

Infâncias e territórios



3

VOL. 3, NO. 3

SUMÁRIO

Editorial 4

Equipe 8

Tema 10

UMA SALA DE MUSEU TORNADA CRECHE

Graziela Kunsch

Entrevista 66

BRUNA PAIVA: PERFORMANCE PARA DILATAR O TEMPO
DAS INFÂNCIAS

Aqui mundo 94

DIÁLOGO DE SABERES EM TORNO DA CRIANÇA
COM COMUNIDADES ANDINAS E DA AMAZÔNIA DO PERU,
María del Rosario Rivero Pérez

Aqui na rede 106

(CEI DIRETO) COMO OS MATERIAIS DESPERTAM ENCANTAMENTO,
DESCOBERTA E CRIAÇÃO, Fernanda Nonato Souza 122

(CEI PARCEIRO) ALIMENTAÇÃO NÃO É SÓ COMIDA!,
Caroline Milaré Campion 124

(EMEI) O JACARANDÁ DE NOSSAS ARTES E NOSSAS HISTÓRIAS —
TRANSFORMANDO O ESPAÇO NATURAL COM ARTE,
COLETIVIDADE E IMAGINAÇÃO, Fabíola Matte Bergamin,
Karina dos Santos Cabral e Willian Vinicius Silva 142

(CEMEI) SENSIBILIZAR E TRANSFORMAR: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA
COMO CAMINHO PARA RESSIGNIFICAR AS RELAÇÕES DO COTIDIANO,
Luciana Hilst Selli 166

Guia de leitura

INFÂNCIAS AQUI E ALÉM-MAR, Ana Barbara dos Santos 182

MADALENA, Luara Almeida 186

CÂNTICOS DOS CÂNTICOS, Amélia Lemos Oliveira 189

OLHARES EM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES
COM A ABORDAGEM DE EMMI PIKLER, Carla Soares Mota 192

Nossas assessoras

SOBRE O QUE PRIMEIRO VIVEMOS NO CORPO AOS CAMINHOS
DA ARTE, Leila Oliveira Costa 201

Nossas formadoras

ESPAÇOS E FLUXOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL,
Ketiene Moreira da Silva 228

Museu/escola

CRIANÇAS NO INSTITUTO MOREIRA SALLES PAULISTA:
POSSÍVEIS INSPIRAÇÕES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUSEU,
Beatriz Abade e Janis Clémen 244

Edital de submissão 260

CARTA DO SECRETÁRIO

Chegamos ao terceiro número da **Revista Infâncias e Territórios**, com a proposta na escrita de ensaios e artigos que demonstram pesquisas, experiências e vivências relacionadas com o espaço em nossa Rede, em outros territórios pelo Brasil e pelo mundo. Os relatos ampliam o olhar para os diferentes territórios, evidenciando a infância, e encadeiam os múltiplos saberes.

A revista articula e conversa com os documentos da Rede, valoriza a experiência estética das nossas Unidades e visibiliza o trabalho dos educadores, ações para o avanço qualitativo na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças.

Esperamos que os ensaios, os artigos, a entrevista e o guia de leitura desta edição inspirem as Unidades Educacionais e que outros registros dos trabalhos de educadores das nossas Unidades parceiras e diretas sejam enviados para a possibilidade de compartilhar saberes.

Desejamos que nossas(os) leitoras(es) e educadoras(es) se nutram do que aqui apresentamos e possam levar para as formações as discussões contextualizadas e aprofundadas de cada território, aprimorando seus trabalhos.

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação

EDI- TO- RIAL

A edição nº 3 da **Revista Infâncias e Territórios** abre o ciclo do **espaço** como tema comum dos diferentes relatos e pesquisas, partindo da questão: como os espaços são transformados em ambientes evidenciando atenção estética como reflexo da intencionalidade pedagógica e da cultura educacional de um grupo?

Neste número, temos uma tríade que conecta os cuidados, o brincar livre e o estado de arte dos bebês. O artigo da pesquisadora e artista Graziela Kunsch abre a edição e nos leva para uma sala de museu transformada em espaço para bebês, se tornando instalação na Documenta de Kassel – um dos eventos mais importantes, internacionalmente, sobre Arte Contemporânea. A educadora peruana María del Rosario

Rivero Pérez, na sessão Aqui mundo, relata sua experiência de formação sobre a abordagem pedagógica pikleriana na região amazônica e a importância do respeito à diversidade e cosmovisão das comunidades. A pesquisadora e assessora Leila Oliveira apresenta seu ensaio poético como um encontro entre a ciência e o sensível, para refletirmos sobre o movimento do corpo do bebê no espaço e a expressão gráfica.

Entrevistamos a educadora e artista Bruna Paiva, que contou sobre o universo da performance como linguagem atrelada ao tempo, liberdade, afeto e sensação. Ler a entrevista da Bruna é uma oportunidade de compreender o envolvimento inter-relacional entre música, dança, artes visuais e teatro no trabalho com as infâncias.

Na sessão Aqui rede (CEI direto, CEI parceiro, EMEI e CEMEI), encontramos convites de professoras, gestoras e gestores que se inquietaram com seus espaços e fizeram perguntas para ressignificá-los: a estrutura do espaço e os conceitos que ele carrega, o espaço da alimentação como ambiente acolhedor, o espaço do parque e a árvore caída e o espaço formativo e a necessidade de ir além muros. Todos os relatos transbordam atenção estética e o direito de bebês e crianças ao belo.

O guia de leitura apresenta o livro *Olhares em Diálogo na Educação Infantil: aproximações com a Abordagem de Emmi Pikler*, organizado por Maria Helena Pelizon, Anita Viudes e Rosa Chaves – livro que faz parte do acervo de formação de professoras(es) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e presente nas Unidades de Educação Infantil da Cidade de São Paulo desde 2021 –, convida leitoras(es) a conhecerem mais sobre a abordagem Pikler e outras referências nos estudos de bebês e crianças pequenas, tão presente em muitos relatos dessa edição.

Também iniciamos um ciclo de apresentação do acervo artístico pedagógico, kit de livros enviados para as Unidades em 2022, para serem explorados em momentos formativos com professoras(es), antes de serem apresentados aos bebês

e crianças. A cada edição da revista, serão apresentados três títulos. Nessa, vocês conhecerão: *Infâncias aqui e além-mar*, de José Jorge Letria, José Santos; *Madalena*, de Natália Gregorini e *Cântico dos Cânticos*, de Ângela Lago.

Pelo olhar de nossas formadoras e formadores, somos provocadas(os) a abandonar algumas estruturas e nos dispor a repensar os espaços das infâncias como rizomas. O educativo do Instituto Moreira Salles tece importantes reflexões sobre a relação das crianças com as diversas linguagens das artes e a ocupação do museu como espaço social, a partir da visita de um grupo de crianças de uma EMEI da Rede.

Nossa capa foi agraciada com a obra da autora e ilustradora Anita Prades, que tem belíssimas publicações de livros para as infâncias e aceitou nosso convite para compor essa edição da revista *Infâncias e Territórios*.

Desejamos boa leitura e que o espaço que vocês habitam com bebês e crianças nunca mais seja visto da mesma forma!

