ao percurso histórico da creche pública; e o outro de caráter artístico, denominado “*Teatro para Bebês*”, que tem se legitimado junto a primeira infância como audiência sensível, criativa e fruidora em arte.

O movimento de caráter sócio-político foi a conquista da creche como espaço educativo, fruto de resultados de lutas e conquistas dos movimentos sociais, especificamente os de emancipação feminina. Inicialmente identificada como assistencialista, a creche foi direcionada para atender grupos populacionais de baixo rendimento econômico e para a substituição da família ausente, sem a preocupação de viés pedagógico, voltada apenas ao atendimento das mulheres trabalhadoras em fábricas e indústrias têxteis que não tinham onde deixar as suas crianças. No Brasil, como instituição educacional, passou por um longo processo de conquistas sociais, respaldadas pela Constituição Federal de 1988, e pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN) como prerrogativa de assegurar o direito à educação de qualidade a bebês e crianças pequenas.

O segundo movimento, de caráter artístico, foi o crescimento do repertório teatral dirigido para a primeira infância, principalmente para bebês, surgido nas últimas décadas do século passado. Ainda são poucas as pesquisas e estudos acadêmicos sobre eventos artísticos para bebês no Brasil, e apesar do crescente interesse, nas últimas décadas, as referências que consultei são unânimes em pontuar o movimento como inicialmente europeu (Fernanda Cabral, 2016; Paulo Fochi, 2017; Adriele Silva, 2017; Luiz Pereira, 2018; Maria Paula Zurawski, 2018).

Zurawski, em sua tese (2018, p. 25) diz-nos que a origem do teatro para bebês coincide com o momento histórico da valorização dos bebês e da educação na primeira infância na Europa, e aponta como principal figura desse movimento Anne-Françoise Cabanis que em 1992 promoveu, como curadora, o “*Festival des Arts de La Rue Les Ricochets*”, em Fontenay-le-Comte (França). Cabanis reuniu muitos artistas interessados em produzir trabalhos para a primeira infância. Cabral, em sua dissertação (2016, p. 21) traz como marco da produção cênica para a primeira infância, também em 1992, a realização da primeira bienal denominada “*La Biennale des arts pour lês enfants de zero à sept ans*”, na cidade de Marne-la-Vallée (França); e a edição do catálogo da bienal, organizado por Anne-Françoise Cabanis e Chantal Jannelle (1993).

Em se tratando de formação em creches, a companhia “*La Baracca*” de Roberto e Valéria Frabetti, situada no Teatro Testoni Ragazzi, em Bologna (Itália) é considerada pioneira em pesquisas e projetos para bebês e crianças pequenas. Desde 1986 vem elaborando eventos teatrais para audiência de bebês e crianças pequenas (zero a três anos de idade), e laboratórios e atelieres para formação de educadores e artistas que queiram trabalhar com a primeira infância<sup>20</sup>. Roberto Frabetti<sup>21</sup> se aproximou de bebês e crianças pequenas a partir da visita de uma creche ao Teatro, no qual apresentava uma peça. Após a experiência, se vê instigado em conhecer mais sobre a audiência de crianças tão pequenas, e juntou-se a educadora e pedagoga Marina Manferrari, e assim desenvolveram o projeto: “*A Creche e o Teatro*”<sup>22</sup> (Il Nido et Il Teatro) para bebês e crianças pequenas (FRABETTI, 2011, p. 40).

---

<sup>20</sup> Argumentarei sobre a experiência dos atelieres no capítulo 2 quando apresentarei a abordagem pedagógica de Malaguzzi em Regio Emilia.

<sup>21</sup> Roberto Frabetti é também fundador e curador artístico do festival internacional “*Visioni di futuro, visioni di teatro*” (Bologna - ITA).

<sup>22</sup> Trata-se de uma pesquisa de “*La Baracca*”, em colaboração com a Prefeitura de Bologna.

Em 1987, a Cia. criou o seu primeiro espetáculo direcionado para bebês e crianças pequenas: “Acqua” (Água), com duração de apenas 20 minutos. Com o tempo e experiência, os Frabetti passaram a desenvolver espetáculos com mais de 40 minutos, por considerar que bebês não eram tão frágeis como comumente se pensava.

Assim, a creche como espaço de residência artística, atua na consolidação de repertórios cênicos em experiências e observações como prática dramaturgica e, também como local de apresentações para audiências formadas por bebês, crianças pequenas e seus acompanhantes.

No Brasil, temos os exemplos da “*Cia. La Casa Incierta*”, no Distrito Federal e, o “*Grupo Sobrevento*”, em São Paulo, que, conseguem montar uma estrutura com iluminação, palco e plateia para suas apresentações, possibilitando à experiência teatral num espaço recriado e transformado no interior da creche.

Vejo atualmente a necessidade de futuros levantamentos e estudos sobre o repertório artístico que atende a bebês e crianças pequenas em mais países da América Latina e da África, com suas especificidades dramaturgicas e estéticas.

Algumas plataformas de mapeamento de festivais nacionais e internacionais têm contribuído para a divulgação, desenvolvimento e inspiração de muitos grupos e companhias com produções artísticas voltadas para a primeira infância. Podemos destacar os festivais: “*Visioni di Futuro, visioni di teatro*”, em Bolonha (ITA); “*Kina Festival*”, em Kigali (RW); “*Premières Rencontres*”, em Villiers-le-Bel (FR); “*Edinburgh International Children’s Festival*”, em Edimburgo, Escócia (UK);

“Primeiro Olhar - Mostra Internacional de Teatro para Bebês”, em São Paulo (BR); “Festival Primeiro Olhar - Arte para a Primeira Infância”, em Brasília, (BR); “TIC - Festival de Teatro Infantil do Ceará”, em Fortaleza (BR)<sup>23</sup>.

A característica comum a esses eventos é sair do estereotipo de pensar os bebês e crianças pequenas como incapazes do exercício de contemplação, fugindo das produções com intuito apenas de estimulação sensorial ou entretenimento. Como enfatiza Adrielle Silva:

Alguns pilares permeiam a construção destes espetáculos para a primeiríssima infância, como o jogo, a brincadeira e a ideia de celebração ritualística, sagrada, que diferiria do teatro espetacular. Neste sentido, o teatro para bebês re-inventa teatralidades, compondo a cena contemporânea, dispensando as cortinas, propondo outros diálogos com as crianças pequenas (SILVA, 2017, p.66).

Esses movimentos artísticos voltados para a primeira infância despertaram meu interesse pela creche como espaço de estudos e pesquisas. Meu primeiro objetivo foi a elaboração de uma escrita dramaturgica para a primeira infância, que se concretizou com a aprovação do projeto “*Transdiscibricando: Poéticas para Bebês*” pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal. Neste projeto, propus a elaboração de “*Oficinas Performativas*” e “*Performances Poéticas*” voltadas para bebês e crianças pequenas, conjugando a minha prática pedagógica aos meus estudos acadêmicos.

Voltando à escolha da expressão “*Performance Poética*” no lugar de “*Teatro para Bebês e Crianças Pequenas*”, penso que, para melhor fundamentá-la, serão necessários mais pesquisas e estudos. No “*Teatro para Bebês*”, por exemplo,

---

<sup>23</sup> Recentemente foi criado por um coletivo de artistas - A FIBRA - Rede de Festivais Internacionais Brasileiros para Crianças e Jovens, composta por seis Festivais Internacionais realizados em cidades brasileiras. Além dos três últimos festivais brasileiros já citados, agregam-se a rede, os festivais: Espetacular - Mostra Internacional de Artes para Crianças - Curitiba (PR); Festival Internacional Paideia de Teatro para Infância e Juventude - São Paulo (SP), e FIL - Festival Internacional Intercâmbio de Linguagens - Rio de Janeiro (RJ).

geralmente, os espectadores são formados por díades ou tríades<sup>24</sup>. As “Performances” que denomino “Poéticas”, no sentido de instaurar momentos de fruição no espaço da creche, têm sido pensadas para a audiência de bebês e crianças pequenas sem a relação próxima com a sua díade ou tríade, por normalmente não estarem presentes no cotidiano da creche. É impossível que as professoras e as monitoras desempenhem esse papel. Elas podem encarnar a função da figura afetiva, mas não podem dar conta de vários bebês e crianças pequenas ao mesmo tempo numa apresentação teatral; o que, de certa maneira, pode contribuir para a constituição de bebês e crianças pequenas mais autônomas na forma de se aproximar do evento artístico.

No que diz respeito ao espaço cênico das performances nas creches, não há preocupação com uma divisão rígida entre palco e plateia, mesmo que estes espaços estejam traçados mentalmente pelas *performers*. A própria construção e desconstrução do espaço, muitas vezes, acontece na presença e com a interferência dos próprios bebês e crianças pequenas. Observa-se, no entanto, que as práticas performativas interferem diretamente na rotina da creche. Duas palavras contribuem para traduzir este processo: Encontro e “*F(r)icção*”. Elementos presentes nas “práticas performativas como comportamentos recuperados, mas não necessariamente obedecendo a mesma estrutura mimética apreendida” (LIGIÉRO, 2011, p. 16).

Como podemos constatar em relação ao significado de “*f(r)icção*”, o antropólogo e pesquisador John Dawsey destaca entre parênteses a letra “r”, provocando um duplo significado: ficção e fricção. Em seu artigo “*Corpo, máscara e f(r)icção: a ‘fábula das três raças’ no Buraco dos Capetas*”, apresenta-nos o conceito a partir de relatos de trabalhadores que saíram de diversos estados brasileiros, a maioria de Minas Gerais, para construção do segundo Parque Industrial de Piracicaba, e que ao término da construção, restou-lhes apenas a condição de boias-frias, a viver num bairro periférico

---

<sup>24</sup> Os termos díade e tríade se referem as relações afetivas que o bebê estabelece com a mãe (díade), o pai ou com outros adultos com vínculos significativos (tríade) para ele. A mãe não é a única figura de proteção, e as tríades também são importantes para o processo de vinculação positiva, na relação emocional dos bebês.

chamado de Jardim das Flores, porém mais conhecido pelo apelido de “*Buraco dos Capetas*”: “[...] De buracos irrompem brasileiros de travessias – estrangeiros em sua própria terra. O espantoso é coisa do cotidiano [...]” (2010, p. 54). Destino bem conhecido de trabalhadores responsáveis pela construção de cidades, indústrias etc. que durante séculos, sucumbem às injustiças, às opressões e aos “apagamentos culturais”. Dawsey cartografa o “*Buraco dos Capetas*” numa: “[...] área de 27 mil m<sup>2</sup> [...] uma gruta ou pequena cratera localizada na periferia de Piracicaba – encontrava-se, em forma de um mosaico carregado de tensões, uma imagem do Brasil” (2010, p. 48):

Alguma das imagens que lampejam nessas lembranças revitalizam esperanças que correm riscos de adormecer ou amortecer em corpos que caíram num “buraco” na beira de uma cidade do interior paulista. Ao contar histórias sobre elas para si mesmas, as pessoas do Jardim das Flores contavam histórias que ainda não vieram a ser (DAWSEY, 2010, p. 52).

O sentido de *f(r)icção* como potencial iminentemente humano, de recuperar a corporalidade em encontros com o outro no contar, no imaginar e no narrar. Eleonora Fabião, que prefere o termo “programas” no lugar de “performance”, afirma que: Programas criam corpos - naqueles que os performam e naqueles que são afetados pela performance [...]” (2013, p. 237). Assim os moradores do “*Buraco dos Capetas*”, por meio de suas “histórias inventadas”, de suas narrativas e performances pessoais, *f(r)iccionam*”, seus “corpos e máscaras” provocando fissuras, uma forma de resistência, de subverter o abandono e o esquecimento.

## 2 BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Neste capítulo, apresentarei a categoria: “*Bebês e Crianças Pequenas*” como principais sujeitos desta investigação junto às categorias: “*Creche*” e “*Práticas Performativas*”. Essas categorias, aparentemente distintas, ao longo da escrita vão se entrelaçando em relações dialógicas e epistemológicas para se pensar a primeira infância; ou, como propõe Marina Machado que sob a perspectiva fenomenológica da infância, nos convida a compreender a criança sob o ponto de vista dela mesma, a partir de “repensamentos” (2007, p. 13).

Poderia ser esse o ponto de partida para a elaboração das pedagogias sobre a primeira infância, a partir das respostas corporais, verbais dos próprios bebês e crianças pequenas, muitas vezes surpreendentes. As relações na creche, costumam seguir modelos “adultocêntricos”, respaldados por conceitos, teorias, muitas vezes contraditórias, e que não dialogam com as especificidades e necessidades reais da primeira infância.

Na figura 5 a seguir, apresento dois esquemas que remetem para uma proposta de relações em creches. No primeiro esquema: o n.º 1 representa a comunidade na qual está inserida a creche; o n.º 2 representa a estrutura da creche ou escola; o n.º 3 representam os pais e a família, e o n.º 4 os bebês e crianças pequenas. O tamanho dos círculos estabelece o grau de prioridade, cuidado e aproximação nas relações com pais, escola e comunidade; como também o grau de vulnerabilidade, e prioridade em cuidados (quanto menor, mais vulnerável). O segundo esquema, representado pelo *diagrama de Venn*, propõe a ideia de comunidades mais relacionais, se entrecruzando com equidade e protagonismo. Propostas necessárias quando se redesenham as relações nos espaços de creche em experiências de vidas compartilhadas.

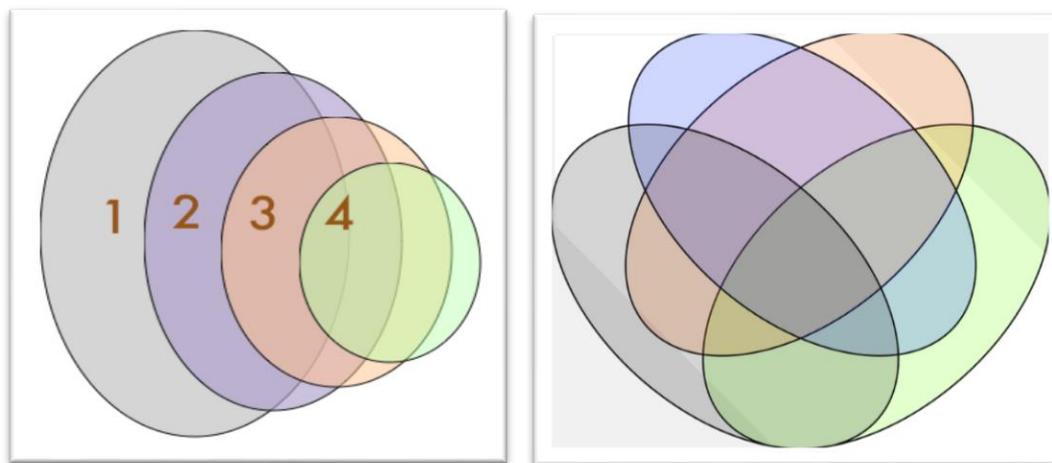


Figura 5 – Esquemas de proposta relacionais em creches ou escolas<sup>25</sup>.

O primeiro esquema mais comum em relações hierárquicas, também pode ser lido de forma a redimensionar as ações de atenção e cuidado. O círculo n.º 4, representado por bebês e crianças pequenas, está contido nos outros círculos maiores, atendendo assim, o grau de vulnerabilidade e prioridade em relação aos outros círculos.

O segundo esquema não é comum na realidade das escolas nas quais trabalhei, e talvez na maioria das escolas brasileiras. Normalmente as estruturas escolares são fechadas, burocratizadas, ainda distantes daquilo que proponho, quase como um desejo utópico de que esses muros se rompam para que outros “saberes e experiências” possam entrar no espaço escolar.

---

<sup>25</sup> O diagrama foi criado pelo matemático inglês John Venn (1834-1923), com o propósito de facilitar a representação das relações de união e intersecção entre diferentes conjuntos.

No entanto, é preciso reconhecer que há momentos nos quais a comunidade consegue romper estruturas hierarquizadas, em ações reivindicatórias de causas coletivas. Um exemplo recente, foi a conquista do bloco C, na creche CEI-1, fruto da reivindicação dos pais por um espaço especializado para atendimento de educação precoce e estimulação psicomotora. A Secretaria de Educação do DF cedeu o espaço e os professores especializados, e os pais assumiram a reforma e forneceram o mobiliário.

Ainda há muito por conquistar! Várias situações, observadas por mim, em contextos de creches<sup>26</sup> demonstram que o relacionamento dos pais com a creche, permanece sob a óptica do assistencialismo, sem que as “vozes” de bebês e crianças pequenas sejam ouvidas. Distorções que reforçam a invisibilidade deles; quando, por exemplo, os pais não respeitam o horário da creche; quando não compreendem a função pedagógica dos profissionais que ali trabalham; e que estes também são atores na educação de seus filhos, e não apenas “cuidadores”. Essa mentalidade é corroborada por atos políticos de gestores que demonstram pouca ou nenhuma cumplicidade com a educação.

Ainda há muitos obstáculos para que a creche seja vista como espaço pedagógico, principalmente os de ordem política sob o binômio: mercadoria e clientelismo. Durante a minha estadia na creche CEI-1 (fevereiro de 2018 a junho de 2019) observei ações políticas de “sucateamento”, como a desativação de espaços importantes para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, com a finalidade de instalar novas salas para abrigar mais turmas.

---

<sup>26</sup> Além da Creche CEI-1 (2018 e 2019) também realizei observações na Creche Pioneira da Vila Planalto (2014 e 2016) e Creche Tia Angelina (2017). Todas em regiões administrativas de Brasília.

Durante o processo de escrita desta minha dissertação, em leituras de teses, artigos, livros pude conhecer a abordagem pedagógica de Loris Malaguzzi na região de Emília-Romagna<sup>27</sup>. Identifiquei-me com esta abordagem, principalmente por valorizar as artes; por ter o histórico de luta da comunidade em prol das crianças da localidade, e pelas pedagogias centradas na escuta e nas ações democráticas. Nesse aspecto, tanto a proposta pedagógica de Malaguzzi<sup>28</sup> como a de Freire<sup>29</sup> dialogam com as práticas artísticas, pois não há como pensá-las sem a autonomia e a liberdade de criação, que se refletem numa postura centrada em bebês e crianças pequenas. Vejamos o que escreve Carla Rinaldi sobre a experiência em Reggio Emilia:

Os serviços para a primeira infância em Reggio Emilia insistem na importância de enxergar os serviços públicos como responsabilidade coletiva, e nos oferecem uma compreensão da escola como, antes e acima de tudo, um espaço público e um local para a prática ética e política – um lugar de encontro, interação e conexão entre cidadãos de uma comunidade, um lugar em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade, pela

---

<sup>27</sup> Emília-Romagna fica no norte da Itália, região onde se situa a cidade Reggio Emilia e o Centro Internacional Loris Malaguzzi, onde acontecem cursos de formação continuada para a primeira infância. Loris Malaguzzi (1920-1994) além de criador da proposta pedagógica, é autor do poema: As Cem Linguagens da Criança: 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 100 linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem as mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. 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.

<sup>28</sup> Há dois vídeos que foram acessados em julho de 2018 e que são bem significativos: um pequeno documentário sobre as creches de Reggio Emilia na Itália, pode-se conhecer no minuto 25:15 a leitura da poesia “A criança é feita de Cem” que considero mais um manifesto em prol da infância criado por Malaguzzi. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA\\_iDss](https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss) - Acesso em julho de 2018. E uma entrevista com o próprio Loris Malaguzzi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MkpWOPZA6M4> - Acesso em julho de 2018.

<sup>29</sup> Fragmento de vídeo com a fala de Paulo Freire que avalia o educador também como artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u5Fdt4TDtRY> - Acesso em julho de 2018.

diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência. Em seu trabalho, os educadores de Reggio lutaram para expandir o potencial emancipador da democracia, dando a cada criança a possibilidade de agir como cidadão ativo e a oportunidade de ter uma vida boa numa comunidade democrática (RINALDI, 2018, p.35).

A cidade de Reggio Emilia tem 170 mil habitantes. A rede de escolas infantis compreende 13 creches e 21 centros pré-escolares, que correspondem a 40% da rede de ensino público da cidade. A abordagem de Malaguzzi acolhe as diferenças culturais, e valoriza a representação simbólica nas linguagens artísticas.

A origem do projeto de Malaguzzi se deu a partir do fim da segunda guerra mundial (1945). Ele se integrou a uma comunidade de pais para um projeto educacional que pudesse compensar a experiência traumática da guerra, vividas pelos bebês e crianças pequenas da região. Uma pedagogia centrada na criação e na imaginação que influenciou os artistas italianos e irmãos Roberto e Valeria Frabetti, criadores do projeto “*A creche e O teatro*” (1987), que contribuiu para o desenvolvimento da linguagem teatral para bebês em projetos pedagógicos em creches. Projeto que influenciou outras regiões da Europa, e que está presente até hoje na região Emilia-Romagna. Esse gênero de teatro busca em seus objetivos assessorar a formação de educadores para o trabalho em creches.

Outro elemento importante na abordagem de Malaguzzi é o cuidado com a arquitetura da creche, que também foi pensada como elemento educador; não há, portanto, salas, e sim atelieres, de forma a dar vazão à criatividade e as brincadeiras infantis. Na organização das salas-atelieres da creche em Reggio Emília, há uma profissional denominada atelierista, que faz o elo entre as propostas educacionais e as experiências artísticas. Ela é responsável também pela apresentação dos materiais, geralmente próximos da natureza, como podemos ver nas figuras 6 e 7.



Figura 6 – Sala atelier – uso de material orgânico para a construção de pontes por crianças pequenas<sup>30</sup>.



Figura 7 – Sala atelier – experiências criativas em construções de formas “livres”<sup>31</sup>.

Maria Carmen Barbosa e Paulo Fochi apresentam as distinções da modalidade teatral voltada *para / com* bebês a partir da experiência do projeto “*A creche e o teatro*” que teve origem na cidade de Bologna (norte da Itália) pelos irmãos e atores italianos Roberto e Valéria Frabetti da “*Cia La Baracca*” com a parceria da pedagoga italiana Marina Manferrari. Foram estas as primeiras experiências em produções de eventos teatrais para bebês e, de laboratórios teatrais para educadores que

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/blog/?p=13195> - Acesso: 23 de junho de 2019.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.cadebebe.com.br/afinal-o-que-e-reggio-emilia/> - Acesso: 23 de junho de 2019.

atuam com a infância. As preposições: “*para*” e “*com*” distinguem as formas diferenciadas destes eventos relacionados e seus objetivos, como podemos compreender a seguir:

Assim, é necessário fazer duas distinções: a primeira diz respeito à produção de teatro para bebês, considerando suas especificidades e a possibilidade dos bebês se fazerem público. A segunda refere-se ao teatro com bebês, dos laboratórios teatrais para educadoras, pois se envolvem com esta linguagem e, no caso das crianças, produzem o que chamam de garatujas teatrais. (BARBOSA; FOCHI, 2011, p.34).