Prefeito do Município de São Paulo
Ricardo Nunes

Secretário de Educação
Fernando Padula

Secretário Adjunto de Educação
Bruno Lopes Correia

Secretária Executiva Municipal
Malde Maria Vilas Bôas

Chefe de Gabinete
Omar Cassim Neto

Coordenadoria Pedagógica — COPED
Simone Aparecida Machado

Divisão de Educação Infantil — DIEI

Diretor
Tássio José da Silva

Equipe Técnica
Ana Barbara dos Santos
Camila de Vila Nova Gonçalves
Kátia Regina Cavalcanti

Maria Noemia Ferreira Figueiredo
Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha
Talita Alves Silva
Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez
Thaís Cristina Saldanha dos Santos
Thiago Pacheco

Equipe Administrativa
Anna Maria de Feo Vieira
Equipe de estágio
Bianca Carlos Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Infâncias e territórios [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria Pedagógica. – n. 3 (abr. 2023). – São Paulo : SME /
COPED, 2023.
263 p. : il. color

Bibliografia

ISSN 2965-6095

1. Educação Infantil. 2. Educação – Periódicos. I. Título.

CDD 372.21

Código da Memória Documental: SME80/2023
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Guilherme Pereira do Nascimento Melo
Heloísa Castelli Celeste
Julia Maria Lacerda dos Santos
Maria Eduarda Oliveira Flores

Conselho editorial

Ana Barbara dos Santos
Elenice Roda
Dolores Prades
Thiago Pacheco

Edição e preparação de textos
Ana Barbara dos Santos
Dolores Prades

Coordenação editorial
Dolores Prades

Projeto editorial
Ana Barbara dos Santos

Capa
Anita Prades

Tradução espanhol-português
Mariana Cipriano da Silva

Revisão textual
Roberta Cristina Torres da Silva

Revisão técnica
Ana Barbara dos Santos
Elenice Roda
Thiago Pacheco



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

DISPONÍVEL TAMBÉM EM: <EDUCACAO.SME.PREFEITURA.SP.GOV.BR/REVISTA-INFANCIAS-E-TERRITORIOS>



UMA SALA DE MUSEU TORNADA CRECHE

Graziela Kunsch



ARTIGO TEMA

11

A equipe da Divisão de Educação Infantil – DIEI da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo me procurou para uma entrevista sobre a *Creche Parental Pública*, projeto artístico que realizei na Alemanha no ano de 2022, com bebês e seus responsáveis, como parte de uma exposição, dentro de um museu de arte, atualmente em vias de se tornar uma política pública. No nosso encontro, combinamos que, no lugar da forma entrevista, eu escreveria este texto, cujos tópicos refletem as perguntas feitas a mim ao longo da nossa conversa. Assim, este é um texto de autoria individual que, no entanto, só existe a partir da curiosidade e do interesse que o projeto despertou em formadores da DIEI e do nosso encontro. Começos de texto são sempre muito desafiadores e não sei ao certo como instigar em você, pessoa que me lê, essa mesma curiosidade, tão importante para que exista aprendizagem. Mas espero que, ao longo da leitura, você possa fazer pausas para respirar, imaginar e pensar por si. Para tanto, irei descrever o espaço da *Creche Parental* devagar, aos poucos.



DIVULGAÇÃO SITE DA DOCUMENTA – NICOLAS WEFERS, 2022

1. O museu Fridericianum

Localizado na cidade de Kassel, o Fridericianum é considerado o museu público mais antigo da Europa e possui uma arquitetura clássica, com tudo em grande escala – uma enorme escadaria para chegarmos a adentrá-lo, colunas altas, janelas altas –, fazendo a gente se sentir pequena dentro dele.

Quando visitei a sala do museu destinada ao meu trabalho, essa sala era um grande retângulo branco, de aproximadamente 200m², com um piso pintado de cinza. A primeira coisa que eu e Elke Avenarius¹ – minha parceira na arquitetura da creche – fizemos foi pedir a retirada das paredes falsas laterais, que cobriam enormes janelas.

1. Elke Avenarius é engenheira civil, mãe, co-fundadora e diretora da creche de inspiração pikleriana Kleine Entdecker [Pequenos Descobridores], em Kassel. Ver: www.kleine-entdecker-kassel.de.



GRAZIELA KUNSCH, 2022

Então, começamos a desenhar o espaço, com o cuidado que cada cômodo comportasse ao menos uma janela, garantindo vistas para o lado de fora, entrada de luz natural e também ventilação natural, em oposição a luzes focais ou ar condicionado, tão característicos dos museus. **A nossa intenção era transformar aquele museu frio em um espaço cotidiano e aconchegante.**

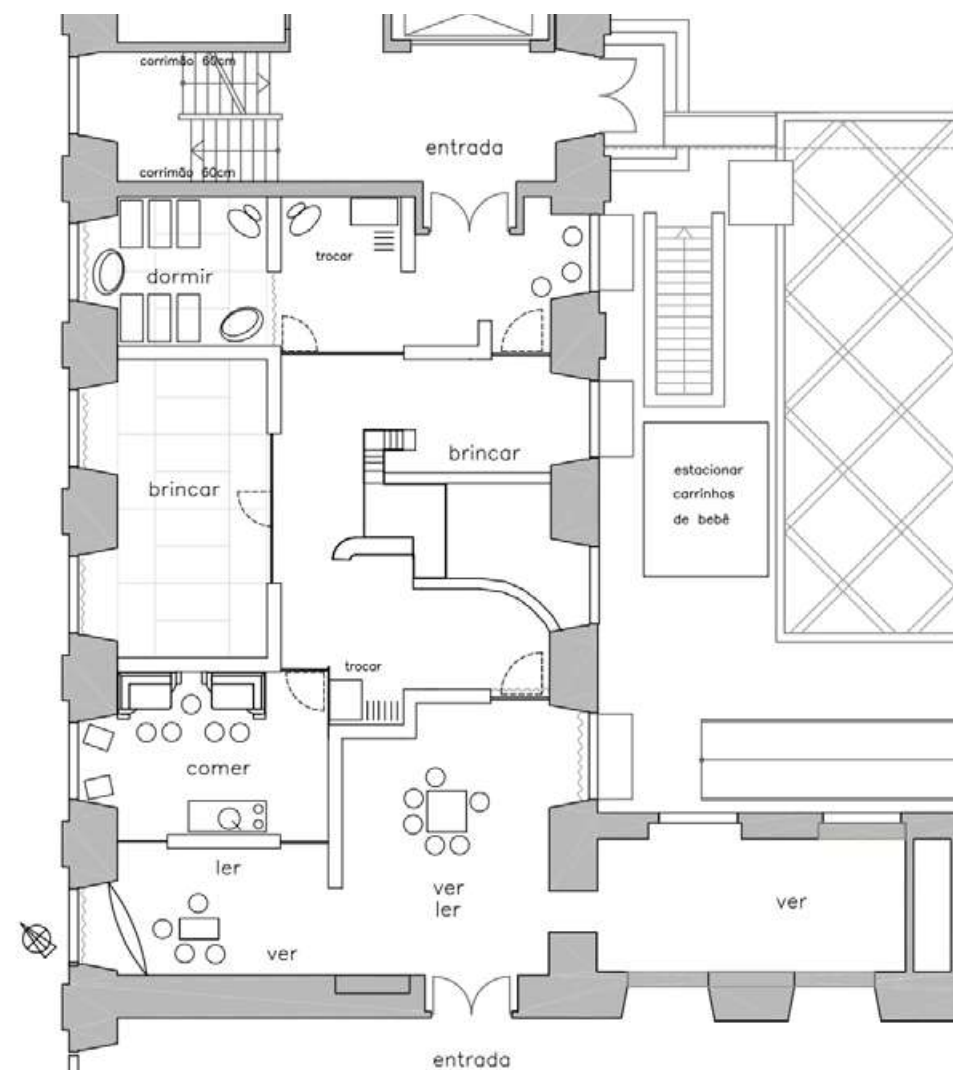
Outra coisa que orientou o nosso desenho foi o piso: eu precisava garantir um piso bom para bebês brincarem no chão, e limpo. Construir um chão de madeira – que é o piso interno ideal para o brincar –, além de muito caro, não seria uma escolha ecológica. Pedir que pessoas circulassem sem sapatos por todos os 200m² também não seria simples, pois o meu projeto faria parte de uma exposição de enorme circulação (milhares de visitantes por dia). Então Elke e eu decidimos que haveria áreas específicas cobertas

por tatames (a mesma solução que dei para o espaço de brincar da minha filha, em casa, sobre o nosso piso frio) e que somente nessas áreas o uso de sapatos não seria permitido.

Finalmente, escolhi aproveitar o fato de a sala ser localizada no andar térreo e nos fundos do museu para propor que a entrada dos usuários da *Creche Parental* – bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade, acompanhados de um ou mais adultos responsáveis – fosse pela porta traseira, gratuitamente. O público geral, pagante, que não fosse bebê ou não tivesse um bebê, chegaria ao espaço pela entrada principal do museu (aquela da grande escadaria) e teria acesso somente a “salas de ver e ler”, descritas mais adiante.

2. Espaço pikleriano

Após semanas de experimentações e muita conversa, chegamos a esta planta:



Do lado de fora, à direita, vemos uma tenda para estacionamento de carrinhos de bebê, onde normalmente só há vagas para automóveis e bicicletas. No alto, a entrada gratuita da creche. No meio, a creche propriamente dita, ocupando a maior parte do espaço. Na parte baixa, as salas de ver e ler. Vale dizer que a salinha embaixo à direita era um depósito, sempre fechado. Essa sala foi desocupada, aberta e renovada, como uma sala escura de vídeo. Transformar espaços institucionais requer escuta do lugar.

Inspirado na abordagem pedagógica desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), o espaço da creche foi dividido em áreas de cuidado, onde *adultos cuidavam de bebês* – áreas para trocas de fralda e roupa, área de dormir e área de comer, além de haver poltronas para dar colo, amamentar ou dar mamadeira – e uma enorme área ao centro para o brincar, onde bebês eram capazes de *cuidar de si mesmos*. Adultos estavam lá, presentes, mas sentavam-se em almofadas e podiam observar bebês *autoiniciarem a brincadeira*.

AS FOTOGRAFIAS ENTRE AS PÁGINAS 18 E 27 SÃO DE GRAZIELA KUNSCH, 2022











A área de brincar era dividida em duas partes: a área de tatame cercada era de uso exclusivo de bebês que não caminhavam ou estavam no processo de começar a andar, e o “quintal” de uso de todos, com uma grande caixa de areia e plataforma alta.



FOTOS GRAZIELA KUNSCH, 2022



MARTHA FRIEDEL, 2022

A cerca da plataforma alta incluía galhos de árvore (que colhemos já caídos no chão) e madeiras esculpidas, dessas usadas como pés de móveis ou em cabeceiras de cama. As janelas tinham forma orgânica (não eram formas geométricas, mas buracos únicos, desenhados à mão livre). Os balanços eram de pano e foram pintados à mão no Jamac — Jardim Miriam Arte Clube, usando a técnica do estêncil, com padrões de floresta.

Nas creches piklerianas, a arquitetura se baseia na ideia de “unidade de vida”, na qual os diferentes usos do cotidiano de bebês convivem em um mesmo espaço. Isso acontece por três motivos: primeiro, para que uma educadora dedicada aos cuidados de uma única criança consiga ter, ao mesmo tempo, uma visão geral da sala/do grupo. Segundo, para que as crianças tomem a iniciativa do brincar, sem depender da proposição do adulto que está ocupado em cuidar de outra criança. Terceiro, para que exista previsibilidade. Se as crianças estão na área de brincar e percebem a arrumação da área de comer pelas educadoras, sabem que, num momento próximo, irão comer. A rotina somada à previsibilidade oferecida pelo arranjo espacial, ou a *especialização da rotina*, traz segurança aos bebês.

Inicialmente, imaginei um espaço bem aberto, com divisórias tão somente de cercado de madeira baixo entre um cômodo e outro, ou entre um uso e outro, ou mesmo sem divisórias. Mas, como a sala era muito grande e também o pé direito muito alto, Elke e eu pensamos que paredes seriam bem-vindas, como forma de diminuir a escala do museu. Escolhemos usar as paredes temporárias que o museu costuma construir para exposições, com três especificidades: altura de 2 metros (normalmente as paredes são mais altas); deixar o painel de madeira cru (normalmente são pintados

de branco); e abrir alguns “buracos” nas paredes, para serem usados como armários/estantes² (normalmente essas paredes são usadas somente para pendurar quadros, não como mobiliário). Do centro do espaço, área que chamei de “quintal”, era possível avistar todos os espaços/todos os diferentes usos. Especialmente do alto de uma plataforma, acessível somente por bebês — que tinham a melhor vista do todo. Ao mesmo tempo, graças às paredes, cada espaço guardava um pouco de privacidade, permitindo maior aconchego e concentração durante seu uso³.

2 Havia buracos na altura de adultos e buracos junto ao chão, acessíveis aos bebês.

3 Outra origem para essas paredes foram as minhas visitas à creche Kleine Entdecker, cuja arquitetura foi desenvolvida por Elke em diálogo com a sua equipe. A Kleine Entdecker existe em duas unidades, ambas casas adaptadas como creche. As casas já continham paredes e, no lugar de derrubá-las ou encarar isso como um problema, Elke cuidou muito bem de cada espaço e abriu janelas e “túneis” entre eles, proporcionando não só visões entre cômodos como também aventuras. Por exemplo, uma sala de brincar de um grupo se conecta à sala de soneca desse mesmo grupo através de um buraco, na forma de círculo, na parede, na altura do chão. A criança que desperta de sua soneca pode voltar à sala de brincar atravessando esse buraco.



3. Programa de usos

A minha intenção foi criar um espaço onde adultos, mais que ensinar bebês, pudessem aprender com bebês, aprender entre outros adultos e tornar possível que bebês aprendessem por si próprios e também com outros bebês.

A abordagem Pikler nos ensina que há momentos em que bebês precisam da gente para chegar a realizar uma tarefa,

como se limpar ou se vestir. Esses “momentos de cuidado” devem ser de atenção plena e conexão com a criança, para criação e cultivo de vínculo afetivo. Nutrida do adulto cuidador, a criança é capaz de agir com autonomia. Tudo que não é momento de cuidado é momento do “cuidar de si” ou da brincadeira livre.

Brincar livre é o brincar autoiniciado, não dirigido por alguém. Parte do desejo da própria pessoa que brinca. No caso de bebês, não significa deixá-los sozinhos, mas preparar o

espaço para o brincar, com bons materiais; posicionar a bebê ou o bebê amorosamente no chão, com a barriga para cima; se afastar um pouco; silenciar; confiar e observar. No lugar de mostrar como se deve brincar, permitir que a criança tome iniciativa e faça escolhas, experimentações e descobertas por si própria, usando o corpo inteiro. Na abordagem Pikler, esse livre brincar coincide com o *desenvolvimento motor livre* (ou *desenvolvimento motor autoiniciado/autoinduzido/autônomo/natural* ou *motricidade livre*). Em outras palavras, *a criança se desenvolve através do brincar*.