Roberto Frabetti denomina “*garatujas teatrais*”, às narrativas gestuais das crianças, consideradas por ele as primeiras escritas corporais, presentes nos processos de criação, também denominadas “*atelieres teatrais*”:

O ateliê teatral parte, assim, da crença de uma forma plural da criança se comunicar com o mundo, de dizer algo de si num ambiente que lhe convida, sem obrigá-la. Ao permitirmos experiências para expressar seus sentimentos e suas sensações, por meio do próprio corpo, estamos proporcionando o instrumento ideal para que a criança se comunique com o mundo exterior, o qual vai, aos poucos, tornando-se significativo para ela. Trata-se de uma reflexão acerca das outras linguagens, e não somente sobre a linguagem oral, comumente valorizada e que marginaliza os bebês, uma vez que eles ainda não a dominam (BARBOSA; FOCHI, 2011, p. 36-37).

São propostas que repensam os currículos, as relações, novas mentalidades, que estende também pela qualidade das escolhas por materiais que auxiliam nas ações de imaginação e criatividade. Como Piorski (2016), no contexto brasileiro, valoriza as brincadeiras e os brinquedos, nas ações realizadas naturalmente pelas crianças, e que ele denomina “Brinquedos do chão”, do quintal, da liberdade que embasam pedagogias que repercutem na alma alimentada pelos elementos vivos: a água, a terra, o fogo e o ar. Diz ele:

O mundo material tem repercussão direta ao mundo simbólico. Um se comunica com o outro. A materialidade do brincar é do campo das significâncias da alma. Perpassa o tato, o olfato, a audição e o paladar, alçando tais impressões sensoriais para o dinamismo dos símbolos, acordando imagens e arcaísmos do ser, comungando a vida presente com a memória longínqua das gerações. Exige do educador um estudo cuidadoso e empático do

alcance das impressões, uma audição musical para as estripulias do eco imaginal em cada alma, uma visão para além dos limites da retina ((PIORSKI, 2016, p. 85).

As linguagens artísticas podem ser utilizadas para nutrir as experiências sensoriais de bebês e crianças pequenas por meio de brincadeiras em práticas performativas. No entanto, a prática a ser valorizada, como Frabetti aponta é “[...] Buscar dentro de si o prazer de escutar, escutar com todos os sentidos à disposição e comunicar esse prazer às crianças. A escuta é complexa. É a atenção também para o não dito, para o invisível, para o evocado [...] A atenção à originalidade de cada signo. Os pequenos falam com os olhos e com seus silêncios” (FRABETTI, p. 40). Piorski por sua vez, diz nos que o “[...] ouvir é um estado sensível de muitas camadas [...] para falar de um brinquedo de chão, a atenção volta-se para o subterrâneo e para a audição sonhada internamente, reveladora de estados de alma [...] (2016, p. 85).

As práticas performativas, nesse sentido, se aproximam dos “*ateliers teatrais*” por também não se configurarem apenas como exercícios de criação, pois são também práticas de formação, de apreensão de valores e conhecimentos das especificidades presentes na primeira infância. Como o da escuta apurada, que deve ser priorizada em currículos relacionados à primeira infância.

## 2.1 Bebês: pipocas ou piruás



Figura 8 – Hans Bellmer – Estudo para um sonho.<sup>32</sup>

A imagem que inicia este subcapítulo (figura 8) é de autoria do fotógrafo e escultor surrealista alemão Hans Bellmer (1902-1975) e foi escolhida pelo sentimento de incômodo, estranheza de um corpo desconjuntado, montado por diversas peças que traz, na minha compreensão, a correspondência análoga a ideia da infância partida em categorias de desenvolvimento, habilidades, desempenhos e completamente emudecida.

---

<sup>32</sup> “*Study for a dream about Hans Bellmer*”. Disponível em: <http://www.hooksepsteingalleries.com/node/2576> - Acesso: 15 de julho de 2018.

Ao mesmo tempo em que a escultura reflete um sentido de solidão, ela faz alusão à liberdade, na imagem da pombinha preparada para alçar voo pousada na palma de uma mãozinha frágil. Uma imagem que não apenas se traduz por semelhança, mas que traz uma experiência nas suas formas compartimentadas, nos seus elementos de composição cuja força está na imagem das formas que se opõem, mas que estão unidas. Uma metáfora da infância, ou daqueles que necessitam de liberdade e voz, mas são ainda tolhidos, oprimidos por fatores diversos que não permitem o estourar do milho, numa analogia entre piruás<sup>33</sup> e pipocas. O acontecimento do desabrochar da pipoca faz oposição ao piruá, uma forma poética de se fazer a leitura da escultura.

Bebês e crianças pequenas podem ser pipocas ou piruás, a partir da lente com a qual se enxerga a infância: uma infância inventada, ou a infância como experiência no real. A infância cerceada pelos cumprimentos apressados de rotinas, ou a infância saboreada em seu frescor de início de vida. O espaço da poética se dá, justamente, nos momentos livres do brincar e da contemplação espontânea, que podem ser vivenciados, por bebês e crianças pequenas, num simples acompanhar do percurso de uma formiga ou de um pássaro em voo.

O brincar não acontece apenas com a presença e a manipulação do objeto concreto, mas possui significados e dinâmicas que vão além dele. Como escreve Manoel de Barros em “*Sobre Importâncias*”:

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes [...] Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito

---

<sup>33</sup> Piruá é termo que designa o milho da pipoca que não estoura.

da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos (BARROS, 2006, p.9).

O poeta descreve, de forma sutil, o sentimento bastante comum entre bebês e crianças pequenas. O olhar deles se instaura, justamente, em pequenos detalhes, nos objetos simples, no tempo mais expandido, alargado, diferente do tempo cronológico e apressado do adulto.

Pude observar que, muitas vezes, as educadoras e monitoras, entretidas nos cumprimentos das tarefas rotineiras, deixavam passar, ou não davam continuidade a esses momentos de sutilezas experimentados pelos bebês e crianças pequenas. Por exemplo, na Creche Operária Vila Planalto (2014) no horário de refeição, com a turma já no refeitório, uma bebê me chamou a atenção. Ela estava sentada na cadeirinha de alimentação e era bem pequenininha, com cabelos "ralinhos", parecendo uma bebê de poucos meses. No entanto, tinha 1 ano e 5 meses. Depois de receber algumas colheradas com comida, mecanicamente, pela monitora, logo foi deixada sozinha, com o prato, a colher e um resto de comida. De vez em quando, ela pegava a colher e levava um pouco de comida para a parte do encosto da cadeira no qual havia uma estampa de plástico com pequenos bichinhos. Observando mais atentamente, percebi que ela tentava, sucessivamente, comer e alimentar os bichinhos da estampa da cadeira, espalhando a comida por todos os lados. Num gesto rápido, a monitora se aproximou e retirou a colher da mão dela. A bebê ficou sem entender a reação.

A monitora não percebeu o difícil gesto, assimilado por aquela bebê, de alimentar e dividir com o outro o alimento, e de querer interagir com aqueles bichinhos que não passavam de desenhos na estampa de plástico. E não era fácil ter que se virar na direção do encosto da cadeira para aproximar a colher em direção ao desenho. Quanta inteligência, quanto conhecimento apreendido, invisíveis para muitos dos adultos. A cena me incomodou bastante.

Em muitas observações realizadas em creches pude constatar formas de comunicação de bebês e crianças pequenas com adultos, que não se traduziam apenas pela oralidade, mas por outros elementos linguísticos como olhares, gestos, sorrisos, formas diferentes de choros e respirações, retesamentos de músculos. Uma gama de elementos semióticos bastante eloquentes para expressar desejos.

Gostaria de compartilhar algumas observações sobre bebês até um ano e meio de idade, registradas no meu caderno de campo<sup>34</sup>:

1. Os bebês procuram conhecer a si próprios; conhecer o espaço; conhecer os materiais, numa pesquisa ininterrupta, através de gestos, toques, choros e nas brincadeiras espontâneas. Maitê, por exemplo, quando cheguei na sala para observação, estava arredia, chorando muito. Quando comecei a dar atenção, conversando com ela, brincando, ela começou a sorrir e parou de chorar. Acompanhando-a para dentro de uma cabaninha com muitas bolas pequenas e coloridas de plástico, comecei a jogar para ela as bolas que encontrava pelo chão do lado de fora. Verifiquei que ela, ao pegá-las, as observava minuciosamente, e procurava fazer escolhas para jogar as bolas para fora da cabana. Ela buscava categorizar as bolas com comparações e associações. Quando pegava duas bolinhas da mesma cor, procurava as de outra cor para jogar para fora da cabana.
2. Quando canto, brinco, ou faço uma sonorização mais poética, observo que eles param de chorar e ficam atentos, me observando. Muitos procuram se aninhar no meu colo. Os bebês adoram brincar, adoram ser surpreendidos, gostam de canções cantadas, vejo que é bastante simples trabalhar poéticas com eles. Começo a fazer alguns gestos de levantar os braços, dar um pulinho e fazer o som com a sílaba “pã” (abafado) – observo que uma bebê

---

<sup>34</sup> Todas essas observações foram realizadas em março de 2019 no Berçário I (bebês de quatro meses a um ano de idade) do CEI-1.

que estava na cadeirinha chorando, parou de chorar e começou a sorrir, levantando os bracinhos, me imitando, enquanto outra bebê tenta fazer o pulinho, sempre desequilibrando e ao cair se diverte bastante, repetindo o movimento. Observo que todos estão me olhando.

3. Um bebê chamado Benício, chorava nas minhas duas primeiras idas ao berçário. Na minha terceira ida, perguntei à educadora voluntária se poderia pegá-lo no colo, a educadora esclareceu que eu poderia pegá-lo, mas não convinha acostumá-lo no colo, dada a impossibilidade de se dar colo sempre aos bebês quando choram. O que compreendi perfeitamente pelo número de bebês no berçário. No meu colo, percebi que o bebê se estabilizou e iniciou um diálogo com sons pré-verbais: fazendo “hum”, impulsionava o corpo para a direção desejada, e apontava o dedinho para que eu o aproximasse dos enfeites pendurados no teto da sala. Depois de tocá-los, apontava para as outras imagens na parede. Percebi a sua intenção, e que não era aleatório o seu desejo. Ele queria tocar aquelas figuras penduradas pelo teto e soltas no ar, como também as figuras de bichos de borracha presas no alto da parede. Era a curiosidade dele. Quando voltei à sala na semana seguinte, percebi que não chorava mais, embora não saberia dizer se o evento acontecido na semana anterior teve alguma relação com a sua estabilidade. O importante é que bebês demonstram intenções e agenciam os adultos o tempo inteiro, mesmo que os adultos não o percebam.

Traduzi estes elementos interlinguísticos num pequeno poema, que intitulei “*Minha Impressão*”:

*“O olhar é comunicação,  
O estranho é natural,  
O gesto está no outro.  
Observam, observam...  
Sabem quando estão sendo observados,  
admirados.  
A aceitação é mútua:  
eu te olho, e você me olha.  
Não há limites entre o ‘eu’ e o ‘outro’.  
Tudo pode tornar-se brincadeiras!  
Confiam, e se entregam: de verdade,  
Olham e amam: de verdade!”*  
(Caderno de Campo, Vila Planalto, 2014).

Neste caminho, o protagonismo tanto de bebês e crianças pequenas como o dos educadores deve ser compartilhado. Ambos se afetam por meio de relações na creche, que não se podem traduzir simplesmente pelo cumprimento de rotinas e hábitos. Junqueira Filho<sup>35</sup>, quando escreve sobre o “*protagonismo compartilhado*” entre educadoras e bebês e crianças pequenas, salienta que: “[...] esses sujeitos vão se conhecendo mutuamente, ou seja, vão sendo lidos uns pelos outros, em seus funcionamentos, produções e realizações: seus silêncios, isolamentos, sua disponibilidade [...]” (2015, s.p.).

---

<sup>35</sup> Sobre o conceito do “*protagonismo compartilhado*” há uma pequena explicação de Junqueiro Filho, disponível no endereço: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=45fug0nE7j0> - Acesso em 23 de junho de 2019.

Compartilhar o protagonismo, é justamente respeitar os diferentes modos de expressão de cada bebê e criança pequena. Ainda com Junqueira Filho, interessa-nos a citação que ele faz de Peirce sobre o conceito das linguagens presentes no mundo:

As linguagens estão no mundo, e nós estamos nas linguagens. Aprendi isso com Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo, pedagogo, cientista, matemático, semioticista norte-americano que me ajudou a entender que linguagem é toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem e da natureza. Quando me deparei com essa concepção de linguagem, pensei: então, na condição de professor, se quiser conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem-se a si mesmas e ao mundo – e contar com a valiosa participação delas para aprender mais sobre mim, sobre o jeito como vou me constituindo professor nas interações junto a elas –, preciso me organizar para colocá-las em situações de interação com diferentes linguagens e estar atento para observar e significar suas relações com as múltiplas linguagens, testando minhas interpretações ao fazer mediações junto a elas, com vistas a produzir uma relação de confiança e admiração entre nós – uma parceria entre protagonistas lado a lado com o conhecimento (JUNQUEIRO FILHO, 2015, p.129).

Os diferentes interesses abordados, neste subcapítulo, podem suscitar a impressão de assuntos não interligados, no entanto são elementos que andam juntos na direção de novos conceitos e práticas pedagógicas para a primeira infância, sintetizadas entre outros elementos: o da valorização da escuta, e o da fala (narrativas verbais ou não verbais), principalmente na “educação” de bebês. Pensar a infância sob a perspectiva cartesiana pode-se limitar a um olhar unidimensional para a riqueza e os processos urgentes no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.

## **2.2 Bebês e a Neurociência**

O capítulo que se segue nos apresenta, os diferentes desenvolvimentos das capacidades cerebrais através do exercício empreendido pela linguagem e suas interações.

Nas últimas décadas, conceitos considerados “verdades absolutas” estão sendo desconstruídos por novas áreas de conhecimento, como a Antropologia, a Psicolinguística e a Neurociência. A concepção de infância dividida em categorias

enrijecidas e centradas no olhar hierárquico do adulto vem sendo bastante questionada. Novos conceitos surgem por meio de pesquisas científicas sobre bebês, e o seu desenvolvimento cerebral potencial.

Em se tratando de distinções entre bebês e crianças pequenas, a Neurociência e a Neonatologia confirmam as constantes alterações neurais que já acontecem desde o período fetal. Segundo Ione Cunha (2012), a partir da 20<sup>a</sup> à 24<sup>a</sup> semanas de vida pré-natal, o cérebro de um amnionauta<sup>36</sup> já tem 100 bilhões de neurônios e é capaz de perceber o ambiente que o cerca, e formar protorrepresentações decorrentes das experiências e emoções que esculpirão os seus cérebros e formarão seu *self*.

Já Alison Gopnik (2010), em extenso estudo sobre a elaboração do pensamento de bebês e crianças pequenas, afirma que para bebês o primeiro conhecimento é sobre as pessoas ao seu redor. O recém-nascido, por exemplo, já considera as pessoas que o cercam e procura imitar as suas expressões faciais. Em experiências laboratoriais, ela pôde comprovar como os bebês já usam de evidências estatísticas e experimentações de causas e efeitos. O pensamento de bebê está longe de ser pré-causal<sup>37</sup>. As redes neurais de seu cérebro se constroem através de experiências vividas. Quanto maior for a qualidade de tempo com um adulto, maior será a sua potência cerebral. Também os estudos de Patrícia Kuhl (2011), pioneira no mapeamento dos cérebros de bebês através de um aparelho conhecido como *Magnetoencefalograma*<sup>38</sup> (atualmente há

---

<sup>36</sup> Termo utilizado na área da Neonatologia para a transição do feto para o recém-nascido.

<sup>37</sup> Segundo Piaget, no período pré-operatório há uma redução do egocentrismo, porque o pensamento já não é dominado pela imaginação, mas sim pela percepção. O raciocínio pré-causal traz a dificuldade de entendimento das relações causa-efeito.

<sup>38</sup> Mapeamento feito pela primeira vez com os bebês em precisão milimétrica no aspecto espacial e com precisão de milissegundos utilizando 306 SQUIDS - que são dispositivos supercondutores de interferência quântica - para captar os campos magnéticos que mudam à medida que temos o nosso pensamento.

outros equipamentos mais modernos), conseguiu saber como eles fazem a distinção de sons em diferentes línguas (na pesquisa foram utilizadas as palavras do idioma do mandarim e do inglês). Constatou-se que bebês conseguem discriminar sons de todas as línguas antes de aprender a língua materna. Adultos já não conseguem fazer essas distinções, porque já se tornaram ouvintes ligados à sua cultura. Para ela, bebês e crianças são “gênios” até completarem sete anos; depois há uma queda sistemática na capacidade de aprendizagem.



Figura 9 – Mangnetoencefalograma mapeando cérebro de um bebê<sup>39</sup>

O esquema a seguir foi elaborado pela Dra. Iole Cunha, primeira neonatologista brasileira <sup>40</sup>(2012, s.p.). Ele apresenta importante quadro que estabelece de forma sintética as mudanças conceituais no desenvolvimento cerebral de

---

<sup>39</sup> Imagem retirada da *internet*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/07/16/ciencia/noticia/os-bebes-treinam-mentalmente-a-fala-meses-antes-de-comecarem-a-falar-1663007> - Acesso em: 20 set. 2018.

bebês. No entanto, podemos verificar que alguns conceitos antigos ainda persistem no repertório de adultos que lidam com bebês.

ANTIGOS CONCEITOS	NOVOS CONCEITOS
O desenvolvimento do cérebro depende dos genes com os quais se nasce.	O desenvolvimento do cérebro depende de uma complexa interação entre os genes com os quais se nasce e as experiências que se têm.
As experiências que ocorrem antes de três anos têm um impacto limitado no desenvolvimento tardio	As primeiras experiências têm um impacto decisivo na arquitetura do cérebro e na natureza e qualidade das capacidades do adulto.
Uma relação segura com o cuidador primário cria um contexto favorável para o desenvolvimento e o aprendizado.	As primeiras interações não somente criam um contexto; elas afetam diretamente a forma como o cérebro será “tramado”.
O desenvolvimento do cérebro é linear: a capacidade do cérebro de aprender aumenta na medida em que o bebê cresce.	O desenvolvimento do cérebro não é linear: Há tempos certos para a aquisição de diferentes conhecimentos e habilidades.
O cérebro de um bebê é muito menos ativo que o de um estudante do colegial.	Uma criança de três anos tem o cérebro duas vezes mais ativo que de um estudante do colegial.

Os estudos de Golpinik e Kuhl consideram dois fatores principais que auxiliam no desenvolvimento cerebral dos bebês: a duração do tempo de presença de um adulto; e a relação afetiva que se dá através desta presença. Isso nos leva a

---

<sup>40</sup> Depoimento de Dra Ione Cunha. Disponível em: <http://www.muhm.org.br/index.php?formulario=mulheres&metodo=4&id=0&submenu=2> - Acesso em: 20 set. 2018.

considerar quão importante é a presença e os vínculos afetivos estabelecidos por professoras e educadoras, pois é através do tempo de relação que se constrói as experiências significativas nos espaços de creche.

Por conseguinte, diferentes linguagens e expressões artísticas, particularmente as “*Performances Poéticas*”, e o Teatro “*para*” e “*com*” os Bebês, entre outras, contribuem para o desenvolvimento cerebral, como também a aptidão linguística de bebês e crianças pequenas. Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vigotski (1896-1934), influentes psicólogos e pesquisadores do desenvolvimento intelectual na primeira infância, coincidem em seus estudos e teorias quando afirmam que o contexto cultural é prioritário na construção do conhecimento infantil. Vigostki e a teoria histórico-cultural faz a crítica das condições deterministas, busca compreender os aspectos da ontogênese, filogênese e sociogênese pelo prisma das experiências sociais e culturais de determinado grupo humano (Maria Lídia Fernandes; Lopes, 2018, p.213).

A Neurociência, recente área de pesquisa, transforma em imagens o que já foi exaustivamente estudado e conceituado por estes pesquisadores. A questão que se apresenta é a necessidade de uma nova mentalidade para se compreender os bebês e crianças pequenas, principalmente em relação à docência. E neste aspecto, a Neurociência contribui de forma complementar e bastante elucidativa com os outros estudos e outras ciências.

### **2.3 Outras Pedagogias para outras infâncias**

Apresentar as Artes cênicas aos bebês e crianças pequenas requer outras pedagogias, como propõe Barbosa e Fochi (2017) sobre o repensar novas práticas de docência para aquelas que lidam e vão lidar com a primeira infância. Pensando nestas outras formas, busco as performances que distingo entre “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*” como propostas que podem fazer parte do cotidiano da creche, principalmente dialogando com os campos de experiências, recentemente apresentado na nova Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, alguns pontos são necessários repensar, principalmente sobre as infâncias, ou os territórios das infâncias, como apresentam Maria Lídia Fernandes e Jader Janer Lopes no artigo: “*Narradores de Paisagens: encontros outros*”; que analisam as presenças de macieiras nos desenhos de meninas e meninos entre 5 e 6 anos de idade, na construção de cartografias a partir do deslocamento pelo bairro da escola na qual estudam, na cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. Segundo os autores, a localização é tal, que não há possibilidade de se encontrar macieiras pelo caminho, pelo próprio clima tropical de altitude.

Num primeiro momento, analisando as macieiras sob o ponto de vista da lógica adultocêntrica, elas seriam signos do desejo das crianças de dar respostas positivas às expectativas dos adultos, enfeitando a cartografia do local. Numa reflexão mais cuidadosa, penso que “as macieiras” são elementos das experiências criativas, que apontam para outros olhares e possibilidades para compreensão das múltiplas infâncias, ou como escreve Elise Pineau sobre as poéticas educacionais, traduzidas nas narrativas ficcionais elaboradas por educadores e educandos que “não estão engajados na busca da verdade, mas sim em ficções colaborativas” (2010, p. 97), como os moradores e suas histórias, já mencionados do “*Buraco dos Capetas*” (Dawsey, 2010, p. 52).