A teoria e a prática da motricidade livre foram a principal contribuição de Emmi Pikler, em contraposição às tabelas ainda vigentes de etapas do desenvolvimento motor. Ela demonstrou, por meio de mais de 40 anos de observação, estudos científicos, textos, registros fotográficos (com Marian Reismann), desenhos (com Klara Pap) e filmes (diversos autores)⁴, que bebês são capazes de conquistar posições

4 Como referência, destaco três livros de Pikler: *Lasst mir Zeit: Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen* [Dê-me tempo: o desenvolvimento motor autônomo da criança até o caminhar livremente]. Compilado, editado e prefaciado por Anna Tardos, com fotografias de Marian Reismann e desenhos de Klara Pap. Munique: Pflaum Verlag, 2018; *Unfolding of infants' natural gross*

motoras e movimentos por natureza própria, sem que precisem ser ensinados ou treinados por um adulto⁵.

motor development [Revelando o desenvolvimento motor natural de bebês]. Los Angeles: RIE, 2006; e *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global* [Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global]. Madrid: Narcea Ediciones, 1985. Em português, no tema da motricidade livre e das competências de cada bebê, recomendo *As origens do brincar livre*, de Éva Kálló e Györgyi Balog (São Paulo: Omnisciência, 2017); os textos “Lóczy e sua história”, de Judit Falk e “O que é autonomia na primeira infância”, de Anna Tardos (In: *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy* – 3ª edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021); o capítulo “As brincadeiras livres e as atividades autônomas” da obra *Maternagem insólita*, de Geneviève Appell e Myriam David (São Paulo: Omnisciência, 2021); e *Crescer autônomo*, com textos de Anna Tardos e Emmi Pikler (Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2022). Reforçando que, nesta abordagem pedagógica, o vínculo afetivo (ou a qualidade dos cuidados) é fundamental para que exista autonomia no brincar. Os filmes do Instituto Pikler podem ser alugados e vistos na página [vimeo.com/piklerstudio](https://www.vimeo.com/piklerstudio).

5 Desde a posição decúbito dorsal (ou “deitado de costas”, ou “barriga para cima”) – uma posição que bebês sustentam por si próprios –, bebês aprendem a virar de lado, virar para braços, desvirar, rolar, rastejar, engatinhar, sentar, descer, subir, escalar,

Essas ideias estavam na base de todo espaço, mas nada ali era imposto.

Para mim era muito importante que cada mãe fosse respeitada no seu modo de maternar e tivesse ali uma boa estrutura para passar horas com seu bebê, longe do isolamento do puerpério e perto de outras mães. Quem desejasse orientação sobre a abordagem, podia participar dos encontros “Entdeckerraum” [Sala das descobertas], que aconteciam todas as quartas e sábados,

ficar de pé, agachar, andar, pular (além de uma série de posições e movimentos intermediários) por natureza própria. O único momento em que precisamos usar as nossas mãos para ajudar uma/um bebê a realizar um movimento é quando ela/ele começa a virar para bruços, mas ainda não consegue desvirar. Avisando antes, de maneira respeitosa e com apoio da cervical, desvirmos a(o) bebê, até que ela(ele) descubra como desvirar (e rolar!) sozinha(o). Ou simplesmente pegamos a(o) bebê no colo. Colocar bebês de bruços para treinar “tummy time” [a hora da barriguinha] ou colocar na posição sentada, antes que conquistem o ato de sentar, são práticas que não respeitam o tempo da criança nem a sua natureza. Bebês podem se movimentar por natureza própria, desde o nascimento. Quem quiser conhecer mais sobre o tema e ver uma série de registros em vídeo de bebês em movimento livre, recomendo o curso ministrado por mim e a pedagoga Pikler® Patricia Lima Zahn na plataforma Hotmart: otempodecadabebe.com.br.

mediados por duas educadoras (e mães) piklerianas, ou de encontros comigo, aos domingos, em um parque da cidade.

Era possível também o conhecimento ou o aprofundamento da abordagem com materiais dispostos nas salas de ver e ler. Ali expus um filme que documenta o desenvolvimento motor livre da minha filha Manu⁶; uma seleção de fotografias em preto e branco que Marian Reismann fez de bebês em movimento livre no Instituto Pikler-Lóczy, em Budapeste (era muito bonito ver coincidências entre as fotografias e o filme, por exemplo, algumas posições intermediárias que bebês fazem ao brincar, que não haviam sido identificadas antes de Pikler); filmes históricos do Instituto; uma série de livros sobre a abordagem, em diferentes línguas; e uma *Biblioteca de materiais abertos de brincar*, sobre a qual falarei mais adiante.

A *Creche Parental* funcionava diariamente, de segunda a segunda, entre 10h e 17h. Bebês e seus cuidadores entravam no

6 Desenvolvimento motor livre da Manu, 2019-2022, às vezes disponível em: vimeo.com/724388290. Aos poucos, estou publicando excertos do brincar livre da Manu no arquivo em construção permanente www.brincadeiralivre.naocaber.org. Esses registros são liberados para grupos de estudo e aulas que não tenham fins comerciais.



GRAZIELA KUNSCH, 2022

espaço pela porta traseira do museu, gratuitamente, e podiam permanecer ali o tempo que quisessem. Nesse período, o público geral só tinha acesso às salas de ver e ler e, entre 17h30 e 20h, podiam circular por toda a creche, para ver mais fotografias de Reismann; documentações de duas escolas parceiras; os espaços preparados para o brincar e o mobiliário construído para a crescente autonomia de bebês e crianças. A ênfase do projeto era parental, mas, nas manhãs de quinta-feira, grupos de berçários e creches locais também usavam o espaço⁷.

⁷ Na Alemanha é muito forte a cultura de crianças desde bem pequenas circularem pelas cidades com educadores, caminhando, pegando transporte coletivo, indo a praças, bosques e instituições culturais.



GRAZIELA KUNSCH, 2022

Repare que muitas fotografias foram dispostas na altura de crianças pequenas. O filme era projetado junto ao chão.

Público
entrando no
museu pelos
fundos



4. Mobiliário e uso do cercado

Para mobiliar o espaço, eu e Elke reaproveitamos móveis já existentes, como poltronas de segunda mão e cadeiras escolares antigas, e produzimos móveis novos. Optar por móveis usados era, além de uma escolha sustentável, mais uma tentativa de deixar o espaço aconchegante, *com alma*. Antes da abertura da exposição, fiz um chamado público para famílias locais doarem almofadas ao projeto⁸. As

⁸ Assim dizia o cartaz colocado em pontos estratégicos da cidade: “Entre 18 de junho e 25 de setembro, uma sala do piso térreo do

almofadas recebidas eram usadas, redondas, quadradas, lisas, estampadas e trouxeram um colorido ao espaço, ou mais um pouco de alma, além de terem tornado possível que famílias se sentissem parte do projeto desde a sua construção.

Outra escolha fundante do espaço foi o uso do cercado de madeira nas passagens de um cômodo a outro e como separação/isolamento da área de brincar de tatame, destinada principalmente a bebês não caminchantes. Ao contrário do que possa parecer, essa cerca estava ali para garantir a liberdade de movimento de bebês. Como aprendi com Emmi

museu Fridericianum será transformada em uma creche parental gratuita, aberta para mães, pais e outros cuidadores de bebês e crianças de 0 a 3 anos. O espaço será dividido em espaços de cuidado – áreas para comer, dormir e trocar fraldas e roupas, onde adultos cuidarão dos bebês – e espaços para brincar, onde bebês poderão cuidar de si mesmos. Vamos precisar de muitas almofadas no espaço, para que mães e pais possam se sentar confortavelmente, enquanto bebês brincam livremente. Você tem uma almofada que possa doar ou emprestar para o projeto? Para os grupos de mães, pais e bebês seria bom ter zafus ou almofadas de yoga, mas para o resto do espaço pode ser qualquer tipo de almofada. Pode ser uma almofada usada ou nova; lisa ou estampada. A ideia é envolver as famílias locais desde a construção do espaço e deixá-lo bem aconchegante”.



CARTAZ COM DESENHO E FONTE DE DEBORAH SALLES, 2022

Pikler, é preciso proteger bebês dos perigos maiores, de modo que possam explorar os perigos menores. Citando a expressão usada pela rede RIE, trata-se de criar um “espaço do sim”.⁹

9 A expressão “yes space”, originalmente “yes place”, foi cunhada em 2010 por Janet Lansbury, educadora associada da rede RIE – Resources for Infant Educators [Recursos para Educadores de Crianças], fundada por Magda Gerber, discípula de Emmi Pikler, nos Estados Unidos. Ver www.janetlansbury.com/2021/06/yes-spaces-what-they-really-are-and-why-they-matter/ e rie.org.

O espaço do sim é aquele onde um adulto não precisa ficar o tempo todo atrás da criança dizendo “não pode fazer isso!, não faça aquilo!”. A ideia é permitir diferentes explorações, com tempo e tranquilidade, sem que a brincadeira (a pesquisa, a investigação) de cada bebê seja interrompida¹⁰.

10 Quando pessoas ficam impressionadas com cercados em áreas de brincar de bebês, peço que experimentem olhar não para a cerca, mas para o espaço criado dentro dela. É importante que o chão seja firme (madeira ou tatame são os que considero mais apropriados), que o ambiente seja preparado com bons materiais e que o adulto possa entrar nesse espaço com a criança. Ao mesmo tempo, a cerca em si cumpre alguns papéis educativos: ela torna



Entre os móveis produzidos especialmente para a obra, estavam as mesas coletivas da sala de comer, inspiradas nas mesas da creche Kleine Entdecker. Desenhadas por Elke Avenarius, essas mesas possuem degraus e bancos que são escalados por bebês e crianças, de modo que sentem com apoio dos pés e fiquem na mesma altura do adulto cuidador, sentado em uma cadeira de altura padrão.

Também foi produzida uma seleção de móveis desenvolvidos por Pikler e seus colaboradores: nas áreas de cuidado, trocadores de fralda e banquinhos de comer; nas áreas de brincar, conjunto de caixas e rampas baixas e túnel-labirinto. Para produção desses móveis, tivemos o apoio de Martin Plackner e Florian Plackner, pai e filho responsáveis por uma marcenaria certificada Pikler®, localizada na Áustria¹¹.

possível a criança ver (e se esconder) através; serve de apoio para uma criança começar a ficar de pé (usar uma cerca como apoio, por iniciativa própria, é diferente de ser verticalizada precocemente ou ajudada por um adulto); serve de apoio para uma criança dar seus primeiros passinhos, de lado; é usada para investigação de sons.

11 Ver www.spielzeugmacher.at/pikler/uebersicht-pikler.



GRAZIELA KUNSCH, 2022

Os móveis Pikler® possuem formas e medidas específicas e até hoje só existem poucas empresas certificadas para usar a marca registrada, o que significa que essas marcenarias atendem a um padrão de qualidade. É comum vermos móveis serem anunciados como “Pikler”, mas, algumas vezes, são móveis apenas inspirados nos móveis Pikler, que desvirtuam um pouco seu funcionamento original. Um exemplo é o “triângulo articulado”, muito vendido no Brasil, que não é estável como o triângulo Pikler® fixo. Pode até ser seguro, mas balança durante o uso pela criança, o que não é ideal. Outro exemplo é pintar de muitas cores as barras do triângulo ou colocar agarras coloridas de escalada na rampa que acompanha o triângulo. Fica bonito e pode cumprir uma função, mas a simplicidade dos móveis Pikler® originais não é por acaso; teve muito pensamento e experimentação para se chegar a essa simplicidade. O tom de madeira evita ênfase no estímulo visual e torna possível que materiais de brincar tenham destaque quando usados junto ao móvel. A rampa livre pode ser usada para subir, descer, descobrir o que é escorregar etc. Colocar agarras de escalada é pré-determinar um único modo de usar. O trocador Pikler®, por exemplo, é maior que os trocadores usados sobre cômodas (largura interna de 94cm e profundidade de 72cm, versus trocadores de 70cmX50cm), de modo a permitir a livre movimentação da criança durante a troca. É também mais alto que as cômodas, de modo que seja bom para as costas do adulto cuidador. (A abordagem Pikler considera importante um equilíbrio saudável entre as necessidades da criança e as necessidades do adulto, então o trocador precisa ser bom tanto para bebês como para cuidadores). O trocador possui ainda uma escadinha, que torna possível o bebê subir com autonomia, e um cercado, que serve tanto para a segurança do bebê como de apoio, para o bebê que já fica de pé com apoio poder ser trocado nessa posição. Rever as imagens da página 19.



O mobiliário de brincar Pikler® pode ser disposto no ambiente como qualquer outro material aberto de brincar. Se a criança se interessar, irá explorar esse móvel, da sua maneira, movimentando o corpo inteiro. Se não se interessar, não vai usar, por mais frustrante que isso possa ser para adultos. Ao organizar um espaço para bebês que ainda não vivem a motricidade livre, é recomendado não oferecer o triângulo com rampa, ou deixar a rampa bem baixinha, pois uma criança que está acostumada a ter sempre a ajuda de um adulto, ou um adulto salvando ela de situações perigosas, não desenvolveu sua cautela e poderá cair e se machucar. O ideal é dispor somente a rampa baixa. Nós podemos também, às vezes, colocar um material sobre esses móveis, de modo a gerar um estímulo indireto para bebês subirem neles. Mas é importante lembrar que não se trata de uma cesta, nem de uma mesa, mas de um móvel aberto que pode ter diferentes — e surpreendentes — usos.

A primeira coleção foi preparada pela equipe da Casa Pikler®, creche que existe onde funcionou, entre 1946-2011, o abrigo Pikler-Lóczy. Os materiais escolhidos foram: paninho Pikler®, bola Pikler®, tigela de metal, argolas de madeira, copos de plástico empilháveis, peteca e cesta.



GRAZIELA KUNSCH, 2022

5. Materiais abertos de brincar

Materiais abertos de brincar, ao contrário de brinquedos estruturados, não têm funções fixas ou usos predeterminados, possibilitando diferentes explorações, pesquisas e descobertas por bebês¹². A *Biblioteca de materiais*

12 O termo usado em português para caracterizar esse tipo de objeto é “brinquedos de largo alcance”, assim definidos na tradução do texto “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar”, de Aléxis Leontiev (In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988). Mas proponho “materiais abertos de brincar” porque

abertos de brincar compreendeu oito coleções, elaboradas por espaços ou projetos inspirados em Pikler. Ali, adultos podiam tocar nos objetos e conhecer alguns dos materiais usados do outro lado das paredes, dentro da creche.¹³

Na caixa de areia eram dispostos uma série de materiais para exploração: funis, peneiras, escorredores de macarrão, pás, cabaças cortadas ao meio, colheres, baldinhos e tigelas. Na parte coberta, embaixo da plataforma alta, havia uma pequena estrutura de madeira que remetia a uma cozinha,

entendo que a noção de abertura favorece mais a ideia de que brincar é processo, não meta ou resultado, defendida pelo próprio Leontiev: “o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação” (p. 123).