Os autores ao refletirem sobre as “macieiras”, elaboram o conceito de “*geografia da infância*”, sob a perspectiva vigotskiana da teoria histórico-cultural, no que tange aos conceitos de “tempo e espaço no processo de humanização” (2018, p. 207) para explicar a cartografia inusitada das crianças. Apresentam-nos os termos “infância” e “crianças” como categorias distintas, que estão em constante transformação. Dizem-nos que:

Como a infância é um desses conceitos, para todos nós, que trabalhamos cotidianamente com crianças pequenas, torna-se essencial nos questionar, constantemente, sobre qual infância (ou infâncias, já que esse é um conceito plural) estamos falando e assumindo. Por isso, reconhecemos uma Geografia das Infâncias, que porta, em seu contexto, também a Geografia das Crianças (2018, p. 206).

Comungando com os autores acima, as crianças assumem a posição de pequenos narradores de obras ficcionais, com liberdade criativa para desenhar macieiras invisíveis aos olhos dos adultos. Pensar apenas sobre a égide do olhar de adulto pode deixar de fora os outros “espaços e paisagens” presentes nas experiências infantis, pois estamos no cerne de múltiplas infâncias em múltiplos contextos a ser levados em consideração e análise.

Walter Benjamin em seu ensaio: “*O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*” (1934), apresenta-nos as singularidades dos narradores tradicionais, que tinham a habilidade de narrar, intercambiando as experiências alheias para recontá-las em suas comunidades. Escreve que: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes [...]” (1986, p. 201).

No século passado, dizia que as pessoas estavam perdendo a capacidade de narrar, que circunstâncias como guerras emudeciam os soldados e empobreciam as experiências. Penso que atualmente, considerando as diferenças circunstanciais, as tecnologias digitais têm cumprido esse papel pelas muitas narrativas esvaziadas de conteúdo. O espaço e tempo são os da velocidade, da efemeridade. Experiências necessitam de outros espaços, outros tempos.

Walter Benjamin traz na reflexão do seu ensaio a extinção do narrador, e na época, faz a crítica ao gênero literário do romance, surgido 85 anos antes. Segundo ele, as experiências não seriam mais coletivas, arregimentadas com a figura do narrador; e sim individuais, solitárias. De certa maneira, podemos transportar esta mesma crítica à contemporaneidade e seus dispositivos tecnológicos. Nossas experiências têm sido empobrecidas, não pela existência desses dispositivos, que é de suma importância, mas por perdermos muito tempo entretidos com eles. Apesar de se tornarem uma necessidade no mundo moderno, eles não conseguem substituir as experiências corporais e coletivas, em relações com o outro, através da presença física, do toque, da voz ao contar uma história. É indiscutível que as tecnologias proporcionam experiências multissensoriais,

mas nenhuma experiência substitui a presença humana. Principalmente quando o coletivo se compõe por bebês e crianças pequenas.

Para dar conta em revelar este território de sutilezas, outras pedagogias têm que habitar o espaço de bebês e crianças pequenas, como também outros olhares para “as infâncias”. Quase que um pregão, insisto em afirmar que: as “*Performances Poéticas*”, as “*Oficinas Performativas*”, a escuta ativa, as narrativas infantis preenchem um território de sutilezas, imprescindíveis no espaço de creche.

Concluo este subcapítulo com a frase contumaz que ouvi na boca de um vendedor de vassouras, profissionais comuns em bairros do Rio de Janeiro, que passava sempre ao final da tarde na rua onde eu morava em Botafogo e, anunciava com uma voz potente e musical: “– Olha a vassoura aí, madame! Tem de piaçava, de pelo sintético, espanador. Olha aí, madame!”.

Visualizo o vendedor de vassouras gritando outro tipo de pregão: “– As pedagogias das artes cênicas são portadoras de sutilezas criativas, olha aí! Têm contações de histórias; têm performances; têm brincadeiras; têm poesia! Olha, aí!”.

### 3 PERFORMANDO PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS – A PERFORMANCE POÉTICA

Na Introdução desta escrita, menciono o estranhamento com a ausência das Pedagogias das Artes Cênicas na educação em creche, e a questão de como consolidá-las nesse espaço. Para responder a essa questão, como já escrito, me introduzi no espaço da creche como performer, pesquisadora e educadora<sup>41</sup>, e busquei desenvolver um repertório de trabalho, como também experimentar diferentes possibilidades na realização tanto de “*Performances Poéticas*” como de “*Oficinas Performativas*” para bebês e crianças pequenas. Nesse capítulo irei me deter na análise da “*Performance Poética Grão de Estrela*”; apesar de ter criado e apresentado mais três performances no CEI-1 em 2018<sup>42</sup>: “*Sonhos Surreais infantis e o Boi Bumbá*”, “*Brincadeiras para um Adeus*” e “*Tudo vale a pena ainda que a alma seja pequena*”, este último como resultado de uma oficina com o mesmo nome, realizada com estudantes de licenciatura em dança do Instituto Federal de Brasília. Esses trabalhos estão registrados no site: “*Transdiscibrincando - Poéticas para Bebês e Crianças Pequenas*”<sup>43</sup>, que tem como objetivo disponibilizar materiais de pesquisas e agregar reflexões sobre as Pedagogias das Artes Cênicas na Educação Infantil.

---

<sup>41</sup> Mesmo tendo a compreensão que estas habilidades não se separam, na circunstância em que estão apresentadas, quis dar ênfase, apenas às ações que direcionam a escrita desta investigação.

<sup>42</sup> Em março de 2018, pude apresentar uma performance de dança e poesia com os estudantes de licenciatura em dança do Instituto Federal de Brasília (IFB) no CEI-1, depois de ter realizado com eles uma oficina com duração de 20 horas, intitulada: “*Tudo vale a pena ainda que a alma seja pequena*”. E no mês de outubro, a pedido da coordenadora do CEI-1 elaborei a performance: “*Sonhos Surreais Infantis com o Boi Bumbá*”. Em ambas as performances, trabalhei com as trilhas, percussão, canto, poesia e dança.

<sup>43</sup> O site: “*Transdiscibrincando: Poéticas para Bebês e Crianças Pequenas*” foi resultado da aprovação de projeto pela lei de fomento do Fundo de Apoio à Cultura da Secretaria de Cultura do Distrito Federal (FAC). Pode ser consultado em: <https://transdiscibrincando.org/> .

A performance, originalmente conhecida e representada apenas no campo artístico, possui amplo repertório de tradição em diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a literatura e a história, justamente por não apresentar uma linha divisória fixa em seu campo de atuação. Por serem seus limites fluídos, consegue deixar traços de *performatividade*, termo este utilizado no sentido de ação, acontecimento, pelo pesquisador americano Richard Schechner (2006), o primeiro a teorizar sobre os Estudos da Performance, incluindo, além das manifestações artísticas, todas as formas de rituais, danças e festas populares, ações do cotidiano (Feral, 2009). Icle e Pereira preferem associar ao termo *performatividade* as referências aos atos de fala de John Langshaw Austin (1975) que distingue atos de fala *constativos* de atos de fala *performativos*. Os atos de fala performativos não descrevem, mas realizam ações em diferentes áreas de cultura, linguagem e conhecimento. A performance, na perspectiva da educação, vem construindo um *corpus* em diversos trabalhos práticos e teóricos nos últimos anos do século XX e no início do século XXI. Gilberto Icle, em seu artigo “*Para apresentar a Performance à educação*”, afirma que o evento performático encontra na educação um campo propício para experimentações, que não se restringem apenas às ações poéticas e artísticas, mas constituem um vasto campo de possibilidades ainda pouco explorado no Brasil. Icle, ao relacionar o termo performance com a educação, nos revela que:

[...] Se no Brasil este termo é ainda raro na pesquisa em Educação, nos países de língua anglo-saxônica a Performance tem sido estudada desde a década de 1960, a partir de paradigmas que se alinham às discussões mais recentes em termos de conhecimento, experiência, subjetividade, poder, discurso, estética [...] Com efeito, sua característica principal, aclamada desde muito é vista não como uma deficiência, mas como sua principal potência, a impossibilidade de aprisionarmos a Performance numa definição segura, estável e passível de uma compreensão unívoca (ICLE, 2010, p.11).

Marcelo Pereira, por sua vez, relaciona a performance ao campo das experiências corporais e de vivências particulares e coletivas, quase como num jogo de espelhos que refletem e ampliam mutuamente a vivência corporal. Constatemos o que escreve:

Performance é um dinamismo que despoja o significado de uma aplicação final e sobremaneira abstrata, sendo assim, ela não prejudica de funções. Ela exige, em contrapartida, o amparo do corpo, ou melhor, a evocação do corpo no manejo dos significados expressos por ela, seja em sua execução seja em sua recepção – o que postula, invariavelmente, uma coletividade (PEREIRA, 2012, p.298).

Assim as práticas performativas, no contexto escolar ou fora dele, podem funcionar como dispositivo na recuperação e legitimação de identidades corporais, no que tange as ações menos formais, mais descontraídas. Como a proposta de Miguel Pereira (2018), que defende o teatro *com* bebês, apropria de Bakhtin o conceito de “*cronotopia*”<sup>44</sup> para criar “paisagens cronotópicas” em espaços de creches (p. 107), por meio de eventos que propiciam acontecimentos (tempo) em função da elaboração de determinada cena e escolha de materiais (espaço), deixados à disposição dos bebês para que livremente elaborem suas enunciações<sup>45</sup>.

Maria Lídia Fernandes e Jader Janer Lopes, em artigo conjunto (2018), resultado de pesquisas realizadas na comunidade “*Vão de Almas*” do território quilombola Kalunga, no município de Cavalcante, em Goiás, buscam trazer a visibilidade da infância a partir das experiências vividas na comunidade rural, que segundo eles se caracteriza por uma infância vivida em “um complexo de comunidades entrelaçadas por afinidades afetivas, junto à participação das rotinas e cotidianos dos adultos”, sob a perspectiva do não repetível, de um tempo e de um espaço geográfico “que não se adequa à lógica da produção capitalista”. Dessa forma, podemos considerar que essas “*Paisagens Cronotópicas*” são naturalmente integradas às performances infantis junto aos afazeres dos adultos.

---

<sup>44</sup> Bakhtin foi o primeiro autor a discutir a característica indissociável de tempo-espaço nas obras literárias, por meio da criação do neologismo *cronotopo*, na arte (e nos textos e nos discursos em geral) (LOPES; MORAES, GONÇALVES, 2018, p.81).

<sup>45</sup> Neste contexto, o termo “*enunciação*” pode ser compreendido também por performance, narrativa infantil, brincadeira realizada pelo bebê, ou criança pequena, de forma a exercer o seu protagonismo e criatividade.

Nas minhas propostas de “*Performances Poéticas*”, e “*Oficinas Performativas*”, os eventos poéticos são também cronotópicos. O conceito de cronotopia se aproxima, a meu ver, do conceito cunhado por Icle e Bonato de *Escola como Entrelugar* (2017)<sup>46</sup>, isto é, por meio da ação performática se consegue a transformação da atmosfera escolar, de rotineira e por vezes burocrática, em festa, alegria, interação e cumplicidade, ou de consciência crítica a partir de um olhar coletivo. Nessas circunstâncias, educadores e estudantes ganham o estatuto de performers. O fato é que esses momentos de “suspensão” são essenciais em espaços de vidas compartilhadas, principalmente quando estas vidas estão na infância. Além de criarem empatias e cumplicidades no grupo, as ações performativas encontram brechas para a reflexão do processo escolar, que passam não apenas pelo discurso verbal, mas pela aprendizagem corporal.

A maioria das teses, dissertações, artigos que discorrem sobre esta temática versam sobre os elementos que compõem os processos de criação ou fazem levantamentos de espetáculos voltados para a temática de bebês e crianças pequenas. Poucos são os que tratam das discussões conceituais a respeito de teatro e performance para bebês e crianças pequenas, especialmente com relação às diferenças entre Teatro “*para*”, “*com*”, “*desde*” Bebês. Apenas dois trabalhos pesquisados tratam do tema: Paulo Fochi, no artigo “*Teatro desde bebês: contributos para pensar o teatro, a arte e a educação*” (2016); e Luiz Miguel Pereira, em sua tese intitulada: “*Teatro com Bebês, enunciações e vivências, encontros da arte com a vida*” (2018).

Portanto, o termo “*Performances Poéticas*”, que utilizo nesta dissertação, é uma escolha que assumi, e sobre a qual busco levantar questões artísticas, pedagógicas e políticas no espaço da creche. Nestes termos é que a “*Performance Poética*

---

<sup>46</sup> Segundo os estudos de Marcos Aurélio dos Santos Souza, a denominação *Entrelugar* é utilizada por Silviano Santiago em literatura para reescrita dialógica de interpretação de diversos conceitos de Deleuze, Foucault, Montaigne nas situações liminares da colonização da América Latina e as formas hegemônicas apresentadas pelos estudos culturais. Há outros autores que também se utilizam da expressão, apesar de motivações diferentes, o significado é o mesmo utilizado por Icle junto ao espaço escolar.

*Grão de Estrela*” foi elaborada, em parceria com atriz e educadora Camila de Sant’Anna, depois de residência artística com o maestro português Paulo Lameiro.

A “*Performance Poética Grão de Estrela*” se originou a partir da marchinha carnavalesca composta por Marino Pinto e Paulo Soledade, e cantada por Dalva de Oliveira: “*Estrela do Mar*” (1952). Eu conhecia a música, por fazer parte do repertório cantado pela minha mãe, que não era cantora profissional, mas tinha voz potente e afinada. A performance tem duração de vinte a trinta minutos. Para melhor compreensão, busco descrevê-la a partir da abordagem antropológica para uma apresentação para bebês e crianças pequenas e posteriormente analisá-la sob a óptica da experiência vivenciada na creche.

Assim divido a descrição da “*Performance Poética Grão de Estrela*” em sete momentos, intitulados em:

I - Organização do espaço; II - Momento de mediação; III - Momento barco e brincadeiras; IV - Momento cesta de areia e grão de estrelas; V - Momento “Cobra-Mundo”; VI - Momento estrela do mar e a grande roda, e VII - Fim da performance.

A descrição tem o objetivo de apresentar algumas ações físicas realizadas pelas *Performers* na apresentação da “*Performance Poética Grão de Estrela*” com as crianças pequenas, divididas em “momentos”, sem a preocupação de esboçar significados mais conotativos, simbólicos, e não direcionar possíveis leituras do evento.

## I. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO:

Antes, combina-se com a professora da turma para a reorganização do espaço e a apresentação da performance no horário em que as crianças não estão na sala (estabelecido o horário de almoço, lanche no refeitório; ou o das brincadeiras das crianças no parquinho). Sozinhas na sala, as *performers* afastam o mobiliário, de forma que haja um centro com espaço para os movimentos que serão realizados durante a *performance* e, para acomodar as crianças sentadas no chão, divididas em duas fileiras, de frente uma para a outra, em torno dos materiais de cena, que consistem em: duas cestas pequenas forradas de pano com areia lavada; uma cesta maior com tampa que fica entre as duas cestas pequenas. Dentro da cesta maior, estão um estandarte de pano e fitas coloridas, com uma estrela-do-mar bordada e, um tecido branco enrolado como uma “cobra” (seis metros) com as bainhas feitas de tecido africano.



Figura 10 – Momento de mediação. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 11 – Disposição do material cênico. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 12 – Momento do início da remada. Fonte: arquivo pessoal.

## II. MOMENTO DE MEDIAÇÃO:

Ainda fora da sala, as *performers* estabelecem uma pequena conversa com as crianças ainda fora da sala de aula. Apresentam-se com os seus próprios nomes e, procuram conhecer as crianças, suas curiosidades do momento, aproveitam para orientar sobre a *Performance* (contação de uma história de um grão de areia que virou um grão de estrela). Anunciam às crianças que poderão, se desejarem, brincar com o material, no término da *Performance*. Assim, as crianças são convidadas para o interior da sala ao som da música “*Olélé Moliba Makasi*” (som no aparelho), as *performers* vão auxiliando as crianças. Quando todas estão sentadas, e com o fim da música, iniciam-se as ações da “*Performance Poética Grão de Estrela*”.



Figura 13 – Remando junto com a música. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 14 – Brincando com a areia. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 15 – Momento de troca de pires e xícaras. Fonte: arquivo pessoal.

### III. MOMENTO BARCO E BRINCADEIRAS:

As *performers* continuam cantando a música “*Oilélé Moliba Makasi*”, remando como se estivessem num barco. Quando terminam de remar, há uma série de acontecimentos, como numa viagem de muitas aventuras e brincadeiras. Ora as *performers* são barqueiras, ora são crianças. Brincam de se esconder atrás da cesta; de chamar uma pela outra, brincando com diferentes tonalidades da voz. Como duas palhaças, preparam uma mesa para tomar o café da manhã, criando por meio de *gags* (técnica de palhaçaria) o desencontro dos pires com as xícaras e, fingem tomar a bebida quentinha (utiliza-se a areia seca, que produz a imagem da fumaça saindo da xícara). Repete a ação várias vezes de passar o “café” para a xícara da outra. Não há falas, mas interjeições e diferentes expressões faciais como: “hum”, “hã-hã”, “ahh” etc.



Figura 16 – Momento entrega do grão de estrela.  
Fonte: arquivo pessoal.



Figura 17 – Junção de mãos como flor para o início da dança. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 18 – Momento dança com grão de estrela.  
Fonte: arquivo pessoal.

#### IV. MOMENTO CESTA DE AREIA E GRÃO DE ESTRELAS:

Ao som da música “*Dança Brasileira*”, de Mozart Camargo Guarnieri, cada *performer* pega a sua cesta com areia, e, dançando, vão oferecer a cada criança sentada em fileira um grão de areia que diz ser um grãozinho de estrela. “– Olha, é um grãozinho de estrela! Toma, é seu”. As crianças preparam as mãozinhas para receber o grão de areia. Quando a música termina, as *performers* voltam aos seus lugares, e fazem ações como se cada uma procurasse por seu grãozinho de areia; tentam enfiar suas cabeças dentro das cestas pequenas. Assim que encontram o que parece ser o “grão de areia” escolhido, as duas se olham, sorriem. Em movimentos lentos, coreografados, suas mãos se encontram, “segurando o grãozinho” abrindo lentamente os dedos, formando o que parece ser a imagem de pétalas de uma flor se abrindo. Nesta posição vão se levantando, ao som da música “*Mourão*”, de César Guerra-Peixe para dar início ao outro “momento”.



Figura 19 – Momento dança com grão de estrela. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 20 – Momento pegando grãos de estrela. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 21 – Momento soprando grãos de estrela. Fonte: arquivo pessoal.

As *performers* começam a dançar com seu grão de areia, mudando de lugar ao longo do som. Em determinado momento, param, uma em frente da outra, olham para o alto e começam a pular, pegando algo que elas dizem ser estrelas: “– Peguei uma estrela!” “– Também peguei!” Algumas vezes elas simulam que engolem as estrelas, outras vezes fazem expressões como se as regurgitassem, ou as sopram em direção à audiência de crianças pequenas.

#### V. MOMENTO “COBRA-MUNDO”:

Quando termina a música “*Mourão*”, as *performers* se voltam para a cesta maior. Um som minimalista, com notas esparsas (sons graves e agudos), pontua o andar cauteloso de ambas. Juntas abrem o cesto, e aos poucos surge um pano enrolado a “cobra-mundo”, junto a música “*Tchori Tchori*”.



Figura 22 – Preparando para fazer surgir a cobra-mundo. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 23 – Momento da cobra-mundo. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 24 – O percurso da cobra-mundo. Fonte: arquivo pessoal.

Um percurso é realizado com a “cobra-mundo” pela sala, interagindo com as crianças e educadores. Quando a música termina de tocar, as *performers* esticam o pano “cobra-mundo”, se entreolham, olham para a audiência, vão abrindo, cautelosamente, o pano, ao som da música “*Baba Yaga*”<sup>47</sup>, de Modest Mussorgsky, envolvendo as crianças com o pano (como se o “mundo” as engolisse).

## VI. MOMENTO ESTRELA DO MAR E A GRANDE RODA:

Ao final da música “*Baba Yaga*”, as *performers* começam lentamente a dobrar o pano, a partir da ponta.



Figura 25 – Esticando a cobra-mundo.  
Fonte: arquivo pessoal.



Figura 26 – A cobra-mundo transforma-se em mundo. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 27 – Interação das crianças com o estandarte.  
Fonte: arquivo pessoal.

---

<sup>47</sup> Episódio 15 da suíte “*Quadros de uma Exposição*” (1874).

Junto a ação da dobra do pano, se utilizam da letra da música “Estrela do Mar”, como se fosse um diálogo entre elas (falado). Quando terminam de dobrar o pano, uma abre o cesto para guardá-lo, junto ao som da música “*Estrela do Mar*” tocado ao som de um pianinho de criança. As *performers* cantam a música retirando do cesto um estandarte e simultaneamente guardam o pano. Utilizando um bambu como o mastro, pendura-se o estandarte e, ao som ainda do pianinho e do canto das *performers*, se mesclam com a gravação da música “*Estrela do Mar*” na interpretação da saudosa cantora Beth Carvalho<sup>48</sup>. Todos são convidados para uma grande roda e, cada criança espera o seu momento para desfilarem com o mastro no meio da roda.

## VII. FINAL DA PERFORMANCE



Figura 28 – Interação das crianças pequenas com o cesto de areia. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 29 – Interação dos bebês com o cesto de areia. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 30 – Fim da performance. Turma da prof. Daniele. Fonte: arquivo pessoal.

<sup>48</sup>: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9IVMROLeLTs> - Acesso em: 20 set. 2018.

A *performance* termina com todos dançando e cantando, a marchinha “*Estrela do Mar*”. As crianças têm liberdade para interagir com os materiais da *performance*.

As escolhas das músicas formam um repertório diversificado, com músicas indígenas, africanas, barroco brasileiro e do repertório universal, além de uma parte composta pelo pesquisador e musicólogo Antonio Campos, para o percurso da “cobra-mundo”. O objetivo da variada trilha musical é o de criar diferentes atmosferas durante o desenrolar da *performance*.