13 Coleções por: Casa Pikler®; Strandgut; Barbara Lackner Spielraum e Kokomoo; Ateliê Arte, Educação e Movimento (por Suzana Macedo Soares); Encontros de Música e Movimento (Carmen Orofino); Kleine Entdecker Kinderkrippe; e Creche parental. Uma publicação trazia uma apresentação de cada um dos espaços ou projetos participantes, desenhos dos materiais (por Deborah Salles) e comentários sobre as maneiras como esses materiais dão suporte às pesquisas das crianças.



GRAZIELA KUNSCH, 2022

tendo sido muito usada por crianças que estavam iniciando o brincar simbólico. Aproveito para dizer que, **quanto menos definidas as cozinhas infantis, maiores as possibilidades das crianças ao usá-las.**

6. Espaço educador

Ao final das duas primeiras semanas de funcionamento da creche, eu estava sentada dentro da área do tatame, observando a movimentação. Um pai, que entrava sempre pelos fundos e vinha passando os finais de tarde com seu filho ali, no tatame, sem nunca ter sequer espiado as salas de ver e ler, puxou assunto comigo. Ele disse: “Este lugar é tão bom para o meu filho, ele gosta tanto de brincar aqui, que sinto que *só preciso me sentar em uma dessas almofadas e observar*. Às vezes, aproveito para descansar um pouco, ler um livro. *Aqui posso fazer a minha atividade, enquanto meu filho faz a dele*. Quando ele pede a minha atenção, dou atenção, naturalmente”.

Uma mãe, que já conhecia a abordagem Pikler, contou que, às vezes, entrava em um modo automático, durante uma troca de fralda ou um banho. Sua filha tinha quase 3 anos e se virava bem para se vestir e também para se ensaboar, passar o shampoo. Mas a mãe, sem pensar, às

vezes se antecipava e fazia pela filha o que ela poderia fazer por si. Durante uma troca de roupa na *Creche Parental*, ao ver duas fotos de Marian Reismann na parede, junto a um dos trocadores, ela desacelerou seus gestos e permitiu que a filha cooperasse. No lugar de já sair vestindo a filha, ofereceu a ela cada peça de roupa, uma por vez, como fazia a cuidadora retratada nas imagens. E sua filha se vestiu com autonomia.

Na caixa de areia havia dois balanços de pano, com a parte baixa perto do chão. Se um adulto quisesse posicionar seu bebê no balanço, ninguém o impediria. Mas na parede ao fundo da caixa de areia estava um processo documental da escola Ateliê Carambola, composto por fotografias de bebês experimentando balanços de pano na escola, das mais diferentes maneiras, e um caderno. Um convite para adultos intervirem menos e observarem mais: “Dar tempo ao bebê antes de colocá-lo no tecido. (...) É preciso garantir tempo para o toque, para a pega no tecido. Tempo de observar de perto, balançar a trama, ver o movimento”¹⁴.

14 Processo documental *Balanço de chita*. Texto por Gabriela Feruglio. Ateliê Carambola Escola, 2022.



7. Usos da arte

A esta altura alguém já pode ter se perguntado “mas onde está a arte, nesse projeto?”. Afinal, trata-se de um museu e de uma exposição. Devolvo a pergunta: para você, onde está a arte?

Estará a arte no meu filme autobiográfico? Nas fotografias de Marian Reismann? Na *Biblioteca de materiais abertos de brincar*, com seus volumes, texturas e cores? Na prática de arquivo? Nas escolhas estéticas do espaço? Ao observar as imagens que ilustram este texto, o que, no espaço, chama a sua atenção? Como são, normalmente, os espaços destinados a bebês e crianças?

Qual a sensação corporal ao entrar em um museu e se perceber dentro de uma creche? A transformação radical do espaço pode ser pensada como uma *performance*?

Uma *escultura social*, nos termos de Joseph Beuys, artista alemão que fez um de seus projetos mais relevantes na mesma Kassel?¹⁵

15 *7 mil carvalhos* (Documenta 7, 1982). A obra consistiu no plantio de 7 mil carvalhos por toda a Cidade de Kassel, ao longo de cinco anos. A cada árvore correspondia uma pedra de basalto. As pedras foram inicialmente aglomeradas na praça em frente ao museu Fridericianum. A cada carvalho plantado, uma das 7 mil pedras era retirada da frente do museu e fixada ao lado da árvore, na calçada.

Uma estudiosa de Pikler visitou a exposição e, antes de ir embora, emocionada, me disse: “É a *arte do cuidado!* E percebo o cuidado em tudo, em cada detalhe do espaço”. Uma mãe me falou sobre o próprio brincar como arte. Que poderia passar horas *contemplando* os processos de *criação* e *invenção* de sua filha. E teve gente que não viu arte em nada.

Para mim, é possível pensar a arte para além de sua função estética e fora do mercado de arte. Interessa-me criar proposições iniciais abertas, que possam ser transformadas por quem colabora comigo e passa a dividir/diluir autoria comigo. Interessa-me criar espaços que sejam transformados pelo uso, ou por seus usuários¹⁶. Espaços nos quais, na prática, na vida cotidiana, a gente ensaia outras formas de viver. A arte pode imaginar, experimentar e colocar no horizonte coisas antes não visíveis¹⁷. No caso deste projeto, um outro modo de olhar bebês.

Conforme a paisagem urbana ganhava novas árvores, a pilha de pedras desaparecia do espaço da arte.

16 Recomendo a leitura de *Para um léxico dos usos*, de Stephen Wright. São Paulo: Edições Aurora, 2016. Disponível em www.edicoesaurora.com/para-um-lexico-dos-usos-stephen-wright.

17 Recomendo a leitura de *On horizons: a critical reader in contemporary Art*, editado por Maria Hlavajova, Simon Sheikh e Jill

8. Contexto: a *documenta fifteen*

A Documenta é uma exposição de arte contemporânea que acontece a cada cinco anos em Kassel. Cada edição tem uma curadoria diferente, e sua 15ª edição, realizada entre 18 de junho e 25 de setembro de 2022, teve pela primeira vez um coletivo assumindo a responsabilidade curatorial. Ruangrupa¹⁸, grupo de artistas e arquitetos baseado em Jakarta, Indonésia, formou uma rede de coletivos e indivíduos em torno do conceito de “Lumbung”. *Lumbung* – ou “celeiro de arroz” – é a casinha onde pequenos agricultores indonésios colocam o excedente da colheita de arroz, para uso comum. Na prática, o termo significa também trabalho

Winder (Utrecht: BAK, basis voor actuele kunst e Rotterdam: post editions, 2010). Este livro explora a noção teórica do horizonte e a ligação entre arte contemporânea e imaginação política. Examina-se o horizonte, comumente entendido como a linha que demarca o que está além do alcance ou declarado como impossível pela ordem dominante, poderia ser “recarregado” – via imaginários artísticos e políticos – com significado potencialmente libertador. Trabalhos anteriores meus, como o *Projeto Mutirão* (desde 2003); *Ônibus Tarifa Zero* (31ª Bienal de São Paulo, 2014); e a *Clínica Pública de Psicanálise* operam nessa mesma chave.

18 Escreve-se em letras minúsculas mesmo.

coletivo, sendo o termo português “mutirão” sua melhor tradução¹⁹. A *documenta fifteen* foi, de fato, uma *exposição-mutirão*²⁰.

19 “A palavra mutirão vem do Tupi motyrõ, que significa “trabalho comum”. Em um mutirão, pessoas cooperam e se ajudam mutuamente, ao realizar diferentes funções em torno de um objetivo comum, como a construção de uma casa. Algumas pessoas carregam e preparam concreto, outras assentam tijolos e outras levam água para quem tem sede, entre outras ações, mais leves ou mais pesadas, todas essenciais para que a casa chegue a ser construída. O trabalho é alternado com momentos de refeição coletiva – cozinhar, servir e limpar são também tarefas do mutirão e não devem ser feitas exclusivamente por mulheres – e, uma vez pronta a casa, o mutirão é celebrado com festa”. Trecho do meu editorial na revista *Urbânia 6.2 – Público como mútuo*. KUNSCH, Graziela (ed.). São Paulo: Editora Pressa, 2022. Versão PDF disponível em: naocaber.org/revista-urbania-6-2/.

20 O ruangrupa escolheu não centralizar todas as escolhas curatoriais e, além de agregar quatro pessoas à direção artística, convidou catorze coletivos como “membros Lumbung”. Esses membros receberam uma verba de produção de 200 mil euros cada e puderam usá-la para envolver colaboradores de seu próprio ecossistema na Documenta, sem que essas escolhas precisassem ser validadas pelo ruangrupa, caracterizando uma curadoria ampliada. Os coletivos e indivíduos convidados diretamente pelo ruangrupa

O gesto curatorial que destaco aqui foi a transformação do Fridericianum – historicamente o local central da mostra, que se espalha por toda a cidade – em uma escola. O andar térreo do museu foi, ao longo dos 100 dias de duração da exposição, um *espaço de uso*, dinâmico, com ênfase em processos de encontro, convivência e aprendizagem. Ali aconteceram, junto da *Creche Parental Pública*, os projetos *Gudskul* – cujo espaço, além de área para grupos de estudo, incluía um dormitório para 40 pessoas e uma cozinha coletiva; *ruruKids* – onde crianças de diferentes idades podiam brincar, descansar, ver filmes, ler livros e desenvolver projetos artísticos, em oficinas; e *Common Library* [Biblioteca comum] – uma biblioteca quase sem livros, baseada

foram agrupados em pequenas “Majelis” – assembleias – e cada Majelis teve, ao longo de um ano ou mais, a missão de debater o uso de um “pote coletivo” de dinheiro. Ou seja: as decisões sobre o que fazer e como usar recursos foram sempre coletivas. Além disso, os diferentes projetos se ajudavam mutuamente. Por exemplo, um dos trabalhos do arquiteto indiano Sourabh Phadke consistiu em mapear e coletar uma série de materiais ociosos na Cidade de Kassel que pudessem ser reciclados/usados na produção das obras desta Documenta, como matéria-prima (tinta, madeira, tecidos) e móveis (centenas de cadeiras, poltronas e mesas foram distribuídas nos diferentes espaços/projetos).

fundamentalmente na oralidade dos encontros diários que acolheu, na forma de aulas, rodas de conversa e *workshops*, em diferentes línguas.

9. Continuidade ou a noção de “público” como uma construção

No último final de semana da Documenta, um grupo de mães e pais usuários da creche se organizaram e realizaram uma ação em defesa da sua continuidade, para além da exposição. Ocuparam a área do tatame com seus filhos, cartazes e faixas e chamaram pessoas da imprensa para documentar. A obra foi destaque algumas vezes na imprensa local, tanto em jornais impressos como na TV²¹. Finalmente, a obra foi escolhida pela população e pela prefeitura, com apoio do

21 Na semana de abertura da Documenta, a crítica Catrin Lorch, pelo jornal *Süddeutsche Zeitung*, recomendou a creche entre os cinco destaques da mostra, dizendo se tratar seguramente de “uma das obras mais radicais da Documenta” e da “sala mais linda da Fridskul” (18/6/2022). O jornal local HNA publicou quatro diferentes textos sobre a obra, incluindo uma matéria de capa (27/6/2022) e a luta de mães e pais pela sua continuidade (5/9/2022). Entre as matérias da TV Hessenschau, destaca-se “Que obras devem permanecer em Kassel?” (23/9/2022). Compilação preparada por Elke Avenarius.



ROBERTA HULDISCH, 2022

ruangrupa, como obra a ser adquirida para o espaço público de Kassel, uma tradição na Documenta.

Após um longo processo, que incluiu a determinação do novo espaço para acolher a Creche Parental; a formação de uma associação de mães e pais que serão responsáveis por tocar o projeto; votações na Câmara para debater a necessidade de um projeto como este na cidade e a verba anual a ser destinada a ele; um financiamento coletivo; e a colaboração entre três secretarias – Cultura, Educação e Planejamento urbano, a prefeitura está em diálogo comigo para acertar os detalhes da continuidade. Os trâmites se darão como aquisição de obra de arte para a coleção da cidade. Na prática, trata-se da obra de arte virando uma política pública.

O uso do termo “público” no nome da obra não estava lá desde sempre, a não ser em inglês (*Public Daycare*). Em português, usei inicialmente somente *Creche Parental*. Porque a noção de “público” não é algo dado, mas construído. As boas políticas públicas nascem também de experiências cotidianas coletivas. As boas políticas públicas não nascem de cima para baixo, mas de baixo para cima. Nós temos o direito e a responsabilidade de mostrar aos governantes o que precisa ser feito. Não foi o prefeito daquela gestão quem criou diversas ciclovias em São Paulo. Foram ciclistas.

Ciclistas que, há anos, pintavam bicicletas no asfalto, usando estêncil, criando ciclovias com suas próprias mãos. Foi importante ter um gestor que escutou ciclistas, formou time técnico e assinou a política pública. Mas o imaginário das ciclovias foi sendo desenhado muitos anos antes.

A *Creche Parental Pública* ainda não é pública no sentido “estatal”. Mas pode vir a ser. Como seria espaços culturais da Prefeitura, como o Centro Cultural São Paulo, o Centro Cultural Tiradentes ou a Vila Itororó, entre tantos outros, acolherem uma creche parental, inspirada no modelo descrito neste texto? Como seria os CEUs acolherem creches parentais públicas? E se parques da cidade forem o local escolhido, com a opção de imaginarmos espaços naturalizados para bebês? Será possível um diálogo da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, responsável por esta revista, com a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente? E se as creches parentais públicas forem uma parceria da Prefeitura com centros culturais não públicos, como a Casa do Povo? Aqui estou trazendo somente exemplos de São Paulo capital, mas faço o convite para cada pessoa que me lê imaginar onde e como espaços como o montado na Alemanha poderiam existir no Brasil.



GRAZIELA KUNSCH, 2022

Oficina *Reaprender a brincar*, mediada por Ute Strub com aproximadamente 300 adultos, tanto em Kassel como em São Paulo, no programa *Olhar Pikler*

Entendo que o mais urgente seria a formação de um grupo de trabalho, composto por equipe técnica/gestora, educadoras da primeira infância e famílias de todos os tipos²², incluindo a participação das próprias crianças. *Escutar bebês* não é tarefa óbvia, mas necessária. Ao observar bebês brincando livremente e descobrindo o mundo, podemos nos encantar, nos inspirar e recriar esse mesmo mundo.

❖ **Palavras-chave: espaço pikleriano; brincar livre; motricidade livre; Emmi Pikler; Creche Parental Pública; documenta fifteen**

22 Por “famílias de todos os tipos” eu me refiro a 1) diferentes composições familiares – mães solo, duas mães, dois pais, mãe e pai, mãe e avó, somente avó etc.; 2) diferentes raças – pessoas negras, indígenas, amarelas e brancas; 3) diferentes classes sociais/profissões. Dentro dessas três “categorias”, devemos nos atentar para contemplar também diferentes gêneros, sexualidades, nacionalidades (de modo a incluir famílias imigrantes), religiões e famílias formadas via adoção. Entre “profissões”, o trabalho doméstico não está apenas incluído, como deve ser o mais considerado, no processo de criação de uma creche parental pública. É principalmente para mulheres em jornada contínua de trabalho que um espaço como este poderá ser útil e acolhedor.