A letra da marchinha *Estrela do Mar* é interpretada pelas *performers* como poesia e contação de uma história de amor entre uma estrela do mar e uma estrela no céu: Diz a letra da música:

*“Um pequenino grão de Areia  
Que era um pobre sonhador  
Olhando o céu, viu uma estrela  
Imaginou coisas de amor.  
Passaram anos, muitos anos  
Ela no céu, ele no mar,  
Dizem que nunca o pobrezinho  
Pode com ela se encontrar,  
Se houve ou se não houve  
alguma coisa entre eles dois  
Ninguém sabe até hoje explicar,  
Mas o que há de verdade,  
é que depois, muito depois  
Apareceu a estrela do mar ...”*

Muitas cenas reveladoras foram por mim observadas durante o processo de apresentação da “*Performance Grão de Estrela*”, principalmente o processo de envolvimento dos bebês e crianças pequenas por uma história contada de forma não linear e com inserções de várias linguagens artísticas. Muitas variações de cantos como o do início da performance, quase um chamamento para romper com a rotina escolar, com a cantiga infantil africana “*Olélé Moliba Makasi*”<sup>49</sup>, que representa os barqueiros, profissão na qual as pessoas remam juntas para atingir fins coletivos. É a metáfora dos objetivos nas realizações das “*Performances Poéticas*” para bebês e crianças pequenas, a busca pelos espaços do encantamento e fruição na creche.

Em relação às atmosferas criadas pelas músicas, percebo o resultado concreto com composições mais instrumentais, ou clássicas. Para a atmosfera do medo, depois de uma pesquisa passando por vários repertórios, selecionamos as composições: “*Baba Yaga*”, de Modest Mussorgsky<sup>50</sup>; que provoca alguns choros, logo interrompidos quando brincamos com o pano. Nas danças e entrega do grãozinho de areia as composições são brasileiras: “*Mourão*”, de César Guerra-Peixe e “*Danças Brasileiras*”, de Mozart Camargo Guarnieri. O percurso da “cobra-mundo” se dá ao som da composição indígena “*Tchori Tchori*”, do povo Djeoromitxi<sup>51</sup>. A “cobra-mundo”, apresentada apenas com o recurso de um pano manipulado pelas *performers*, traz um significado mítico à história contada, pois ao sair do cesto de palha, o pano é aberto como a “explosão do mundo”. Nesse momento é criada a atmosfera de medo, e, no final da *performance*, a atmosfera se transforma em roda, alegria e brincadeira. O momento em que as *performers* brincam com *gags* (palhaçaria) provocam risos e

---

<sup>49</sup> “*Olélé Moliba Makasi*” significa *A Correnteza está Forte*, na língua Lingala da República Democrática do Congo: Pode ser ouvida no link: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wleM4PM7aZw> - Acesso em: 20 set. 2018.

<sup>50</sup> Mussorgsky foi escolhido pelo repertório criado a partir de lendas russas, que provocam as atmosferas que queríamos experimentar dentro da *performance*.

<sup>51</sup> Os indígenas da etnia Djeoromitxi vivem em Rondônia. Fazem parte da família linguística Jabuti.

divertimentos. Algumas crianças, ao receberem o grãozinho de areia, ficam bastante tempo com eles; outras preferem guardá-los, demonstrando cuidado e carinho.

Por esta razão a trilha é composta de diversos trechos das composições escolhidas, e alguns espaços nos quais a música é interrompida para as ações onde há fala e a poesia. A parte de canto é realizada pelas próprias *performers*. Assim, pude perceber na prática que as trilhas são bastante funcionais em ambientes como escolas. Com a utilização de um celular ou *pen drive* e uma caixa de som, a trilha segue o seu percurso. Só há a necessidade de encontros entre as *performers* para a compreensão e memorização de algumas ações correlacionadas com os momentos das músicas.

As “*Performances Poéticas*” não são construídas espontaneamente ou de forma improvisada, apesar de haver espaços para improvisações, o que sempre acontece, haja vista as especificidades da audiência infantil. Como não seguem uma história linear, não há preocupação de contar uma história da forma tradicional, e sim de criar atmosferas para a construção de experiências estéticas.

A “*Performance Grão de Estrela*” foi apresentada onze vezes no CEI-1, contemplando todas as turmas da creche e pré-escolar, durante os meses de abril, maio e junho de 2018. Numa dessas apresentações, percebi que um menino de quatro anos de idade insistia simultaneamente em segurar o estandarte, dançar e ainda levar na outra mão, em forma de concha, seu grãozinho de estrela, na realidade um grãozinho de areia, para participar da dança. Ele mantinha esse gesto com muita ternura e felicidade. Ações quase invisíveis que necessitam de um exercício apurado do olhar e da escuta por parte daqueles que estão intimamente envolvidos com bebês e crianças pequenas.

A presença das “*Performances Poéticas*”, e dos eventos artísticos, denominados “*Teatro para Bebês*”, conjugam elementos que enriquecem os momentos de contemplação e experimentação com as interações das crianças pequenas com seus pares. William Corsaro (1977), em seus estudos sobre a sociologia da criança, desenvolve o conceito de *Cultura de*

*Pares*, destacando o relacionamento entre as próprias crianças, sem interferência dos adultos. Para compreender esses momentos, Corsaro passou três décadas mergulhado em observações e participações nas brincadeiras realizadas por seu grupo.

Marina Machado, por sua vez, traz a noção da *criança-performer* também por meio de longos estudos e observações etnográficas. Ela dialoga com as abordagens teóricas da Sociologia da Infância e das pesquisas fenomenológicas; busca relacionar o cotidiano da criança pequena em situações de “espera” nas quais as ações performáticas se tornam mais evidentes. Propõe uma revisão metodológica dos conceitos sobre a infância e a criança, cujos estudos teóricos ainda não dão conta de descrever todo o potencial infantil. Diz ela sobre o construto da *criança-performer* em seu artigo “*Dez Passos Adultos na Direção da Criança-Performer*”, apresentado no VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (2010):

Esta concepção dialoga e responde àquilo que a Sociologia da Infância nomeia a criança “ator social” e “protagonista”, partindo do ponto de vista das possibilidades da pesquisa fenomenológica junto às crianças: observação, registro e reflexão de seus modos de ser e estar em situações cotidianas [...] o erro das pesquisas sobre a criança foi a utilização de teorias desenvolvimentistas a priori, algo que fez com que os pesquisadores buscassem, no estudo do fenômeno da infância, o que “já sabiam”. E o que “já sabiam” era puro arcabouço teórico e grades compostas por concepções de faixas etárias, comportamentos adequados/inadequados, maturação/imaturidade neurológica etc. O que aparentemente não sabiam é o enorme potencial plástico, polímorfo das culturas da infância, quando tornadas visíveis (MACHADO, 2010, s. p.).

Marina Machado propõe que pesquisadores da infância mudem a perspectiva, indo ao encontro da própria criança porque as fundamentações teóricas ainda carregam interpretações e expressões “adultocêntricas”. Portanto, os conceitos de *cultura de pares* de Corsaro (2003) e o de *criança-performer* de Marina Machado se aproximam ao identificar o espaço vivenciado apenas por bebês e crianças pequenas.

Percebo que as “*Performances Poéticas*”, por seu caráter artístico, adentram no mundo infantil pelos seus elementos característicos, como: materiais utilizados com deslocamento de referências e signos, como o pano que se transforma numa “cobra” ou um “grão de areia” que se transforma em “grão de estrela”; a interação direta dos bebês e crianças pequenas, quando vivenciam a história e dão respostas imediatas, e, por último, pela criação de atmosferas que rompem com o cotidiano escolar, possibilitando a contemplação de um evento performático ou artístico.

Em algumas partes da “*Performance Poética Grão de Estrela*”, há marcações criadas a partir da referência dos movimentos de dança do bailarino argentino Jorge Donn (1992) que dança o “*Bolero*” de Ravel coreografado por Maurice Béjart. Utilizo-me de alguns movimentos dessa dança para pegar estrelas no céu, engoli-las e regurgitá-las em mais estrelinhas. Nessa parte, sempre havia algum bebê ou criança pequena que lançava algumas expressões como “nheca” ou “não coma as estrelas”; outras lançavam um sorriso, pegando as estrelas invisíveis. Algumas constatações surgem com a experiência da performance, como por exemplo:

1. Bebês e crianças pequenas podem apreciar a fragilidade do performer dentro do trabalho, como uma voz cantada não muito afinada. Uma vez entregue a experiência, a atenção de bebês e crianças pequenas é imediata; eles vivem a cena no “agora”; não são espectadores passivos.
2. Os materiais são extremamente importantes, e não podem ser inseridos sem pesquisa. São necessárias ações cuidadosas para a manipulação deles, mesmo que sejam consideradas *nonsense* para os adultos.

Elyse Pineau, em seu artigo sobre os cruzamentos entre a performance e a pedagogia, apresenta a performance como metodologia usada por artistas-educadores nos anos 80 do século XX em escolas americanas, e que, surpreendentemente, utilizaram como fonte as ideias da pedagogia crítica de Paulo Freire, que por sua vez influenciou a formação de educadores críticos dos Estados Unidos, junto aos estudos da performance. Um caminho utilizado para introduzir a performance na educação como método de ensino participativo. Isso não se deu no Brasil na mesma época, mas foi um

importante impulso para muitos autores e pesquisadores brasileiros refletirem sobre a performance como elemento de troca intersubjetiva entre diferentes áreas de conhecimento.

Nesta investigação, interessa-me dialogar com os estudos de Luciana Hartmann (2017) com o conceito de *Performances Narrativas*, e de Icle (2017) com o conceito de *Entrelugar*, que ampliam a compreensão das “*Performances Poéticas*” no espaço da creche, e que também se aproximam do conceito trazido por Pineau sobre *Poéticas Educacionais*. Diz ela:

A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o depósito de informações – tal como aparece no modelo de educação bancária de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento (2010, p. 97).

As pesquisas e conceitos trazidos por Hartmann, Icle e Pineau se agregam quando dialogam diretamente com o espaço da prática escolar, propondo novos modos de se fazer, de se escutar, de se olhar, de se estar nestes espaços a partir da abordagem performática e artística, dando lugar às falas e ações criativas dos estudantes.

Marcelo Pereira (2010) define o ato pedagógico como um anelo poético-político. E por que não pensar por este caminho o sentido das pedagogias no espaço da creche? Escreve ele:

O ato pedagógico é um ato expressivo, e como tal, não passível de ser modulado, administrado (ao menos não deveria sê-lo) de acordo com métodos e ideias que não levam em conta sua natureza, ou seja, a natureza da expressão: o corpo, a presença, o estar sendo aí, sendo por estar. O ato pedagógico como ato expressivo expressa um existente, um presente, um “ser-aí” que se oferece ao jogo e à contemplação dos indivíduos, que interage (2010, p. 15).

Neste contexto, a aproximação do ato pedagógico como ato performativo pode gerar novas pedagogias, nas quais as experiências sejam obtidas por ações artísticas, e que façam com que a creche ganhe o *status* de “*Entrelugar*” (Icle, 2017), não apenas para subverter o espaço educacional formal, repleto de ações vazias de significados, para um espaço no qual haja uma rica experiência de trocas de conhecimentos, afetos e amizades. É o que o conceito de creches como espaço de vidas compartilhadas traz no seu bojo. Dinâmicas artísticas aproximam as pessoas, quebram resistências e produzem confiança entre elas, até mesmo no compartilhar de narrativas afetivas, muitas vezes com intimidades e segredos nunca revelados antes. Segue as imagens da “*Performance Poética Grão de Estrela*”, e a imagem de um envelope preparado pela Professora Daniela que nos presenteou com lindos trabalhos realizados por crianças pequenas de cinco anos de idade, depois de uma apresentação da *performance*.



Figura 31 – Entregando o grão de estrela para o bebê. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 32 – Entregando o grão de estrela para a criança pequena. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 33 – Elaboração de desenhos após a performance. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 34 – Produção infantil após a performance, 2018. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 35 – O estandarte com a estrela do mar, 2018. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 36 – Produção infantil após a performance, 2018. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 37 – Rodeada de grãos de estrela. Fonte: arquivo pessoal.

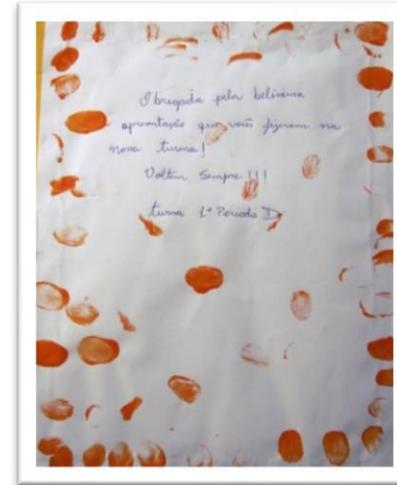


Figura 38 – Desenhos, realizados pela turma da prof.<sup>a</sup> Daniele, 2018. Fonte: arquivo pessoal.

### 3.1 Performance Formativa – uma possibilidade?

Nas minhas experiências com as “*Oficinas Performativas*” e as “*Performances Poéticas*” realizadas na creche, pude observar elementos que legitimam a importância destas no campo da educação.

Todas às vezes que apresentamos tanto as “*Performances Poéticas*” como as “*Oficinas Performativas*” na creche para Bebês e crianças pequenas era evidente que, com a nossa chegada à creche<sup>52</sup>, as crianças pequenas expressavam alegria, e ficavam ansiosas por nos receber em suas salas. Era sempre um momento especial para elas e, também para as professoras. Certa vez, uma professora observou que quando estávamos na creche “tudo ficava mais feliz, mais leve, mais

---

<sup>52</sup> As “*Oficinas performativas*” foram planejadas por mim, tendo como companheiro nas realizações, o percussionista, dançarino e educador Guilherme Queiroz.

tranquilo”. Pequenas observações que confirmam a dimensão e atualidade da performance em espaços escolares, como em creches.

As “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*” apresentam diferenças de estruturas e propostas; no entanto conseguem atingir quase os mesmos objetivos: propor espaços de encantamento, brincadeiras e experiências estéticas. A “*Performance Poética Grão de Estrela*”, descrita no capítulo anterior, se aproxima de uma apresentação teatral, pois apresenta uma dramaturgia permeada de poesias, metáforas (grão de estrela), canções, músicas e interpretações de brincadeiras de crianças, junto com interações com a audiência, numa estrutura fixa com início, meio e fim, marcada por uma trilha sonora.

As “*Oficinas Performativas*” são mais flexíveis, dinâmicas e construídas com as participações e interações de crianças pequenas de dois anos até os cinco anos de idade. Elas apresentam uma temática que se inicia junto a uma brincadeira, como, por exemplo, a “*oficina da história do nome*”. Sentados em círculo, pronunciamos o nome de cada criança construído com o som de instrumentos musicais percussivos, com resultado surpreendente. Depois introduzimos uma contação de história com o objeto musical (caxixis) que se transformam em diferentes personagens. As histórias podem ser tanto do repertório universal, como por exemplo “*Os Três Porquinhos*”, como o das manifestações culturais brasileiras: O “*Boi-Bumbá*”, ou histórias improvisadas, contadas com o material manipulado no momento pelas crianças. Nas “*Oficinas Performativas*”, além da forma performática do contar, há uma imersão diferente, mais brincante<sup>53</sup>. Bebês e crianças pequenas interagem de forma mais autoral na improvisação e construção de histórias; atividade que contribui para o enriquecimento das memórias pessoais.

---

<sup>53</sup> A palavra brincante neste contexto está sendo empregado como ação de brincadeiras das crianças. Este conceito foi apresentado por Helma Costa dos Santos em exposição oral na defesa de sua dissertação intitulada: “*Entre olhares e combinados: a narrativa de crianças brincantes no espaço-tempo da escola*”, no dia 1 de junho de 2019, Faculdade de Educação, UnB.

Assim o conceito de “*performance formativa*”, que intitula este capítulo, surgiu quando uma das coordenadoras do CEI-1, Denise Andriola, fez um pedido para elaboração de “*performances poéticas*” para um evento que iria acontecer na creche. E a partir daí, teceu comentários sobre as *performances* realizadas. Considerou-as importantes por mobilizarem toda a creche, e formativas como referências culturais e pedagógicas. A importância dessa observação, a forma como a escola nos acolheu, inscrevendo o evento dentro do seu planejamento pedagógico, o cuidado com que as professoras prepararam as turmas para nos receber, selecionando o melhor horário para as apresentações, foram indicadores de que as *performances* atingiram os objetivos propostos.

Nas primeiras apresentações, as professoras aproveitavam o evento para continuar com os seus afazeres, tais como: organização das chamadas, verificação de cadernetas escolares etc. Na medida em que o trabalho passou a ter reconhecimento, elas passaram a participar, inicialmente como audiência interativa, para em seguida atuarem como colaboradoras mais efetivas. Os empecilhos para a utilização de espaços, ao longo do processo de reconhecimento da importância das *performances*, foram gradualmente eliminados. Podíamos organizar as dinâmicas no auditório e na sala da cozinha experimental, sem problemas de horários. Está última foi uma surpresa: a coordenadora havia combinado com as professoras que durante o evento das “*Oficinas Performativas*”, elas não desenvolveriam nenhum trabalho na sala. Comoveu-me esse cuidado<sup>54</sup>.

Não é o objetivo das “*Performances Poéticas*” transformar bebês e crianças pequenas em espectadores, ou formá-los como plateia. O “*Teatro para Bebês*” pode exercer este papel. A performance derruba muros, estereótipos, se aproxima das crianças como sujeitos. Schechner nos lembra que: “*Performances* marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e

---

<sup>54</sup> Como apresentado em capítulo anterior, está sala no ano de 2019 se transformou em sala de aula para atender duas turmas (manhã e tarde) da pré-escola.

adornam o corpo e contam histórias. Performances de artes, rituais ou da vida cotidiana são comportamentos restaurados, comportamentos duas vezes vivenciados” (SCHECHNER, 2006, p. 2).

Com relação à aproximação afetiva dos bebês e crianças pequenas, se não conseguimos assumir a condição de par cultural pleno entre elas, com certeza éramos adultos bem diferentes, meio crianças que gostavam de brincar. Elas eram escutadas, olhadas, respeitadas e compreendidas por suas idiossincrasias, e a forma poética de olhar o mundo<sup>55</sup>. O antropólogo Guilherme Fians, em pesquisa etnográfica numa creche no Rio de Janeiro, baseando-se no conceito da “*cultura de pares*” de Corsaro (2003), identifica o adulto atípico como aquele aceito pelas crianças para participar de seu universo de brincadeiras, segredos, opiniões, peraltices. Fians nos diz:

Se William Corsaro (2003: 5-6,14-15) apresenta a inserção daqueles que pesquisam crianças na escola como uma situação de adulto atípico, creio que, nesse meu caso, eu fui tido como atípico, mas não necessariamente como adulto, passando de “estudantes de antropologia” e “estagiário” à “criança grande” e “aluno novo adulto”. Além de me revezar entre essas categorias e classificações nos momentos de brincadeira, também fui chamado pelas crianças de “pai”, “filho”, “cachorro”, “Olaf” (personagem da animação de Frozen), “robô”, “monstro horrível”, “Capim” (personagem da série D.P.A.: Detetives do Prédio Azul), “vampiro”, entre tantos outros (FIANS, 2015, p. 19).

Ao longo da minha estada na creche, percebi claramente a mudança de postura das crianças comigo e com a minha equipe, que visivelmente não era o mesmo tratamento dispensado aos demais adultos da creche. Elas nos acolhiam pelo viés amoroso, da atenção, do carinho, da brincadeira. Os bebês e crianças pequenas participavam, guardavam na memória as canções, as histórias, nos olhavam como aliados, companheiros de brincadeiras, ou como portadores de surpresas. Nos admiravam! Sempre havia uma criança pequena que nos reconhecia, perguntava por algum personagem, puxava conversa

---

<sup>55</sup> Importante registrar que as considerações sobre as crianças podem dar a falsa ideia de excessos de positivities, ideias romantizadas de um mundo pueril, feliz. Não é está a intenção, já que há muitas contradições na infância, como a mentira infantil e a agressividade; entre outras situações. Porém não é o foco desta dissertação o aprofundamento em aspectos psicológicos.

sobre determinada ação. Quando cruzávamos nos corredores com alguma turma indo para o refeitório ou para a educação física, a fila sempre se desconstruía para um abraço, um sorriso. No fim de algumas oficinas, terminávamos com rodas de dança e cantigas, nas quais as crianças aproveitavam para escalar as nossas costas, puxar as nossas pernas, ou simultaneamente nos proporcionarem abraços coletivos. Muitos fatos foram registrados por mim, no meu caderno de campo<sup>56</sup>. Eis dois, acontecidos nos dias 12 de março e dia 07 de setembro de 2018:

**Relato 1:** Nas observações na turma do maternal II, vi um cartaz em forma de coração com o nome de uma única criança, e quis saber o que significava. A professora educadamente me explicou que era uma estratégia para trabalhar algumas situações de desobediência. A criança estaria entristecendo o coração da professora. Quis saber o entendimento da criança em relação ao coração e, durante a aula, fui me aproximando da criança que não queria pintar as formas geométricas já desenhadas no papel ofício. A agir assim, o nome dele continuaria no coração. Disse a ele que queria colocar o meu nome também no coração e perguntei o que eu tinha que fazer. Ele foi resoluto, dizendo que eu não poderia entrar no coração. Quis saber a razão; ele resumidamente me disse: por que você é uma adulta! Ele não me respondeu nada que pudesse estar relacionado a entristecer o coração da professora. Peguei o meu caderno, e fiz um esboço de um dinossauro e mostrei para ele. Os olhinhos se alegraram, aí ele me deu uma aula. Aquilo não era o que eu estava chamando de um dinossauro, era um *Tiranoussauro Rex* e complementou com outros adjetivos que não me lembro, mesmo porque nunca fui boa para diferenciar raças de dinossauros. Depois pegou a minha caneta e começou a desenvolver um mapa no corpo do dinossauro, falando sobre o seu “*habitat*”. Um pontinho era o local onde ele se alimentava, outro era onde dormia. E continuou fazendo

---

<sup>56</sup> Os registros das observações, aconteciam depois do fato observado em cadernos que foram passados a limpo, integrando a coleção de dois cadernos com observações realizadas também em outras creches, pontuadas por pequenos “*haikais*” e poesias (2016-2019).

muitos traços, pois dizia que o dinossauro precisava de muitas pernas para ficar assustador. Fiquei boquiaberta, quanta criatividade! (Denise Munhoz, 12 de março de 2018).

**Relato 2:** Hoje aconteceu uma situação bem interessante que me levou a registrar neste caderno. Estava almoçando num restaurante perto da escola em que havia acabado de lecionar (Escola Parque 210/2011 Norte). Notei que uma menininha sentada com seus pais numa mesa mais à frente da minha, me fitava insistentemente, com olhinhos interessados, e um esboço de sorriso. Pensei se tratar de alguma estudante da Escola Parque, de outra turma. Sorri para ela, o que foi a “deixa” para imediatamente ela vir ao meu encontro com um abraço acolhedor. Os pais ficaram sem saber o que dizer. Dei um beijinho nela, que voltou para perto dos pais. Falou alguma coisa para eles, e depois retornou à minha mesa, para conversar comigo. Foi então que eu li o emblema desenhado na camisa que ela vestia – CEI-1 –; compreendi que me conhecia da creche. Perguntei o que ela tinha assistido das performances, e se gostou das histórias. Fiquei surpresa quando ela me disse que gostava da história do boi (boi-bumbá), dos instrumentos musicais, de tudo! Aqueles olhinhos brilhando foi a forma mais gostosa de ter uma avaliação das apresentações. Ela estava maravilhada e apaixonada pelas linguagens artísticas.

(Denise Munhoz, 7 de novembro de 2018).

Durante as minhas observações nos meses de março e abril de 2018, estive na escola sem a minha equipe, apenas como observadora da rotina escolar. No mês de maio ocorreu o início das “*Performances Poéticas*” e, em agosto comecei as “*Oficinas Performativas*”. Nos primeiros meses eu pertencia à classe das adultas, como se pode observar pelo Relato 1; nenhuma criança pequena me parava no corredor para um abraço, um beijo, um sorriso, ou atenção. Com as apresentações das “*Performances Poéticas*” e das “*Oficinas Performativas*”, a lógica se inverteu: os bebês e crianças pequenas foram os primeiros a nos reconhecer e a gostar de falar com a gente, como demonstra o Relato 2.



Figura 39 –Arthur interagindo com o dinossauro, 2018. Fonte: arquivo pessoal.

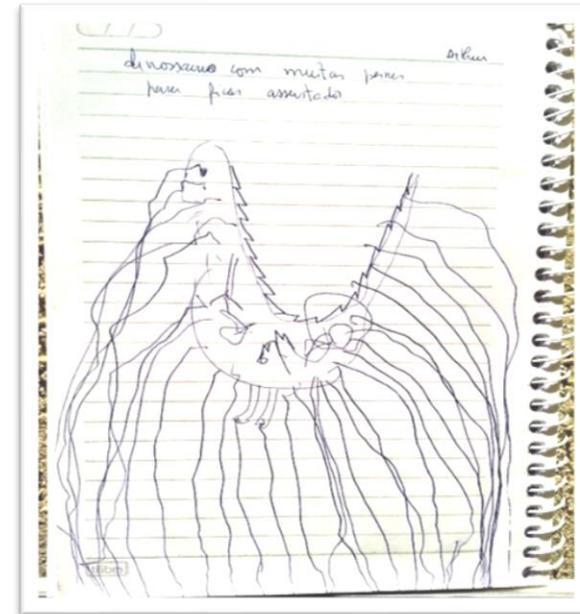


Figura 40 – Muitas pernas para ficar assustador! Fonte: arquivo pessoal.

As figuras 39 e 40 mostram Arthur desenhando as muitas pernas do dinossauro “para ficar assustador”. O exemplo do Arthur é significativo, porque geralmente não há uma escuta apurada pelos adultos. Ele era uma criança inquieta porque não se adaptava à rotina da escola. Nas “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*”, ele costumava estar atento e participativo. No entanto, não julgo as ações da professora, extremamente cuidadosa e carinhosa. A realidade é que o modelo espremido entre horários, o número excessivo de crianças na sala, o cumprimento das escritas para dar conta dos recados nas cadernetas escolares, poucos profissionais em sala, professores contratados, cujo trabalho pode ser interrompido a qualquer momento, tudo afasta o profissional desta escuta apurada.

Apesar de ter enumerado três objetivos específicos para me guiar junto ao objetivo geral de consolidar as “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*” no espaço da creche, e não me enveredar por outros caminhos, outros objetivos específicos foram surgindo, como é comum em observações etnográficas, que, muitas vezes, nos levam para outras veredas tal como criança solta, correndo feliz atrás de uma pipa, um balão, ou seguindo o percurso de um inseto. Tive que voltar resignada para o meu recorte inicial, já que a escrita tem que ser finalizada<sup>57</sup>.

Constato que os resultados práticos apontam algumas respostas quando trabalhamos no contexto das práticas performativas, pois lidamos com a riqueza das circunstâncias que vão se apresentando ao longo do processo.

A seguir as imagens de algumas das “*Oficinas Performativas*”, que apresentaram resultados interessantes em relação às criações de experiências poéticas e estéticas na creche. Considerando o recente documento contido na Base Nacional Comum Curricular<sup>58</sup> (BRASIL, 2017), que denomina “*campos de experiências*” as propostas pedagógicas a serem construídas na educação infantil, principalmente na educação em creche; as “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*” podem ser uma direção para a construção desses campos na educação infantil, fortalecendo a urgência da presença das Artes Cênicas no espaço de creche. Argumentarei melhor sobre este assunto no subcapítulo 2.3. As figuras 41 a 44 são registros de diversas “*Oficinas Performativas*” realizadas na creche, que consistiam de: contação de histórias; musicalização; improvisações; cantos, danças e ritmos percussivos:

---

<sup>57</sup>Para a consulta do objetivo geral e específicos, verificar a página 25.

<sup>58</sup> Documento aprovado em 20 de dezembro de 2017.



Figura 41 – Produzindo o som de chuva. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 42 – Contando histórias com o caxixi. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 43 – Brincando com o som do caxixi. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 44 – Brincando com o som do caxixi. Fonte: arquivo pessoal.

Uma observação para as figuras 45 a 48 a seguir, elas representam as crianças de outras turmas interessadas nas oficinas. Muitos davam uma escapadinha para nos assistir. Na figura 48, a segunda criança a direita, é a menina Mariah, que eu encontrei no restaurante com os pais.



Figura 45 – Contando a história dos três porquinhos. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 46 – Uma criança de outra turma espiando. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 47 – Algumas crianças de outra turma espiando. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 48 – Toda a turma espiando. Fonte: arquivo pessoal.

### 3.2 Etnografia Propositiva – Um olhar para os detalhes

“...O que podia ter sido e o que não foi  
Tendem para um só fim, que é sempre presente  
Ecoam passos na memória  
Ao longo do corredor que não seguimos  
Em direção à porta que nunca abrimos  
Para o roseiral.  
As minhas palavras ecoam  
Assim, no teu espírito...  
Mas para quê  
Perturbar a poeira numa taça de folhas de rosa?  
Não sei.  
Vai, vai, vai, disse a ave;  
O gênero humano não pode suportar muita realidade”. T.S. Eliot <sup>59</sup>

A inserção na metodologia de inspiração etnográfica deu-se em razão da pesquisa ter sido construída na vivência de campo, por meio da qual muitas vezes me surpreendia com os resultados inusitados. Verifico que o importante é não ter muitas “certezas e verdades intelectuais”, e sim estar aberta para os acontecimentos que direcionam a escrita e o caminho de pensamento. A rigidez de afirmações e expectativas é muitas vezes desconstruída na prática. Este “desequilíbrio” é bem-vindo

---

<sup>59</sup> Poesia intitulada: Burnt Norton - “Quatro quartetos” (nº 1) de T. S. Eliot.

porque mantém a vitalidade da atuação investigativa. Como defende Peirano “conceitos acadêmicos, assim como outras ideias da nossa experiência, mudam no tempo e no espaço, isto é, são históricos e são contextuais. Nenhum conceito tem um significado perene” (2008, p. 2).

Portanto um planejamento muito rigoroso para a atuação em campo não é desejável. Um exemplo se deu na “permissão” de minha entrada na creche, que foi uma conquista gradativa de confiança, e se concretizou por duas circunstâncias que considero significativas: uma pelo encontro com todas as educadoras, numa reunião previamente planejada com as coordenadoras e a direção, e o outro pela realização de uma oficina teatral.

No primeiro encontro com as educadoras, entre olhares de desconfiança, pude explicar os objetivos da minha investigação. Enquanto falava, algumas educadoras continuavam conversando, indiferentes à minha presença. Compreendi que tinha que ter cuidado ao pisar naquele terreno; afinal eu era ainda uma estranha na creche. A estratégia foi não me demorar muito nas elucubrações intelectuais, apresentando de forma sucinta e objetiva as minhas propostas de pesquisa de mestrado, e como se daria a minha inserção naquele espaço, propondo a realização das “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*” ao longo do ano de 2018, junto ao trabalho delas. Em seguida, propus a realização de uma dinâmica teatral na parte externa da creche. De imediato, todas aceitaram participar, e assim pude me aproximar das 37 educadoras e três educadores. Atendendo aos turnos da manhã e da tarde, foram realizadas duas sessões.

A oficina foi dividida em três momentos. O primeiro, com jogos teatrais e dinâmicas de integração, bem proveitosos porque percebi que, apesar de as educadoras trabalharem no mesmo espaço, havia poucas ocasiões descontraídas entre elas. No segundo, dividi o “grupão” em pequenos grupos, e lhes pedi que criassem pequenas partituras com cantigas populares, memórias e poesias a serem apresentadas para os outros grupos, e que pudessem ser transformadas em um brinquedo cantado ou em uma pequena *performance* artística. No terceiro momento, pedi que todas compartilhassem memórias afetivas de canções ouvidas por suas mães, pais, avós e avôs.

Todas colaboraram com brincadeiras, memórias afetivas e experiências criativas na elaboração do que eu denominei “pequenas partituras de memória”. A dinâmica transformou aqueles olhares, antes desconfiados, em sorrisos e posturas mais descontraídas. Foram momentos surpreendentes, porque percebi que as nossas relações se reforçavam de modo espontâneo. Elas também queriam estar ali.

Não quis usar a filmadora em campo; fiz apenas algumas fotografias com uma pequena máquina. Acredito que esta postura tenha sido positiva, porque a minha intenção não era registrar o processo, e sim vivenciar efetivamente o encontro com as educadoras.

Nas dinâmicas, pudemos nos dar as mãos, nos tocar, cantar cantigas tradicionais em roda, trazer memórias afetivas de acontecimentos ou de alguma canção ouvida na infância. E foram emocionantes as recordações. Muitos olhos e vozes embargados por lembranças íntimas, poéticas, sutilezas guardadas, e, de uma vez, compartilhadas coletivamente. Esse compartilhamento contribuiu para desconstruir a relação entre as educadoras, despindo-as de máscaras, e afastando o medo da crítica. E a roda foi aumentando, povoada pelas lembranças que tinham cheiros de avós, cheiro de mãe, cheiro de infância. Momentos únicos, que se tornaram boas lembranças. Sempre que as encontro, elas quando me veem, sorriem, ou perguntam “quando é que vai ter mais”.

As performances no espaço da escola, realizadas nestes encontros de “suspensão” das ações rotineiras, trouxeram um momento de vitalidade corporal às educadoras presentes. Elas se permitiram ser tocadas, massageadas pelas outras companheiras. Icle, quando estabelece o conceito de escola como “Entrelugar”, pontua a performance como dispositivo para identificar as rotinas repetitivas na escola, diz-nos que:

Aqueles que voltam à escola como docentes trazem em seus corpos marcas dos processos de escolarização vividos, registros que, com frequência, são difíceis de reconhecer e, mais ainda, de alterar [...] Uma das alternativas aqui apresentadas é justamente a performance que nos ajuda a identificar o panorama repetitivo

produzido nas práticas escolares e a reorganizar tais práticas repetitivas, rompendo com elas performativamente (ou seja, em ação). (ICLE, p.20, 2017).

Também a experiência de cantarmos juntas, provocaram indescritíveis mudanças em termos de cumplicidade e transformação de tensões corporais. Augusto Boal aponta a importância da música como uma das primeiras experiências estéticas humanas, já presente antes mesmo do nascimento. Diz ele:

A música é a mais arcaica das artes, a mais profundamente enraizada em nós, porque começa quando ainda estamos no útero de nossas mães. Ela nos ajuda a organizar o mundo, embora não nos faça entendê-lo. É uma arte pré-humana, criada antes do nascimento. Todas as outras artes são posteriores à música e só aparecem quando os outros sentidos se desenvolvem e se plenificam (BOAL, 1998, p.17).

A memória musical afetiva, de fato, proporcionou o rompimento na formalidade da circunstância, um estado de “*liminaridade*”. Naquele momento, não havia a função da educadora ou da coordenadora; como também não havia referências à idade. Eram “pessoas em passagens” ou “passagens liminares”, como Turner descreve em seus estudos sobre cultura e sociedade:

Passagens Liminares [...] não estão aqui nem lá, são um grau intermediário. Tais fases e pessoas podem ser muito criativas em sua libertação dos controles estruturais, ou podem ser consideradas perigosas do ponto de vista da manutenção da lei e da ordem [...] (TURNER, 1974, p.5).

As entidades liminares, como os neófitos nos ritos de iniciação ou de puberdade, podem ser representadas como se nada possuíssem. [...] como seres liminares, não possuem “status”, propriedades, insígnias, roupa mundana indicativa de classe ou papel social, posição em um sistema de parentesco, em suma, nada que as possa distinguir de seus colegas neófitos ou em processo de iniciação. [...] Os neófitos tendem a criar entre si uma intensa camaradagem e igualitarismo [...] (TURNER, 1974, p.117 -118).

Essas “*passagens liminares*” nada mais são que formas de burlar as barreiras formais, os cerceamentos de liberdades, nos quais as máscaras sociais são mais fortes.

No início do período letivo de 2019, a pedido da diretora do CEI-1, realizei outra oficina com as professoras, muitas novatas na creche. Nessa última oficina, pude notar a transformação da atmosfera de agitações e preocupações em um clima mais ameno, amigável; tanto que a direção me solicitou para que a repetisse no dia seguinte, com o mesmo grupo de professoras.

As figuras 49 e 50 registram a primeira prática de uma dinâmica teatral com as professoras, no dia 7 de março de 2018.



Figura 49 – Dinâmica teatral com as professoras do CEI1, 2018<sup>60</sup>. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 50 – Dinâmica teatral com as professoras do CEI1, 2018. Fonte: arquivo pessoal.

---

<sup>60</sup> Na imagem, as educadoras aparecem quase todas com as mãos para trás, este acontecimento se deu por forma espontânea, acredito que eu estivesse com as mãos para trás também, e tivemos uma afinidade como acontece através da função de nossos neurônios-espelhos.

Na pesquisa de campo, é necessário o emprego de uma metodologia que leve à construção do conhecimento, com etapas definidas para a sua estruturação, e que possibilite a correta interação entre a bibliografia e a prática. Luciana Hartmann (2014, 2017) tem desenvolvido o conceito da Etnografia Propositiva, que emprega em suas pesquisas de observação e levantamentos de dados em diferentes culturas, como a pesquisa com crianças imigrantes, intitulada “*Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes*” (2017), a partir de práticas performativas e observações em escolas públicas no Brasil e na França. Hartmann trabalha a performance em suas várias acepções; criando espaços para as crianças encarnarem o papel de *Pequenos Narradores*. Diz ela: “A adoção do conceito *performance* como ferramenta analítica possibilita compreender a integração dessas crianças no contexto escolar por um prisma processual de aprendizagem que está ligado à agência criativa delas [...]” (2017, p. 52).

Nas “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*”, percebo o que afirma Hartmann. Por meio das performances como “ferramentas analíticas”, pude observar o grau de atenção e envolvimento de bebês e crianças pequenas durante o evento. Muitos bebês entravam em cena, como *bebês-performers*; tentavam dançar, impulsionando seus corpinhos na precariedade de movimentos; ou se apossavam de instrumentos musicais na tentativa de tocá-los, suscitando espanto e surpresa nas próprias educadoras. Verifiquei a facilidade com que bebês e crianças pequenas têm de romper com a realidade e se entregar completamente ao estado de fruição. Os bebês gostam de entrar na cena; não há barreiras para eles. As crianças pequenas já atendem as convenções de espaço estabelecidas na performance. Ainda sobre os bebês e crianças pequenas, Tebet, em seus estudos busca fundamentos teóricos e metodológicos para a elaboração de uma teoria sobre o bebê. Segundo ela:

A condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constituiu para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar e de pertencimento a um grupo de amigos. Enquanto bebê, é um ser ainda totalmente preenchido de uma

condição pré-individual, o bebê não construiu ainda sua identidade, ele é o devir, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de se relacionar (2013, p. 5-6).

Características fundamentais que marcam a distinção entre bebês e crianças pequenas, e a necessidade de estudá-las sobre diferentes prismas, e não como categoria única, universal.

### **3.3 Territórios de Experiências Poéticas ou Criando Materialidades**

A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) traz para o currículo da Educação Infantil o que denomina Campos de Experiências<sup>61</sup>:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Recentemente homologada, a BNCC é uma importante ação para o fortalecimento e visibilidade da educação em creches; começou a ser apresentada nas escolas no início deste ano de 2019 com o prazo de até 2020 para a finalização da implementação dos conceitos e, seus aportes teóricos, em toda a realidade escolar. No entanto, há a necessidade de ampliar as discussões de como serão as práticas em relação aos campos de experiências na educação infantil, pois se não houver políticas públicas que dialoguem com a qualidade na formação dos professores, os campos de experiências podem ser reduzidos a meros conceitos burocráticos, padronizações de experiências, da produção de materiais didáticos, e a exclusão do

---

<sup>61</sup> Os cinco Campos de Experiências são: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

espaço das especificidades, dando ênfase nas avaliações por comparações de bebês e crianças pequenas para atender a demonstração estatística de discursos adultocêntricos e homogeneizadores.

Paulo Fochi e Maria Carmen Barbosa fizeram parte da assessoria que ajudou a pensar sobre a Educação Infantil na BNCC, contribuindo com arranjos curriculares pensados nos moldes dos campos de experiência das creches do norte da Itália.

No entanto, a forma de como os campos de experiências são apresentados na nova BNCC; divididos, por exemplo, em cinco campos de experiências para que a criança possa se desenvolver e aprender, poderá induzir a educadora a fragmentar e objetivar os campos de experiências em certezas adultocêntricas, numa prática na qual tudo deve ser verificável. Experiências, sob o meu ponto de vista, não podem ser medidas, por serem acontecimentos únicos, irrepetíveis, que não cabem em roteiros. A experiência está intimamente entrelaçada com o viver.

Ainda sob a perspectiva das experiências na creche, as “*Performances Poéticas*”, bem como as “*Oficinas Performativas*”, trabalham na construção de experiências, nas quais interações individuais tornam-se experiências coletivas; considerando os campos do sensível, das sutilezas, do encantamento, ou, como eleger Marcelo Pereira do “território de imantação dos sentidos”. Diz ele:

Como podemos observar, a performance irradia reflexividade, sua dimensão crítica pergunta pela consistência da própria experiência, das vivências particulares que nela são redimensionadas e generalizáveis. É um território de imantação dos sentidos, dados e produzidos. Decididamente, é nesse encadeamento de vivência e pensamento que se vê estabelecido um domínio no qual a experiência se plasma em forma. Esse domínio é o estético (PEREIRA, 2012, p. 297).

As experiências por meio das artes não se dão em formas predefinidas, como também não são vivenciadas apenas pelos sentidos da percepção humana. A experiência se instaura na liberdade, nos fluxos da consciência construídos ao longo do tempo, em propostas contínuas, encadeadas e sem interrupções abruptas. Pelo campo do artístico, as experiências são

múltiplas, em processos diferenciados em cada pessoa, e habitam o que não se revela em termos do que pode ser explicado, mensurado ou qualificado.

Há muitos teóricos que apresentam a experiência no campo da educação, mas gostaria de me reportar aos conceitos teóricos de John Dewey (1929) e Maurice Merleau-Ponty (1952). Dewey parte da perspectiva do pragmatismo; e Merleau-Ponty da perspectiva fenomenológica.

Para John Dewey no fluxo da vida, ter uma experiência “não é uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento” (1980, p.113). E esta consumação se caracteriza pelo que permanece com a pessoa, mesmo que a experiência que provocou estes “fluxos” tenha terminado; criando o que ele chama de memorial duradouro. Diz ele:

[...] a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com o seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com a sua qualidade não repetida, que perpassa por inteiro. Uma escada, por mais mecânica que seja, procede por degraus individuais, e não por uma progressão indiferenciada, e um plano inclinado distingue-se de outras coisas, no mínimo por uma descontinuidade abrupta (1980, p.110).

As experiências em Dewey são fluxos que, por serem contínuos, não apresentam partes mortas, buracos:

Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua disposição e sua evaporação displicentes (1980, p. 111).

Para Dewey, a experiência significativa em educação se dá pela qualidade da duração, e as experiências para serem significativas não podem apenas estar no âmbito do conhecimento científico, mas também nas esferas afetivas.

Enquanto para Dewey a qualidade da experiência está ligada à prática; o conceito de experiência em Merleau-Ponty passa pelo campo da corporalidade sensível; ela é subjetiva. É um movimento do sujeito mundano para o sujeito

transcendental. Segundo ele: “O problema do mundo, e, para começar, o do corpo próprio, consiste no fato de que tudo reside ali” (1999, p. 268). E ainda:

[...] Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total (1999, p. 269).

Percebo que no campo educativo, as experiências das práticas performativas podem ser analisadas pelas duas visões teóricas citadas.

Ainda no exercício da prática na investigação, as “*Performances Poéticas*” e “*Oficinas Performativas*” apresentam muitas outras possibilidades de experiências, que passam pelas narrativas corporais e suas variáveis emocionais, como espanto, medo, surpresas, contentamento e tristezas. Emoções que reverberam nos corpos de bebês e crianças pequenas.

Pineau, quando escreve sobre a poética da performance no campo da educação, nos fala que:

A poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula. Que narradores são hoje privilegiados? Quais são as consequências de tomar os estudantes antes como personagens em uma estória formativa que como agentes narrativos em seus próprios processos de aprendizagem? Como pode ser utilizada a competência interpessoal com o qual os estudantes contam estórias para facilitar sua articulação com estórias teóricas dentro de sala de aula? O que significaria estetizar o espaço da sala de aula em um comentário crítico e deliberado sobre a partilha entre arte e institucionalização? Por fim, como as observações detalhadas da etnografia pedagógica poderiam ser proveitosamente combinadas com a evocação vivida de lugares e pessoas das narrativas ficcionais? (2010, p. 98).

As figuras que se seguem apresentam aspectos da criação de narrativas a partir da subversão do uso de materiais. A figura 52, se refere a “cobra-mundo” que é apenas criada com torções de um imenso pano; a figura 53, se refere a oficina realizada com a turma de licenciatura em dança do Instituto Federal de Brasília (março-abril, 2018), na qual experimentamos

diferentes materiais, como suporte para a construção de narrativas, e na elaboração de uma “*Performance Poética*” em dança para bebês e crianças pequenas que foi apresentada no CEI-1.

Constato que as “*performances poéticas*” podem ser trabalhadas em diferentes âmbitos artísticos, o resultado é sempre potente, o que dimensiona um universo de possibilidades para concretizações de experiências estéticas.



Figura 51 – Criação de material para performance. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 52 – Material criado para performance. Fonte: arquivo pessoal.

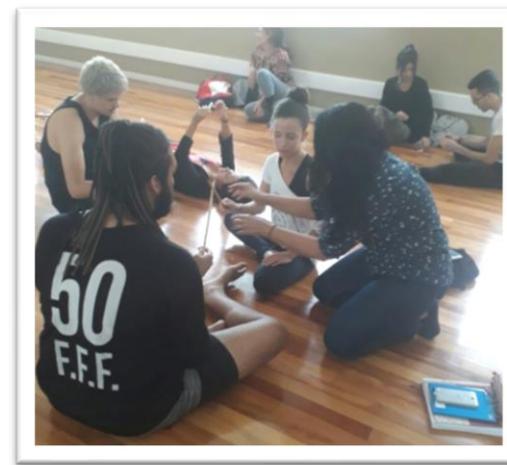


Figura 53 – Momento de criação de material em oficina com alunos do Instituto Federal do DF. Fonte: arquivo pessoal.

Concluo este capítulo registrando que, juntamente com as propostas das “*performances poéticas*”, as “*coisas poéticas*” podem ser elementos para construções de experiências nos espaços de creches, nos quais podemos ter respostas

concretas a partir das recepções dos bebês e crianças pequenas. Essa temática exige um pouco mais de estudos e pesquisas, que não corresponde ao foco desta dissertação, apesar do interesse da autora.

#### 4. A CRECHE E SEUS MÚLTIPLOS ESPAÇOS

As mobilizações da sociedade civil contemporânea, especialmente a luta das mulheres para o reconhecimento do poder público no atendimento em creches como direito educacional das crianças brasileiras, surgem timidamente com o aparecimento das primeiras indústrias no contexto urbano na década de 30 do século XX. O ingresso em massa das mulheres no precário mercado de trabalho da época, no entanto, não acompanhou os conflitos em questões de conciliação entre as funções de mãe nos cuidados de seus bebês e crianças pequenas, e as funções da mulher trabalhadora para suprir as urgentes necessidades econômicas da família.

Em 1943, com a Consolidação das Leis Trabalhistas, inicia-se a preocupação por um espaço que permita às mulheres trabalhadoras “[...] guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação [...]”<sup>62</sup>. Leis que revelam a total marginalização da mulher diante do sistema político e patriarcal em seus direitos como mãe e mulher trabalhadora. Não há como distanciar deste período histórico ao se falar dos objetivos atuais da creche como instituição de direito garantida por leis.

---

<sup>62</sup> CLT, 1943, Art. 389, §1º - : “Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação” (Incluído pelo Decreto-lei no 229, de 28 de fevereiro de 1967).

§ 2º - “A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais”. (Incluído pelo Decreto-lei n.º 229, de 28 de fevereiro de 1967).

Com a Constituição Federal de 1988, que marca também o início do período democrático após uma longa ditadura militar no Brasil (1964-1985), a concepção de uma educação mais progressista e transformadora, traduzida em leis complementares, como as de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Brasil, Lei 9396/96) nas quais a creche se distancia da visão assistencialista, evoluindo para o espaço de construção de autonomia e identidade infantil. Mas, apesar de todas as conquistas legislativas, ainda há muito por refletir e conquistar. As políticas públicas ainda se mantêm bastante incipientes, e não suprem a demanda total de creches com qualidade e formação especializada de educadores para o atendimento pedagógico de bebês e crianças pequenas.

É surpreendente quando se consulta os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e constatar a real deficiência dos números de creches em nosso país<sup>63</sup>. O Distrito Federal, por exemplo, é a terceira região com as piores distribuições de matrícula em creches públicas, ficando abaixo apenas dos estados de Mato Grosso e Roraima. Um terço das crianças de zero a três anos mais pobres do Brasil está fora da creche por falta de vaga, convivendo ainda com o despreparo de profissionais que atuam em creches. É um círculo vicioso, no qual a desigualdade permanece, e que reforça o antigo conceito de creche como instituição assistencialista. Segundo Daniel Cara<sup>64</sup>, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito

---

<sup>63</sup> Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/default.php> - Acesso em 13 de agosto de 2018.

<sup>64</sup> Daniel Cara exerce a profissão de cientista político, educador e blogueiro; também é coordenador da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. Escreve sobre o tema na coluna do *Uol Educação* no *link* consultado em julho e agosto 2018. A citação, no entanto, foi retirada de duas matérias jornalísticas, também em julho e agosto de 2018 para referendar a fala bem comum entre profissionais de creche que podem ser consultadas em dois links:

- 1- <https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-terco-das-criancas-de-0-a-3-anos-mais-pobres-do-brasil-estao-fora-da-creche-por-falta-de-vaga-diz-ibge.ghtml>
- 2- <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/trabalho/noticias-trabalho/um-terco-das-criancas-de-0-3-anos-mais-pobres-do-brasil-esta-fora-da-creche-por-falta-de-vaga-diz-ibge/> - Acesso em 20 de março de 2019

à Educação (2018): “A creche é hoje uma das etapas mais desiguais da educação, o que ajuda a demonstrar que a injustiça social começa desde os primeiros meses de vida”.

O Professor de Economia James Heckman<sup>65</sup>, vencedor do prêmio Nobel em Economia no ano de 2000, elaborou uma série de estudos para constatar as consequências trágicas para a economia de um país quando não há investimento em educação direcionado aos bebês e crianças pequenas. Ele confirma o que já sabemos, porém sob a óptica da economia, que a educação tem que privilegiar a formação de pessoas com novas habilidades criativas e de cidadania, reforçando que o modelo sustentável para o momento atual do planeta passa por pessoas com mais consciência para o coletivo. Em seu artigo “*Schools, Skills, and Synapses*”<sup>66</sup> (2008, p. 308), apresenta a “Equação Heckman”<sup>67</sup>, como o resultado pode ser eficiente a partir de investimentos na primeira infância. Cada valor empregado, tem um retorno de sete vezes mais o valor investido.

---

No Brasil, segundo o suplemento de Educação da PNAD: 32,7% das crianças de até três anos frequentavam a creche em 2017, o equivalente a 3,3 milhões de estudantes. Em 2016, eram 30,4%. Entre os principais motivos apontados pelos pais para a não frequência à creche, estão: em crianças de 1 ano: 64,1% (2,7 milhões): pais ou responsáveis não queriam; 21,1% (903 mil): dificuldade de acesso, seja por falta de vaga ou por falta de escola na localidade.

Em crianças de dois e três anos: 53,0% (1,4 milhão): pais ou responsáveis não queriam; 34,7% (897 mil): dificuldade de acesso, seja por falta de vaga ou por falta de escola na localidade. Sem avanços consistentes no acesso à creche, o Brasil terá dificuldades em alcançar a “Meta 1 do PNE”, estabelece que, no mínimo, 50% das crianças de até três anos frequentem a creche até 2024. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-175-milhoes-de-criancas-nao-tem-acesso-a-creches-e-pre-escola-no-mundo> - Acesso em 20/05/2019 - Acesso em: 20 jun. 2019.

<sup>65</sup> Heckman participou do Seminário para Educação do Século 21, promovido em 2013 pelo Instituto Ayrton Senna. Disponível no link: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=17&v=Bq1jbgGCJsE](https://www.youtube.com/watch?time_continue=17&v=Bq1jbgGCJsE) - Acesso em 13 de julho de 2018.

<sup>66</sup> Tradução para português: “*Escolas, Habilidades e Sinapses*”. In: *Economic Inquiry*, nº 3, July, p. 289 - 324, 2008.

<sup>67</sup> Pode ser visualizada a equação no site: <https://heckmanequation.org/the-heckman-equation/> - Acesso em 20 de maio de 2019.

A conquista da creche como espaço político e de direito da sociedade no Brasil requer profundas mudanças no modo de se pensar o sistema educacional dentro do país. Ainda persistem as reproduções de uma mentalidade colonial, do infante sem direito, sem voz, sem protagonismo e sem saberes. A invisibilidade de bebês e crianças pequenas é um fato desconcertante em muitas esferas da sociedade, principalmente em relação à criança em estado de dupla vulnerabilidade: o de nascer na miséria e em situação de rua. Sem o direito à creche, sua vida se torna irreversivelmente traumatizada. Nem toda a infância brasileira se encontram nos espaços da creche; nem toda a infância tem acesso às experiências educativas e, o que dizer ao acesso às experiências estéticas, cerne das reflexões desta dissertação.

Para se refletir sobre que tipo de infância no espaço das creches formará os futuros adultos para lidar com as prerrogativas urgentes deste planeta; é necessária uma mudança de mentalidade, principalmente na reflexão das origens históricas de empregos de termos que revelam hierarquizações nas posturas decorrentes do pensamento colonial. Sob a perspectiva decolonial, os estudos sobre a linguagem podem assumir: “tanto objeto de resistência quanto instrumento de resistência” (PINTO, 2011, p.70); mas para isso, as palavras têm que tomar corpo na fala, tais como os atos da fala descritos por Austin (1990) em seu livro: “*Quando Dizer é Fazer*”, a ideia de que o dizer também realiza atos que podem ser performativos, neste contexto, que possam sair do papel para a realidade.

Foucault (2010) na crítica às instituições públicas, nos apresentou a arqueologia como procedimento, não como disciplina, e sim com a ideia que não são as origens da construção de determinado conceito que se deva interrogar; mas como determinado conceito se cristalizou; e quais camadas são reproduzidas sem contestação ao longo da história. Em seu livro “*A Arqueologia do Saber*” (2008), questiona como se elabora a historicidade nos diferentes campos de conhecimento, servindo

para reproduções de ações engessadas e do corpo dócil, controlável nas instituições disciplinares<sup>68</sup>, cuja metáfora é o olhar panóptico, velado mas sob vigília permanente, como na punição disciplinar aos tipos marginalizados, sejam dementes, prostitutas, velhos, doentes e prisioneiros, na sociedade do século XIX. Em suma, o exercício de poder hierárquico sobre aqueles sem direito à fala, sem direito à representatividade “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo objetos e instrumentos de seu exercício” (2010, p.164).

Atualmente, podemos refletir sobre as construções linguísticas das falas disciplinares e dos controles do que é certo ou errado, a partir do emprego de palavras, discursos e leis que, muitas vezes, sem nos apercebermos, reforçam conceitos e ideias retrógradas e preconceituosas. A própria palavra creche não foge dessa lógica. O significado original da palavra derivada do francês, que faz alusão à manjedoura e, conseqüentemente, aos arquétipos<sup>69</sup> cristãos de sofrimento, apassivamento e resignação.

#### **4.1 A creche como espaço político**

Neste subcapítulo, farei uma breve contextualização do meu campo de investigação e algumas observações sobre o espaço físico e a estrutura do quadro de profissionais, que considero elementos fundamentais para uma reflexão política do

---

<sup>68</sup> Foucault (2005) faz alusão as construções arquitetônicas, conhecidas como “Panopticon” um edifício circular com uma torre de vigilância bem no meio para controle de tudo e de todos.

<sup>69</sup> Arquétipo (do grego ἀρχή - arché: "ponta", "posição superior", "princípio", e τύπος - tipos: "impressão", "marca", "tipo") é o primeiro modelo ou imagem de alguma coisa, antigas impressões sobre algo. É um conceito explorado em diversos campos de estudo, como a Filosofia, Psicologia e a Narratologia. De acordo com o Carl Gustav Jung, criador do termo, os arquétipos são conjuntos de imagens primordiais em nosso imaginário, que dão sentido as histórias passadas durante as gerações, servindo para representar o conhecimento do inconsciente.

espaço da creche. Desde o meu primeiro contato com a Creche Centro de Educação Infantil 1, em agosto de 2017, houve três substituições de direção, três substituições da equipe de coordenação e muitas substituições de professoras. Da oficina realizada em fevereiro de 2018 com toda a equipe de docentes, apenas um terço delas permaneceu na creche em 2019, mais precisamente as profissionais com matrículas efetivas. A outra parte das docentes trabalhava no regime de contratações temporárias. Das quatro turmas que atendem a bebês e crianças pequenas: berçário I (4 meses a 1 ano – 18 bebês ); berçário II (1 ano a 2 anos – 20 bebês); maternal I (2 a 3 anos – 19 crianças pequenas ) e, maternal II (de 3 a 4 anos – 20 crianças pequenas) em tempo integral, num total de oito professoras divididas entre os turnos da manhã e o da tarde, apenas a metade permaneceu em suas turmas na creche. Das quatro coordenadoras que trabalhavam em 2018, apenas duas permanecem na coordenação em 2019; as demais preferiram voltar a trabalhar em sala de aula, e foram substituídas por outras profissionais. A partir de conversas com a diretora Daniela Castro Vieira, da leitura de sua monografia<sup>70</sup>, e também da consulta do Projeto Político Pedagógico que me foi enviado, obtive as seguintes informações:

O Centro de Educação Infantil nº 1 (CEI-1) de Brasília, é uma escola pública inaugurada em 8 de dezembro de 1982 e mantida então pelo extinto Ministério do Interior. Em 1997 houve a cessão do imóvel à Secretaria de Educação do Distrito Federal em 3 de abril daquele ano, pelo ato de criação nº 6.244.

O espaço do CEI-1 é composto por 3 blocos (A, B e C). A entrada principal se dá pela avenida L2 Norte, e a dos fundos pela avenida L3 Norte, mais precisamente na quadra 611 do SGAN, na Asa Norte. Compreende creche, pré-escolar e educação precoce. O atendimento concentra-se na faixa etária dos quatro meses até os seis anos de idade. Em 2002, a escola

---

<sup>70</sup> Monografia para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica, intitulada: *A utilização da TV e do Vídeo como recursos didáticos na escola*. UnB, 2013.

passou a atender crianças com necessidades especiais. Na creche e pré-escola há atualmente (2019) um total de 620 crianças.

No ano de 2017, foi inaugurado o bloco C, por um movimento de pais que se uniram na reforma do espaço e compras de equipamentos do centro, que atende 216 crianças, entre bebês e crianças pequenas na estimulação precoce. É mais um exemplo de ação comunitária em prol da educação pública. O CEI-1 é a única creche totalmente gerida pela Secretária de Educação do DF no Plano Piloto de Brasília; as outras escolas com creches públicas são escolas conveniadas (CEPI, JI, Centros Comunitários, Escolas Infantis)<sup>71</sup>.

Os profissionais que trabalham na creche estão divididos em equipes: uma diretora; um vice-diretor; dois funcionários para apoio administrativo; duas secretárias; quatro coordenadoras; 55 professores (entre efetivos e contratados); 4 cozinheiras, três agentes de portaria; oito vigilantes (terceirizados); 15 profissionais de limpeza (terceirizados) e 34 educadores voluntários. A creche possui um espaço bem amplo, com três parques de areia; duas piscinas utilizadas pelas professoras de educação física; brinquedoteca; sala com cozinha experimental para as crianças; direção; sala dos professores; refeitório; sala de descanso dos funcionários e auditório.

Em 2019, a creche teve transformadas as salas de brinquedoteca e a da cozinha experimental em salas de aula, para ampliação do atendimento a quatro turmas da pré-escola em horário parcial. As salas, antes eram utilizadas para projetos de contação de histórias, brincadeiras com fantasias e preparação de comidas com a participação das crianças. Havia dois projetos em vigor: “*Fantasia de Criança*” e “*Comer é bom*”. Além disso, ocorreu também o aumento de número de matrículas por meio de liminares judiciais. O Berçário II está com 20 bebês, atendidos por apenas uma professora e duas monitoras. As

---

<sup>71</sup> Conferir no site da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), consulta em maio de 2018. [www.se.df.gov.br/escolas/](http://www.se.df.gov.br/escolas/)

figuras 54 a 59 mostram: o espaço que era da cozinha experimental, antes da transformação em salas de aula para atender a duas turmas; a área externa com a piscina; a parte da frente da escola; o mural que encontrei em 2017; um *tour* realizado pela diretora com os pais para conhecerem a escola em fevereiro de 2019; e a sala de aula da turma do maternal II.



Figura 54 – CEI-1 – Cozinha experimental, 2018. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 55 – CEI-1 – Piscina, 2018. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 56 – CEI-1 – Área externa – Frente, 2019. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 57 – CEI-1 – Paineis na entrada da creche, 2017. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 58 – CEI-1 – Parques de areia – visita dos pais, 2019. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 59 – CEI-1 – Sala de aula, 2019. Fonte: arquivo pessoal.

No *site* da Secretaria de Educação do DF, podemos ter acesso a uma grande quantidade de material educativo, documentos, diretrizes e manuais que, na minha compreensão, contradizem os fatos descritos anteriormente. A transformação da sala de brinquedoteca e da cozinha experimental em salas de aula foi uma ação impositiva da Secretaria de Educação, sem avaliação dos impactos na escola, sem ouvir os desejos das crianças, e as opiniões dos pais, da direção, dos professores e funcionários. A compreensão dos bebês como sujeitos de direito pressupõe políticas públicas comprometidas com a qualidade do espaço da creche, tanto físico quanto emocional, para concretizar os objetivos prioritários frente ao desenvolvimento dos bebês em seus primeiros anos de vida, e que não podem ser relegados a nível secundário.

Para assegurar um resultado promissor na educação infantil, principalmente no Brasil, é necessário, insisto, uma nova mentalidade inserida em ações coletivas, legitimadas em responsabilidades e na participação compartilhada da comunidade existente ao redor de cada creche ou escola. Como utopias em formas de discursos que podem abrir caminhos concretos de mudanças, como os conhecimentos e os saberes tradicionais sintetizados no conselho antigo do provérbio africano de que: “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Para Paulo Freire a Educação se constrói em atos de humanização, em atos de amor. Educar se realiza na relação de pessoa com pessoa; e da pessoa com o mundo. É bem conhecida a afirmação: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p.79).

Hannah Arendt, em seu livro “*A Crise na Educação e O Mundo Moderno*” (1957) faz a crítica contra o tecnicismo na aprendizagem. Arendt tece sua própria visão a partir da leitura de seu tempo; porém na minha compreensão, suas conclusões persistem atualmente: a escola é falha quando não trabalha a autonomia; a crise da educação acompanha a crise da modernidade no reforço da perspectiva mercadológica de um mundo regido prioritariamente pelo trabalho e pelo consumo e,

consequentemente pela falta de autoridade e inabilidade de adultos na proteção e preservação do mundo e das crianças. Diz ela:

[...] a tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados (1995, p.190).

Hoje, a ideia é mais ampla, apesar das visões até aqui apresentadas. Os problemas da sociedade não se resolverão apenas com a educação, no sentido que nas escolas são reproduzidos os problemas mais comuns das sociedades capitalistas. Experiências que dão ênfase às relações de corresponsabilidades, na aproximação de educandos, educadores e comunidades, na valorização e legitimação dos saberes tradicionais, que durante séculos se mantiveram longe dos espaços escolares, apesar de experimentados por práticas empíricas milenares, como por exemplo, os saberes das comunidades indígenas e quilombolas no tratar da terra, respeitando-a como primeira e única fonte de vida. São reflexões oportunas para repensar a Educação, diante do crescimento da homogeneização das diferenças e do recrudescimento dos comportamentos disciplinares.

As escolas públicas, principalmente as creches, enquanto não dispuserem de maior autonomia na gestão, ficarão ao sabor das periódicas mudanças ideológicas e políticas, e, consequentemente, as condições precárias de trabalho tendem a ser vistas como algo natural.

Numa observação feita em campo na creche CEI-1, pude constatar que em uma turma de berçário havia 18 bebês, com apenas uma educadora e duas monitoras voluntárias. Essa situação reforça a rotina de trabalho como prática repetitiva nos berçários, que consiste em: entrada, desjejum da manhã, troca de fraldas; banho nos bebês, um pequeno momento no qual os bebês podem brincar uns com os outros e fazer incursões pela sala. Esses momentos geralmente acontecem até o

horário do almoço. Nas turmas que compreendem os berçários e os maternais, o almoço é servido na própria sala. Ao término do almoço, há a preparação para o sono, que coincide com a troca das professoras e monitoras para o segundo turno. No segundo turno, a rotina se repete, com exceção do banho e do sono, e, por fim, a janta. Essa rotina foi por mim observada em outras creches públicas, que seguem basicamente o mesmo padrão.

Barbosa (2000) em sua tese, estuda o nascimento e a consolidação da rotina na educação infantil, como categoria pedagógica entre duas perspectivas dicotômicas, que ela mesma denomina: o da liberdade e o da repressão. Diz-nos o seguinte:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nelas envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (2000, p.45).

Barbosa refere-se ao termo “repressão”, não como sinônimo de “limites”. O limite pedagógico é uma condição para se viver em coletividade. Ao contrário da repressão, que nega as condições favoráveis à criatividade.

Outro fato, a ser criticado, é a antecipação da escolarização na creche, que ameaça o tempo da infância. Um caminho para a “Pedagogia da Morte”, como nomeia o Prof. Dr. Aristeo Gonçalves (2008)<sup>72</sup> aos processos de homogeneização de crianças de “pouca idade”, expressão que ele se utiliza ao se referir à primeira infância.

Esses modos de fazer meramente mecânicos, que visam o cumprimento de rotinas, fortalecem o processo de invisibilidade dos bebês e das crianças pequenas, os distanciando de sujeitos de desejos e de autonomia. Aqui não estou defendendo o término da rotina, mas que haja outras formas mais criativas de se criá-las a partir das necessidades concretas dos bebês e crianças pequenas. Muitas vezes, neste modelo pedagógico, as ações precisam ser cumpridas na mesma ordem, como foram observadas por mim no campo de pesquisa: o banho acontece antes do almoço, no horário estipulado da rotina da escola, e não das necessidades de bebês e crianças pequenas; depois do almoço, ocorre o horário de preparação para o sono, e todos dormem sempre no mesmo horário, juntos.

Nas rotinas baseadas em horários e ações de cuidar, os momentos para a fruição ficam bastante reduzidos para a vivência estética, como o contar histórias, as cantigas e cantos populares cantado por voz humana, manuseios e exploração de diferentes materiais com texturas, cheiros, cores, objetos diferentes. Ações criativas que se estabelecem a partir de um tempo diferenciado, na escuta e no olhar que se realizam nas formas e circunstâncias sem pressa. Em minhas observações, pude constatar que muitos processos de brincadeiras, e de exercício da curiosidade, realizados naturalmente por bebês e crianças pequenas são abruptamente interrompidos em virtude do cumprimento das rotinas. Na abordagem educativa realizadas em

---

<sup>72</sup> Professor Aristeo Gonçalves também é diretor da escola Oga Mitá, importante centro de referência no Rio de Janeiro, e professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O Projeto Político Pedagógico da escola Oga Mitá valoriza a criança como sujeito real de voz e de direito. Consulta no site da creche: <http://ogamita.com.br/joomla/oga-mita/43-escola/equipe> - A pesquisa etnográfica para a dissertação que deu origem ao livro: “Entre Crianças, Personagens e Monstros: Uma Etnografia de Brincadeiras Infantis” do jovem antropólogo Guilherme Fians, foi realizada na creche Oga Mitá.

creches da região de Reggio Emilia, norte da Itália, que tem em sua origem a construção coletiva da creche a partir do desejo dos pais de possibilitar outras experiências às suas crianças, que tinham acabado de passar pela experiência trágica da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A referência visa apenas trazer exemplos de outras possibilidades de educação em creches que adotam como valores a participação, a escuta, e o protagonismo dos bebês e crianças pequenas como elementos essenciais da prática pedagógica. As salas funcionam como atelieres, e muitos dos trabalhos realizados por bebês e crianças pequenas não são desconstruídos ou guardados, possibilitando a continuidade nos dias seguintes. Nessa abordagem, as linguagens dos bebês e crianças pequenas são imprescindíveis e compõem a pedagogia da escuta (MALAGUZZI,1999; FREIRE, 1979)<sup>73</sup>. A recente Base Nacional Comum Curricular, inclui os Campos de Experiências a partir do modelo das creches italianas (Fochi; Barbosa, 2017).

Voltando para as reflexões das rotinas como estruturação pedagógica, há algumas falsas ideias que se mantêm presentes e perpetuadas como base disciplinar, principalmente em relação a bebês, como a negativa de “dar colo” para evitar “manhas”. Pesquisas com bases científicas<sup>74</sup>, principalmente nas áreas de psicologia e neurociência<sup>75</sup> têm levantado hipóteses

---

<sup>73</sup> É importante registrar que Paulo Freire se interessou por esse modelo de educação; Freire e Loris Malaguzzi se conheceram. Há também uma creche em Reggio Emilia com o nome de Paulo Freire.

<sup>74</sup> Pesquisa realizada pela University of British Columbia and BC Children's Hospital Research Institute demonstraram na prática como o toque (ou a falta dele) influencia o DNA da criança. Com publicação do artigo: “*Holding infants - or not - can leave traces on their genes*” consultado em maio de 2019, acesso pelo link: <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/11/171127094928.htm>.

<sup>75</sup> Nesta investigação, retorno com a importância das neurociências e o amplo desenvolvimento da plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida (Alison Gopnik, Patrícia Kuhl, Lúcia Braga que contribuem com a compreensão do desenvolvimento dos bebês, agregadas com as teorias já desenvolvidas sobre a infância por muitos teóricos, educadores e pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento como: na Psicologia do Desenvolvimento, da aprendizagem e da psicoterapia (Jean Piaget; Carl Rogers); na Educação (Paulo Freire; Lev Vigotski, Loris Malaguzzi; Maria Montessori); no corporal (Gedar Alexander, Emmi Pikler, Donald Winnicott, Humberto Maturana, Eva Reich); na filosofia (Walter Benjamin, Rudolf Steiner, Merleau-Ponty); na antropologia (Alma Gottlieb) e nos saberes tradicionais e na oralidade (os povos das florestas e quilombolas, as aldeias

de que segurar os bebês no colo deixam traços positivos em seus genes que, além de fortalecer a defesa imunológica, estimulam a produção de sinapses na fase do desenvolvimento cerebral dos bebês, pelo fortalecimento dos vínculos afetivos. Importante salientar que essas situações da negativa do colo são comuns em creches, mas geralmente não estão vinculadas à falta de carinho, e sim à falta de pessoal. Há poucos educadores para atender a muitos bebês.

A “*Teoria do Apego*”, conceito interdisciplinar desenvolvido pelo psicanalista e psiquiatra John Bowlby (1907-1990), afirma ser o apego inato, um estímulo biológico, sintetizado na sensibilidade e atitudes responsáveis da mãe ou de alguma outra pessoa com vínculos afetivos com o bebê. O apego funciona como forma de liberação por meio de ações como o choro ou o sorriso para receber a atenção do adulto. São importantes o cuidado e a atenção contínua por parte da mãe ou a figura mais próxima ao bebê nos primeiros anos de vida. O colo pode ser um vínculo afetivo de qualidade, se estiver relacionado ao apego seguro com os bebês. Pode-se ter apegos seguros ou inseguros de acordo com a forma que se atenda as solicitações de bebês (GONZÁLEZ, 2003)<sup>76</sup>

Quando alguém consola um bebê, em resposta ao seu choro, estabelece uma atmosfera de segurança, na qual ele passa a confiar mais no ambiente e a chorar menos. Isso não significa que sempre que ele chore deva ser levado ao colo, mesmo porque em ambiente de creche seria uma ação impraticável, tendo em vista o número reduzido de profissionais para atender a muitos bebês. O apego seguro importa principalmente o cuidado, o olhar e o carinho; do contrário temos apenas um

---

educadoras; o patrimônio imaterial deixados para a humanidade como a massagem *Shantala* para bebês originada no sul da Índia (Calcutá) e transmitida oralmente de geração em geração, descrita pelo médico Frédérick Leboyer.

<sup>76</sup> Segundo as teorias de Winnicott e do pediatra catalão, Dr.: Carlos Gonzáles, situações em que o bebê não pode ser pego no colo, mas que há o contato com um sorriso, um cantarolar para acalmá-lo, cria-se o apego seguro. Contrário dos colos que as mães dão aos bebês, ignorando-os, apenas na tentativa de fazê-los parar de chorar, constroem assim apegos inseguros.

apego inseguro, reduzido a ações vazias de vínculos afetivos. É importante atender ao choro e ao grito, que são elementos da linguagem pré-verbal do bebê.

Acredito que os bebês precisam de manifestações de afeto concretizadas em toques, beijos, e abraços, pois não compreendem os significados das palavras ditas pelos adultos, mas sentem vínculos afetivos, por meio do tom de voz, das intenções amorosas, percebidas por bebês desde a fase uterina, aliás tão importante quanto qualquer fase de desenvolvimento, e é nela que se alojam também traumas profundos que causam sofrimentos na vida adulta<sup>77</sup>.

Donald Winnicott (1975; 1983) apresenta-nos os seguintes conceitos para a compreensão da estrutura psíquica do bebê: “ambiente”, que vai além do ambiente físico (intenção, mente), “sustentação” (*holding*) no tempo e no espaço, e o de manejo (*handling*) nas funções maternas<sup>78</sup>. A qualidade das experiências afetivas do bebê, interferem no seu amadurecimento, tanto psíquico como físico, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento emocional e criativo. Diz Winnicott que “Num ambiente que propicia um ‘segurar’ satisfatório, o bebê é capaz de realizar o desenvolvimento pessoal de acordo com as suas tendências herdadas” (2005, p.11).

Conceição Araújo (2007) ilustra bem o conceito de ambiente sob a perspectiva de Winnicott no amadurecimento humano. Segundo ela:

---

<sup>77</sup> Sigmund Freud (1856-1939) considera o infantil a parte psíquica recalcada no adulto. Na psicanálise o infantil e infância são conceitos diferentes. O Infantil está relacionado a pulsão e inconsciente, é atemporal; e a infância se refere a um tempo cronológico.

<sup>78</sup> Segundo Winnicott (1975), a fase da dependência absoluta se concentra do nascimento até seis meses. O bebê é totalmente dependente do ambiente (mãe, figuras de vínculos afetivos). O atendimento ao bebê se dá pelas três funções maternas: apresentação do objeto (apresentação do seio, ou da mamadeira; a fase espera; *holding* (se estende além do colo) o bebê pode ser sustentado na mente da mãe e não apenas em seus braços, através do vínculo afetivo responsáveis pela criação das memórias afetivas.

Quanto à qualidade favorável ou desfavorável das condições ambientais oferecidas ao indivíduo, juntamente com a suficiência ou insuficiência dessas, Winnicott nomeia ambiente *suficientemente bom* às condições favoráveis físicas e psicológicas com as quais o indivíduo convive, adequadas o suficiente à necessidade deste; e *ambiente não suficientemente bom*, quando as condições favoráveis oferecidas são insuficientes às necessidades do indivíduo. Assim, ele vai chamar de *ambiente mau*, ao ambiente cujas condições favoráveis inexistem, ou seja, as condições oferecidas são “inóspitas” (por serem caóticas, de insegurança, etc.) e não permitem o desenvolvimento global do indivíduo [...] (ARAÚJO, 2007, p.28).

Há exemplos de bebês e crianças pequenas em situação de abandono e de vulnerabilidade infantis, como também as que sofreram violência<sup>79</sup>, que desenvolveram traumas justamente nas fases críticas do desenvolvimento cerebral, que se tornaram irreversíveis na fase adulta.

Não há dúvida que, para os profissionais que lidam com a infância, é urgente o investimento em formação continuada, conscientização política, e apropriação da postura de porta-vozes dos direitos da infância brasileira. Como sugere Vasconcellos, em artigo sobre a formação de profissionais em educação infantil:

A qualificação de recursos humanos, a formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil só são possíveis pela construção coletiva e reconstrução pessoal de sentidos, significados e valores referentes a uma filosofia de educação infantil para todas as crianças, independente de raça, religião ou etnia. A construção partilhada de uma nova perspectiva teórico-prática de trabalho educativo de qualidade é o caminho mais seguro para a democratização da educação infantil e para a construção de novas formas de entender o desenvolvimento da criança e dos educadores [...] (VASCONCELOS, 2001, p.100).

---

<sup>79</sup> O registro pode causar estranhamento, mas o relato a seguir ilustra bem as torturas sofridas por crianças durante a ditadura militar no Brasil. [...] temos o caso de Joca, João Carlos Schmidt de Almeida Grabois. Sua mãe, Criméia, foi presa com sete para oito meses de gravidez. Levou choques elétricos, foi espancada em diversas partes do corpo e sofreu socos no rosto. Quando os carcereiros pegavam as chaves para abrir a porta da cela e levá-la à sala de tortura, o seu bebê ainda na barriga começava a soluçar. Nasceu na prisão e, mesmo anos depois, quando ouvia o barulho de chaves, voltava a ter soluços (ALESP, 2014, p.17). Ver: “*Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil – Comissão da Verdade do Estado de São Paulo ‘Rubens de Paiva’*” - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Uma construção sócio-política-afetiva para atender a bebês e crianças pequenas deve ser apoiada na ideia da infância como instrumento de resistência, que não se reduz a enquadrá-la em diferenciações que mais fortalecem preconceitos, como o de que “as meninas devam vestir a cor rosa e os meninos a cor azul”. Práticas políticas e pedagógicas comprometidas com a infância em experiências significativas de ações e ideias Inter e transdisciplinares; nos olhares artísticos, filosóficos, nos diferentes saberes, nas parcerias, nas coletividades, em construções de creches, na formação de profissionais para assegurar o período da infância com qualidade, afetividade e proteção. Bebês e crianças pequenas gostam de ser acolhidos, amados, são naturalmente portadores da alegria, da afetuosidade. Respeitá-los é sobretudo, respeitar a memória da nossa infância, da nossa ancestralidade, pelos espaços do brincar, do teatro, das *“Performances Poéticas”*.

## **4.2 A creche como espaço do brincar**

É através do brincar que vínculos afetivos são construídos, desde que o brincar não seja reduzido apenas ao uso de brinquedos, e que o excesso deles não atrapalhe o desenvolvimento da percepção corporal de bebês e crianças pequenas (PIKLER, 1969). No caso dos bebês, o brinquedo, ou o objeto de interesse geralmente funciona como um dispositivo de descobertas de seu próprio corpo. No meu campo de pesquisa, pude observar que quando bebês, levam um brinquedo, ou objeto em direção a boca para conhecê-los, ao deixá-los cair, a atenção permanece na própria mão e no movimento dos dedinhos, como um ato de reconhecimento corporal. Nessa fase, Silvia Zornig relata que:

Na primeira infância, o olhar e a voz são elementos privilegiados na organização do psiquismo infantil. O olhar, por ter esta dimensão de unificar o corpo do bebê, humanizando-o; a voz, por ser um referencial simbólico que dá à criança um lugar e inicia uma narrativa que mais tarde a criança vai resgatar e modificar. Assim, na fase oral, a boca se constitui não somente em um órgão privilegiado de satisfação, mas principalmente em um tipo de relação entre bebê e mãe. Ao mamar o bebê se nutre do leite para satisfazer uma necessidade orgânica, mas principalmente para se alimentar do olhar, da voz, do amor da mãe. Por ser um momento muito precoce da vida do bebê, a forma de relação estabelecida com a mãe é uma forma de incorporação, já que o bebê se nutre dela (ZORNIG, 2008, p.76).

Essa fase também pode ser representada por figuras afetivas, pelas quais as mesmas condições de vínculos podem ser criadas, por exemplo com a mamadeira na ausência da figura materna. Objetos ou materiais que não são brinquedos costumam atrair bastante a atenção da primeira infância, atraindo a curiosidade por estarem presentes na vida cotidiana, manuseados e utilizados por adultos. É nessa perspectiva que o brinquedo, encarnado nos materiais domésticos, pode provocar a genuína curiosidade de manejo e pesquisa por bebês e crianças pequenas<sup>80</sup>.

A importância do brincar para bebês e crianças pequenas tem sido tema de vários estudos e debates em diferentes campos de conhecimento, os quais são unânimes em valorizá-lo como ato cognitivo, relacional, corporal, simbólico e espontâneo na construção do sentido de pertencimento a uma cultura (WINNICOTT, 1975); (KISHIMOTO, 2010); (MERLEAU-PONTY, 1999); (HORTÉLIO, 1987); (MACHADO, 2007).

O brincar e a brincadeira são categorias presentes no campo da experiência para o exercício da capacidade criativa que é inerente à espécie humana, que tanto pode acontecer num processo individual e espontâneo como no encontro com o outro. Quando a criatividade é impedida no seu processo vital e curativo, as situações tornam-se apáticas e as relações patológicas.

No Brasil, apesar de inúmeras leis, como a LDBN<sup>81</sup> (Brasil, Lei 9394/96) que consideram o brincar como atividade pedagógica; a realidade escolar, muitas vezes, está distanciada desta escrita legal. O brincar como ato cognitivo e socioemocional no desenvolvimento das alteridades, subjetividades infantis, não é explorado como campo de experiências

---

<sup>80</sup> O termo pesquisa neste contexto é usado para reforçar a ideia que bebês são sujeitos de criatividade, já que a todo momento buscam se relacionar com o ambiente através dos seus elos de vínculos e dos materiais, que precisam ser pensados em qualidade para o exercício de suas curiosidades.

<sup>81</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

pedagógicas, e sim tratado como atividade secundária. É por meio de brincadeiras e dos jogos infantis que bebês e crianças pequenas interagem e vivenciam emoções, como liberdade, raiva e solidariedade. Reconhecer a criança como sujeito de direito, pressupõe também o reconhecimento da cultura do brincar como manifestação primeira em termos do desenvolvimento da criatividade e da imaginação infantil.

Nas minhas observações em creches, o brincar era confundido como o ato de disponibilização de inúmeros brinquedos, a maioria feita de material plástico, com funções já estabelecidas, como carrinhos e bonecas, que limitam a imaginação infantil. Não quero, com isso, afirmar, nem generalizar que os brinquedos de plástico são negativos para bebês e crianças pequenas, mesmo porque eles sabem subverter as funções propostas, criando outras; o que defendo é que a qualidade do brincar acompanha a qualidade natural dos materiais, cuja textura mais orgânica possibilita outras experiências, como cheiros e cores que habitam a natureza, não presentes em materiais de plástico.

A legislação internacional da “*Declaração Universal dos Direitos da Criança*”<sup>82</sup>, no princípio VII, apresenta o direito da criança em ato de “[...] desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”. Na Constituição Federal de 1988, o direito de brincar é defendido quando afirma que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade [...]”<sup>83</sup> (Art. 227).

---

<sup>82</sup> Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/10/declaracao-universal-dos-direitos-das-criancas> - Acesso em 12 de julho de 2018.

<sup>83</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) - Acesso em 12 de julho de 2018.

Winnicott (1975, p. 80), discorrendo sobre a psicologia da infância, valoriza o brincar como forma essencial para a manifestação da criatividade. Diz ele: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”. Dar importância a esse tempo de brincadeiras, mais “orgânico”, cuja organicidade se encontra em brinquedos construídos com material da natureza, como os brinquedos-sucata propostos por Marina Machado (2007), ou os brinquedos cantados defendidos por Lydia Hortélio (1987), que apesar de não possuírem estrutura física, possuem a força do encantamento e da contemplação necessários à infância, em contraponto com as necessidades artificiais, inventadas em desejos que fortalecem o sistema de massa e a imposição de consumo de brinquedos pensados apenas para cumprir fins mercadológicos e industriais. A invenção da criança como categoria lúdica, principalmente na era digital, segue interesses econômicos, como a ideia da universalização da infância em termos de desejos criados por adultos, distantes dos desejos reais de bebês e crianças pequenas.

Marina Machado (2007) usa a terminologia de brinquedo estruturado e não estruturado (ou brinquedo-sucata) ao se referir a este último como aqueles sem a forma do brinquedo convencional, construídos com rolhas, caixas de papelão, retalhos de pano, conchas e refugos: “Quando brinca com esses objetos, a criança dá a sua forma a eles: única e singular. Assim ela cria e recria natureza, cidade e cultura” (2007, p. 4).

É por meio do brincar que além de nos reconhecermos como parte de uma cultura, de um grupo ou comunidade, criamos memórias de afetos. Quem não se lembra do brinquedo, ou objeto escolhido, amado, que nos acompanhou por muito tempo em nossa infância, e deu suporte à nossa fragilidade infantil?<sup>84</sup> Igualmente, a observação do brincar como procedimento metodológico para educadores se torna esclarecedora ao mostrar os estados de tranquilidade ou de inquietação de bebês e

---

<sup>84</sup> Winnicott elabora o conceito de objetos transicionais, aqueles que tem um valor simbólico para bebês e crianças pequenas e, que são sustentados pela fantasia, no processo de invocação da mãe.

crianças pequenas na conexão destes com o mundo: Um bebê que não interage, ou que não demonstra curiosidade com as fases referidas de inquietação e tranquilidade precisa ser cuidadosamente analisado.

Sabemos que a invisibilidade da infância é reforçada na cultura de consumo, que impõe novas necessidades a um ritmo cada dia mais veloz no mundo contemporâneo. Longe de querer negar a importância das novas tecnologias, não podemos nos deixar levar apenas pela sedução que ela nos exerce, cegando-nos para os principais problemas em relação à infância na sociedade contemporânea. A velocidade cada vez maior dos acontecimentos faz com que sejam tratadas de modo superficial, criando um comportamento de aversão a tudo que for de longa duração, e esvaziando, assim, os espaços de criação espontânea que requeiram tempos menos apressados. Fredric Jameson denomina a busca desenfreada pela incessante tecnologia na sociedade contemporânea como um substrato descentrado de nós mesmos, e que já nasce na lógica do terceiro estágio do capital econômico, denominado por ele capitalismo tardio, conceito aliás emprestado do economista Ernest Mandel (1983):

A tecnologia da sociedade contemporânea é, portanto, hipnótica e fascinante, não tanto em si mesma, mas porque nos oferece uma forma de representar nosso entendimento de uma rede de poder e de controle que é ainda mais difícil de ser compreendida por nossas mentes e por nossa imaginação, a saber, toda a nova rede global, descentrada do terceiro estágio do capital (JAMESON, 1996, p.64).

Manuel Sarmiento (2008) ao falar da construção da cultura lúdica em rede, mostra-nos que, diferentemente do que se pressupõe, essa cultura não remete a nenhuma experiência significativa e de qualidade em relação ao desenvolvimento de conexões cerebrais, como geralmente são “vendidas”. Muitos dos brinquedos e jogos relacionados à infância nesta cultura em rede têm como finalidade induzir à simples memorização. Não há construções de conhecimento, inerentemente ligada ao “saber-fazer, saber-viver, saber-escutar”; apenas de habilidades e competências para o manuseio dos referidos brinquedos e jogos. Em outras palavras, as construções de conhecimentos se dão por meio de relações significativas com o outro; não

existindo esse relacionamento, se recebe apenas amontoados de informações, sem nenhum anelo com o desenvolvimento ético e humanitário.

No Brasil, temos uma herança de brincadeiras, historicamente construídas por diferentes gerações. Eventos belíssimos que apreendemos no contexto das manifestações culturais; experiências em oralidades pouco exploradas, ou vistas como algo menor, sem valor cultural. “Pré-conceitos” comuns e recorrentes, até mesmo entre educadoras.

Por outro lado, apesar de os documentos que tratam sobre o currículo nos espaços de creche considerarem o brincar e as linguagens artísticas fundamentais no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, pude constatar, em minhas observações que a apropriação dos elementos estéticos tradicionais brasileiros nos planejamentos escolares não consegue dar a dimensão de riqueza histórica; apenas tratá-los como referências folclóricas para cumprir as efemérides ao longo do calendário escolar.

As citações a seguir foram retiradas de dois importantes documentos, ambos voltados para os currículos pedagógicos, sendo o último, referência no sistema educacional do Distrito Federal. Defendem eles:

No Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter de socialização que representam, trazem para a criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. A roda otimiza a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Há muitas brincadeiras de roda, como o coco de roda alagoano, o bumba-meu-boi maranhense, a catira paulista, o maracatu e o frevo pernambucanos, a chula rio-grandense, as cirandas, as quadrilhas, entre tantas outras. O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam ao movimento um sentido socializador e estético (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.34).

Na Educação Infantil, a linguagem corporal fundamenta-se em propostas lúdicas, respeitando cada faixa etária e priorizando as capacidades expressivas e instrumentais do movimento. Sozinha ou com seus pares, em espaços abertos ou fechados, ao ter acesso aos múltiplos repertórios de cultura corporal – brincadeiras, jogos, danças,

atividades esportivas e outras práticas sociais – a criança exercita essa linguagem (Currículo em Movimento Primeiro Ciclo – Educação Infantil, 2013. p. 74).

Embora os dois documentos pedagógicos sejam taxativos quanto à importância das brincadeiras e manifestações culturais, também defendem o protagonismo infantil e relações sociais mais amorosas, que dependem da educadora ou professora que saiba reinventar as práticas dialógicas na valorização dos saberes de bebês e crianças pequenas e, que tenham a consciência de que bebês e crianças pequenas não precisam sempre do auxílio dos adultos para guiá-los na compreensão e na vivência de aprendizagens. Posturas educativas que, uma vez assumidas, vão desmistificando a visão “adultocêntrica” que ainda persiste, segundo a qual apenas os adultos estão aptos a pensar e a fazer escolhas para a primeira infância, em categorizações de formas e conteúdos apropriados. A legitimação da voz da infância tem que ser construída na prática e com trocas mútuas de experiências de vidas compartilhadas.

Paulo Freire, apesar de não ter em seus escritos o foco na primeira infância, sempre defendeu em suas propostas pedagógicas a educação pela via da autonomia e da amorosidade. Diz ele que as crianças já são autônomas por natureza, e possuidoras da capacidade de: “saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p.40).

Assim, concluo este capítulo, que apresenta a creche e seus múltiplos espaços, fechando as categorias analíticas: bebês e crianças pequenas, as práticas performativas e creche.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – JOGUE A ÁGUA FORA DA BACIA, MAS SEGURE O BEBÊ

Exercícios de protagonismo em 10 atos e 1/2

1º Ato - Escute, até conhecer o desejo: do bebê, da criança pequena, daquele que cresceu;

2º Ato - Abrace, SOMENTE para auscultar corações;

3º Ato - Reverbere o que está em silêncio: pedras, sonhos, livros;

4º Ato - Converse com as abelhas para aprender a falar com flores;

5º Ato - Memorize uma cantiga antiga, pra caso alguém chorar;

6º Ato - Dê colos: crianças, gatos, corujas e lua;

7º Ato - Pegue o vento e solte o imensurável;

8º Ato - Não use da episteme quando for cultivar abóboras;

9º Ato - Durma com Foucault, mas acorde com Manoel de Barros;

10º Ato - Seja orgânico observando minhocas;

10º ½ Ato - Esqueça tudo – Tudo Mesmo!

(Denise Munhoz, 2019)

“– Jogue a água fora da bacia, mas segure o bebê”. Minha orientadora, Luciana Hartmann, usa sempre essa frase, quase como um bordão para acalmar os ímpetos de suas orientandas, e orientandos. E é isso que temos que ter em mente quando iniciamos um processo de escrita de dissertação, no qual o campo de investigação é uma creche e os sujeitos de estudos são os bebês e crianças pequenas. Outras veredas foram aparecendo, propondo outras abordagens, outros teóricos. Um terreno fértil para se escavar por muito tempo, e assim mesmo não ter fim de achados arqueológicos preciosos e “velados”

na rotina cotidiana de creche. Basta um pouquinho de paciência, com olhares e escutas alertas, que os achados aparecem um atrás do outro. Narrativas, enunciações no campo empírico da pesquisa.

Um processo que trouxe muitos materiais para se debruçar, “futucar”, rever conceitos, dialogar com outras abordagens, observar e escutar outros bebês e crianças pequenas. O recorte de um tema, na realidade é apenas um cercadinho para conter o bebê inquieto. Bebês não podem ficar em cercadinhos, então que se quebrem as cercas, para que se possa vislumbrar a beleza dos Cerrados no Planalto Central.

Portanto, me vejo ainda em processo, considerando que os objetivos nesta investigação foram cumpridos e, que este trabalho reflete e propõe discussões sobre a importância das Artes Cênicas nos espaços de creche, com as “*Performances Poéticas*”, as “*Oficinas Performativas*” que podem efetivamente contribuir para descolonizar olhares e, na valorização dos espaços para as experiências estéticas. A epígrafe que abre as minhas considerações finais, é uma proposta para exercitar o protagonismo em dez atos e meio. Quando fazemos coisas juntos, não há problemas em relação a protagonismos e, é assim que as epistemes se constroem, vivendo em comunidade, criando coisas juntas: por esta razão que penso a creche na condição de vidas compartilhadas, onde os campos de experiências é a própria vida.

Situo-me no campo dos estudos da performance no espaço da creche dialogando com os estudos da infância, sob a inspiração da etnografia propositiva, elaboro três eixos temáticos que dialogam com as epistemologias e metodologias desta dissertação: Bebês e Crianças Pequenas, Práticas Performativas e Creche.

Apresento o que eu denomino de “*Performances Poéticas*”, as “*Oficinas Performativas*” no espaço da creche como elementos das Pedagogias das Artes Cênicas. Verifico que bebês e crianças pequenas são pessoas capazes, desejosas, sonhadoras, que sabem responder aos processos artísticos, se identificam com a linguagem artística, sabem ser audiência

plena de fruição e criatividade. O que me instiga para a continuação dos estudos com a *performance* no campo da educação que é ainda uma abordagem de pesquisa nova no Brasil e, que vem se consolidando nos últimos anos e nos estudos da infância.

O meu objetivo geral e os específicos orientaram a escrita desta dissertação, a partir do estranhamento da não presença das Artes Cênicas no espaço da creche. Como aponta a antropóloga Mariza Peirano – o estranhamento é como um instinto etnográfico. Foi o que me ocorreu, deste estranhamento, eu elaboro a questão-guia de “*como as artes cênicas podem habitar o espaço da creche?*”. Quando busco por esta questão, busco também a reflexão sobre a importância da presença do profissional das artes cênicas em espaços de creche.

Para responder a questão-guia, me insiro na creche com a tripla função: de educadora, da pesquisadora e da performer, consciente que estas funções estão permanentemente entrelaçadas, se retroalimentam e são indissociáveis. Motivada pela observação etnográfica propositiva, que é um conceito que vem ganhando campo de pesquisa pelos trabalhos de Luciana Hartmann e seu grupo de pesquisa Imagem e(m)cena vinculada a Universidade de Brasília e ao CNPQ. O campo de investigação, juntamente com a pesquisa-ação e das práticas performativas, se torna mais eloquente, por não me assumir apenas como observadora, mas como propositora junto à comunidade escolar. É claro que é necessário um olhar treinado, como não sou antropóloga; o teatro e o exercício da profissional em Artes Cênicas, me possibilitam pela experiência, a capacidade de enxergar detalhes, sutilezas.

A creche, hoje, agrega no cenário político e artístico novas possibilidades para se pensar o currículo, os saberes, as relações e os diferentes protagonismos, que prefiro recorrer a expressão conceitual, cunhada por Marina Machado “*Criança Performer*” e por Mônica Bonatto “*Estudantes Performers e Professor Performer*”.

As pedagogias das artes cênicas, neste aspecto, podem contribuir muito com a infância e suas especificidades. E consigo ter esta leitura pela forma como se deu o processo de investigação na creche CEI-1. Num primeiro momento, eu era uma adulta que andava pelos corredores, sem ser interrompida nem reconhecida pelas crianças pequenas. Com as práticas performativas, algo inusitado acontece: passamos (eu e os meus companheiros de trabalho) a ser reconhecidas como adultas diferentes. Gente que gosta de brincar.

Ao se pensar as ações artísticas dentro da creche, se estabelecem paralelamente às ações pedagógicas e políticas. Antes de tudo é necessário saber ouvir as “vozes” de bebês e crianças pequenas, não como estudantes, mas como pessoas de direito prioritário à escuta, à atenção, ao cuidado. O sociólogo Manuel Sarmiento (2006), nos fala que esta condição de anterioridade é ontológica.

Busco, nesta perspectiva, enfatizar a distinção entre bebês e crianças pequenas como forma também de visibilizá-las como pessoas distintas e não apenas crianças, cuja categoria universal contribui para o apagamento das diferenças, das especificidades.

Pois como defende Gabriela Tebet: “A condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constitui para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar, e de pertencimento a um grupo de amigos”. O que fica evidente quando observamos os bebês como audiência: bebês não obedecem a convenções, enquanto as crianças pequenas já conseguem respeitar convenções estabelecidas.

As *performances*, como abordagem na educação, vêm tomando um corpus de atuação, nos últimos anos do século XX e início do século XXI. Apresenta-nos muitas propostas, trabalhos, teorias, nas falas de Elyse Pineau, Gilberto Icle, Luciana

Hartmann, Marcelo Pereira, Marina Machado, Mônica Bonatto, só para citar alguns autores brasileiros. “Um campo propício de experimentações que não se restringe apenas às ações poéticas e artísticas, mas constituem um vasto campo de possibilidades ainda pouco explorado” como afirma Gilberto Icle.

As performances com as quais proponho para bebês e crianças pequenas, ainda é um campo de estudo a ser explorado; defendo que as “*Performances Poéticas*” sejam inseridas nos trabalhos e estudos de campos de experiências nas creches; contribuindo com a nova base curricular da educação nacional para educação infantil.

Assim, a resposta para a questão-guia desta dissertação, mais que resposta, é um aporte para um campo de possibilidades, construído com a comunidade de creche. Há sim, espaço para as pedagogias das Artes Cênicas em espaços de vidas compartilhadas em creche!

Sem a pretensão de esgotar a temática proposta nesta investigação, visualizo possíveis desdobramentos:

1. A legitimação das pedagogias das Artes Cênicas, formalmente no espaço da creche, como reconhecimento da importância deste conhecimento em espaços de vidas compartilhadas;
2. A possibilidade de ampliar a pesquisa sobre conhecimentos bebês e crianças pequenas com as *performances*, e a partir dela ter um estudo das corporalidades de bebês e crianças pequenas;
3. Reconhecimento das *performances* na creche como enriquecimento do espaço de fruição, da estética, das corporalidades que são primordiais na primeira infância.

E recordando o menino “Arthur e o desenho do dinossauro”, em que ele propõe “muitas pernas no dinossauro para ficar mais assustador”. Então, proponho muitas pernas para nós, adultos e adultas. Precisamos delas para não estagnar os

nossos pensamentos, de forma a saber olhar para as pequenas pessoas, propondo veredas, caminhos para sempre percorridos com alegria, “abaixando-nos” no nível delas: olho com olho; coração com coração.

Finalizo assim, esta dissertação com mais perguntas do que respostas, mas com a certeza da complexidade da infância, e que precisamos de atenção plena para não perder os bebês nas águas das bacias:



Figura 60 – A autora aos nove meses de idade. Fonte: arquivo pessoal.

“Não me perderam junto com a água da bacia  
A bacia não existe mais – É só memória!  
Mas eu estou aqui pra contar esta história.”

## 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. de. *Toda a Poesia*. 2ed. São Paulo: Livraria Martins, 1955.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Priscila Cruz e Luciano Monteiro (org.). São Paulo: Ed. Moderna, 2019. Disponível em: < <https://avisala.org.br> >. Acesso em: 17 jun. 2019.

ARAÚJO. C.A.S. *Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott*. 2007, 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARBOSA, M.C.S. *Por Amor & Por Força: rotinas na Educação Infantil*. 2000, 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, M.C.; FOCHI, P.S. O Teatro e os Bebês: trajetórias Possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. *Espaço da Escola*, Editora Unijuí, nº 69, p. 29-38, 2011.

BARROS, Manoel. de. *Memórias Inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2000.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação, São Paulo: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Série Obras Escolhidas, v. 1).

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 4.ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BONDÍA, Jorge L. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, FUMEC, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL, *Constituição Federal da República Brasileira de 1988*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol.3. Brasília: MEC/SE,1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. *Educação Infantil e Ensino Fundamental*, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2017.

BIÃO, Armindo J. de Carvalho. A Presença do Corpo em Cena nos Estudos da Performance e na Etnocologia. *Revista bras.est.pres. Porto Alegre*, v.1, n .2, p. 346-359, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> >. Acesso em:17 jul. 2017.

BONATTO, Mônica Torres. *Professor-Performer, Estudante-Performer*. notas para pensar a escola. 2015. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CABRAL, Fernanda Alvarenga. *Teatro para bebês: processos criativos, dramaturgia e escuta*. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Departamento de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES ITALIANAS PARA INVENTAR UM CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRO. Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (orgs.). Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

CORSARO, Wiliam. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*. v. 26, n. 91, Campinas, CEDES, 2005.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. *Notas Estatísticas*. INEP Ministério da Educação, Brasília, 2017.

CUNHA, Iole. A comunicação mãe-bebê: o crescimento do cérebro em desenvolvimento e a gênese dos processos mentais no início da vida in: WENDLAND, Jaqueline et al. *Primeira Infância: Ideias e intervenções*. Brasília; Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2012.

DAWSEY, J. C. Corpo, máscara e f(r)icção. A Fábula das três raças no Buraco dos Capetas. *Ilha Revista de Antropologia*, v.11, n.1, p. 2-41, 2000. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2009v11n1-2p41/17734> >. Acesso em: 30 set. 2019.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: DEWEY, John. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959. Disponível em: < <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/10/declaracao-universal-dos-direitos-das-criancas> >. Acesso em: 20 jul. 2019.

DUBATTI, Jorge, *Introducción a los Estudios Teatrales*. México: Libros de Godot, 2011.

ESTUDOS DA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS. Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouvea (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FABIÃO. Eleonora. Performances e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 8, p. 235-256, 2009.

FABIÃO. Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. *Revista do Lume*, NIPT, Unicamp, n. 4, dez, 2013.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2009.

FERNANDES, Maria Lúcia Bueno. Protagonismo Infantil e cultural em território quilombola. In: BIENAL IBEROAMERICANA E JUVENTUDE, 2, 2017, Manizales, Infâncias y juventudes iberoamericanas: transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz. V.II, p. 28-35, Buenos Aires: CLACSO, 2017.

FERNANDES, Maria Lúcia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. Narradores de Paisagem: encontros outros. In: *Temas e experiências em educação geográfica*/ Aloysio Martins, Orlando Ferreira (orgs.). Florianópolis: Edições do Bosque, CFH, UFSC, p. 203-220, 2018.

FERNANDES, Maria Lúcia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. Brasília: *Em Aberto*, v. 31, n. 101, p. 133-146, 2018.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, 15, n.1 (43) jan./abr. p. 229-250, 2004.

FERREIRA, Taís; OLIVEIRA, Mariana. *Artes Cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio*. Porto Alegre: Medição, 2016.

FERREIRA, T.; HARTMANN, L.; MACHADO, M. Entre Escola e Universidade: dinossauro e caderninhos por uma dramaturgia encarnada. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 45-70, 2017.

FIANS, Guilherme. *Entre Crianças, Personagens e Monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOCHI, Paulo. Teatro desde bebês: contributos para pensar o teatro, a arte e a educação. Móin - Móin: *Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 13, v. 18, p. 67-81, out. 2017.

FRABETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 p. 39-50, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ. Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOBBATO, Carolina. *Os bebês estão por todos os espaços!* um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011, 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GOLPNIK, Alison. How babies think: Even the youngest children know, experience far more than scientist ever thought possible. *Scientific American*, July, p. 76-81, 2010.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER W.D. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

GONÇALVES, J.C.; PEREIRA, M. de A. Teatralidade, Performance e educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, nº 67, p. 13-20, jan/fev. 2018.

HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly T. Pequenas resistências: Contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. *Urdimento*, Florianópolis, v.1, n. 34, p. 19-35, 2019.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. Campinas: *Cadernos Cedes*, v. 37, n. 101, p. 159-157, 2017.

HARTMANN, Luciana; ABREU, Joana. A pessoa olhando aprende primeiro do que fazendo: ética e técnica na transmissão de performances tradicionais. *Revista Trapiche – Educação e Artes*, v. 2, p. 5-16, 2015.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. *Revista do Programa em Pós-Graduação em Arte da UnB*. v. 13, n. 2. Brasília, 2015.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-528, 2014.

HARTMANN, Luciana. Sou da fronteira: narrativas orais e dinâmicas identitárias entre Argentina, Brasil e Uruguai, *Anuário Antropológico*, Brasília, p. 187-213, 2011.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela Pesquisa Performativa. In: SILVA, Charles R.; FELIX, Daina *et al.* (orgs). *Resumos do 5 Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP*. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, p. 41-53, 2015.

- HECKMAN, James. Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, nº 3, July, p. 289-324, 2008.  
Disponível em: < [http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_2008\\_EI\\_v46\\_n3.pdf](http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf) >. Acesso em: 17 jul. 2019.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ICLE, Gilberto (Org.) *Descrever o inapreensível: performance, pesquisa e pedagogia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- ICLE, Gilberto, BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performer e estudantes-performers. Campinas: *Cadernos Cedes*, v. 37, n. 101, p. 7-28, 2017.
- ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, v. 35, n. 2, p. 11-22, maio/ago, 2010.
- JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo. A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática: 1997.
- JISA, Harriet. L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain*, n. 40, p. 115-132, 2003.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. Múltiplas Linguagens na Educação da Infância: Perspectivas de Protagonismo Compartilhado entre Professor, Crianças e Conhecimento. In: *Implementação do Pro infância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUHL, Patricia. Early Language Learning and Literacy. Neuroscience Implication for Education. *Mind, Brain, and Education*. University of Washignton, v. 5, n. 3, p. 129-142, 2011.  
Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3164118/> >. Acesso em: 20 jun. 2019.
- LEITE FILHO, Aristeo G. *Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos de 1950/1960*. Tese 2008 f. (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- LIGIÉRO, Zeca (org.). *Performance e antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LOPES, W. B.; MORAES, R. M. A. de; GONÇALVES, J. B. C. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, p. 71-92, jan./abr. 2018.

Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11055> >. Acesso em: 20 jun. 2019

MACHADO, Marina Marcondes. *A Flor da Vida / Sementeira para a fenomenologia da pequena infância*. 2007, 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Teatralidades na Tenra Infância, ou Bolacha recheada na cena contemporânea. *Revista de Ensino de Teatro*. EBA - UFMG, v. 01, n. 02, p. 56-64, 2011.

MACHADO, Marina, Marcondes. *Fim do Infante*: Três processos dramaturgicos, Rio de Janeiro: Circuito, 2018.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MANDEL, Ernest. O Capitalismo Tardio. Trad. Carlos Eduardo S. Matos et al. *Os Economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeira de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MULLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 98, vol. 28, p. 271-278, 2007.

OLIVEIRA, Zilma M. R. *O Currículo na Educação Infantil*: O que propõem as novas diretrizes nacionais? São Paulo: Cortez, 2010.

PARAGUAI, A.M. S.R; FERREIRA, L.H. Formar-se e encantar-se: possibilidades estéticas no trabalho com bebês. (Eixo 2: Espaços Formativos, Memórias e Narrativas), *VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica*. UNICID, São Paulo, 2018.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: < [http://www.marizapeirano.com.br/artigos/2014\\_etnografia\\_ao\\_e\\_metodo.pdf](http://www.marizapeirano.com.br/artigos/2014_etnografia_ao_e_metodo.pdf) >. Acesso em: 20 jun. 2019.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, v. 35, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2010.

PEREIRA, Luiz Miguel. *Teatro com bebês, enunciações e vivências. Encontros da arte com a vida*. 2018, 264 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1986.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, v. 35, n. 2, p. 89-113, maio/ago. 2010.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.) *As Crianças/ Contextos e Identidades*. Minho, Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Joana Plaza. *Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e articulações contra hegemônicas*. *Linguagem em Foco*, v.2, p.69-83, 2011.

PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRADIER, Jean-Marie. Etnocenologia: as encarnações do imaginário. Unidade da espécie. Diversidade dos olhares. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 56 nº 2, p. 99-136, 2013.

SILVA, Adriele Nunes de. *Teatro para bebês: Desafios em Cena para as Artes e a Educação na primeiríssima infância*. 2017, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender*. Trad. Vania Cury. 6 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SIMÕES, Eleonora das Neves. *De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: Interações, Brincadeiras e Invenções*. 2015, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília: INCT, 2015.  
Disponível em: < [http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao\\_Quilombos.pdf](http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento Socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. >  
Acesso em: 10 jun. 2018.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: *Performance studies: an introduction*, second edition. New York & London: Routledge, p. 28-51, 2006.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Revista Educação & Realidade*, n. 35, v. 2, p. 23-35, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento: Primeiro Ciclo – Educação Infantil*. Brasília: SEE, 2013.

SILVA, Vilma Justina. *Encanto e Coerência: A Infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo*. 2016, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TEBET, Gabriela G. de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa*. 2013, 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

THIOLLENT, Michael. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986. (Coleção Temas Básicos de pesquisa-ação).

TURNER, Victor. *Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar*. Tradução Michel Markowitz e Juliana Romeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

TURNER, Victor. *O Processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. Tradução Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W.; LOPARIC, Zeljko. *Winnicott e a ética do cuidado*. Zeljko Loparic (org.). São Paulo: DWW Editorial, 2013. Disponível em: < [https://www.academia.edu/38935403/Winnicott\\_e\\_a\\_%C3%A9tica\\_do\\_cuidado](https://www.academia.edu/38935403/Winnicott_e_a_%C3%A9tica_do_cuidado) >. Acesso em: 20 jun. 2019.

VASCONCELLOS, V. M. R. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. Brasília: *Em Aberto*, v. 18, n. 73, p. 98-111, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZORNIG, S. M. A. J. As Teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 73-77, jan./mar. 2008.

ZURAWSKI, M. P. V. *Tramas e Dramas no Teatro para Bebês: entre significados e sentidos*. 2018, 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.