GRAZIELA KUNSCH

grazi@naocaber.org

Artista, educadora e mãe. Cria espaços de brincar e cuidar. Edita a revista Urbânia. Doutora pela ECA-USP, já foi professora-substituta no curso de Artes Visuais da UERJ e no curso de História da Arte da Unifesp. Hoje integra o corpo docente da Escola Superior de Artes Célia Helena e cursa a especialização em Antropologia das infâncias “A vez e a voz das crianças”, orientada por Adriana Friedmann. Proponente da Creche Parental Pública, tema deste artigo, que já teve desdobramentos em São Paulo, Nova Iorque e Buenos Aires. Curadora do programa internacional Olhar Pikler. Membro da Rede Pikler Brasil. Fundadora, com Patricia Lima Zahn, da empresa Mães Piklerianas – Educação, Cultura e Natureza. Além de um extenso curso online, as duas mediam grupos de mães-pais e bebês e orientam famílias, equipes escolares e profissionais da saúde na abordagem Pikler. Ver otempodecadabebe.com.br e [@brincadeira_livre](https://www.instagram.com/brincadeira_livre)

COLABORADORES DA PRIMEIRA EDIÇÃO DA CRECHE PARENTAL PÚBLICA:

Manuela Guimarães Kunsch; Daniel Guimarães; Elke Avenarius; Deborah Salles; Carmen Orofino; Nina Kanitz; Michaela Brüning-Lilienfeldt; Agnes Lisatz; Tomas Opitz/TOBE Gallery; Patrícia Lima Zahn; Ute Strub; Suzana Macedo Soares; Barbara Lackner; Bernd Busse; Kleine Entdecker; Plackner Werkstatt für Spiel + Pädagogik; Kokomoo; Pikler® House;

Pikler® International; Strandgut; Associação Pikler Brasil (por Sylvia Nabinger); Ateliê Carambola Escola (por Josiane Pareja, Fabricio Remigio, Gabriela Feruglio, Larissa Meneghini e Paulo Fochi); Ateliê Arte Educação e Movimento; Ateliê Vivo (por Andrea Guerra, Flávia Lobo de Felício e Gabriela Cherubini); Jamac – Jardim Miriam Arte Clube; Beatriz Tone; Bruno Oliveira; Khadyg Fares; Manuela Leite; Maria Luiza de Meneses; Silvana Santos; Guilherme Teixeira; Cooperativa Empreendedoras Sin Fronteras; Casa do Povo; equipe da Documenta; time auto-organizado de *sobat-sobat*; cuidadoras do espaço (não das crianças) Roberta Huldish, Silvia Hable, Victoria Adwoa Junge e Susanne Dithmar; e famílias usuárias do espaço.

REFERÊNCIAS

Ver as recomendações de leitura que aparecem ao longo das notas de rodapé, contextualizadas.

LEITURAS COMPLEMENTARES

Vídeo preparado pela equipe de Comunicação da *documenta fifteen*, com opção de legendas em português: www.youtube.com/watch?v=j0kjC9RSjtE.

Programa *Olhar Pikler*: casadopovo.org.br/olhar-pikler.

Equipe da Casa Pikler®. “Pikler® at *documenta fifteen*” [Pikler® na Documenta 15], 2022: www.pikler.hu/pikler-at-documenta15.

JIMENEZ, Camilo. Graziela Kunsch. In: ruangrupa (ed.). *Documenta fifteen Handbook* [Guia da Documenta 15]. Berlim: Hatje Cantz, 2022. p. 106-107. Disponível em: naocaber.org/public-daycare.

KUNSCH, Graziela. Carta ao comitê de Cultura, 2022: naocaber.org/carta-ao-comite-de-cultura.

OROFINO, Carmen. Do fazer junto ao fazer por si: o contato necessário e indispensável entre a mãe* e o bebê. In: KUNSCH, Graziela (ed.). *Revista Urbânia 6.2*, São Paulo: Editora Pressa, p. 132-155, 2022.

SEROUSSI, Benjamin. A secret passage [Uma passagem secreta]. *Revista Springerin*, n. 4, 2022. Disponível em: www.springerin.at/en/2022/4/geheimer-zugang.

ZAHN, Patricia Lima. Relato de visita à Creche Parental Pública. Disponível em: www.pikler.hu/patricia-lima-zahn-visit-to-public-daycare-at-documenta15.

BRUNA PAIVA



ENTREVISTA

PERFORMANCE PARA DILATAR O TEMPO DAS INFÂNCIAS

67

por Elenice Roda

Vamos começar falando um pouco de sua infância, de suas memórias, do brincar e da imaginação.

Bruna Passei a minha primeira infância na capital e apesar das restrições de espaços livres para o brincar de uma cidade grande, tive o privilégio de poder brincar nas ruas de lazer onde minha avó morava e também de frequentar um camping em Parelheiros, no extremo sul de São Paulo, aos finais de semana.

Talvez as memórias mais especiais foram construídas neste camping, pois lá eu tinha contato direto com a Mata Atlântica onde eu podia inventar, construir e imaginar inúmeras brincadeiras. Subia em árvores, brincava de aventuras de exploração na mata fechada, brincava de comidinha com as folhas das árvores, fazia fogueiras, pescava e, com a minha maletinha de ferramentas, criava estruturas para subir em árvores. Éramos um grupo de crianças livres de várias idades para descobrir e experimentar as possibilidades ofertadas pela natureza.

Já na casa da minha avó, as cabaninhas eram uma das minhas brincadeiras preferidas, junto com todas as estripulias que eu conseguia fazer com o meu corpo na época (pular muro, escalar o portão, fazer estrelinha).

Sozinha, com minha irmã mais velha ou com amiguinhos da rua, eu lembro que as minhas brincadeiras sempre tiveram esse corpo ativo, disponível para investigar e descobrir como transformar lugares ou dar vida a ideias novas. Acho que a imaginação estava muito conectada com a ideia de aventura, de testar meus limites e de reinventar as dinâmicas do cotidiano pelo brincar.

Como foi sua entrada no universo da arte, da performance?

Bruna Acho que o primeiro contato com este universo cênico aconteceu na escola. No ensino fundamental, estudei em uma escola montessoriana que propunha a realização de trabalhos que possibilitaram que eu me expressasse artisticamente. **Pude ser a sereia lara, a Medusa, o Sol, construir robôs e criar coreografias com paródias musicais.**

A verdade é que eu sempre gostei de dançar e cantar e, por causa dessas propostas vinculadas à escola, pude me expressar com estas habilidades. Depois disso, no ensino médio e na universidade, fui em busca de atividades vinculadas às artes circenses e à dança contemporânea.

Quando comecei a trabalhar com as infâncias, passei a estudar a linguagem da performance e das artes visuais com mais afinco, pois

eu percebia que com estes conhecimentos eu poderia ampliar meu repertório de atuação profissional e qualificar a minha comunicação com as crianças. Também passei a questionar a minha formação inicial em Educação Física e, com estes caminhos abertos, segui o fluxo dos meus interesses e desejos com muita liberdade. Sem querer, eu estava construindo meu próprio currículo na área das artes. Neste processo, estive com artistas relevantes deste campo em workshops e residências que me deram espaço para experimentar o contato com o público.

A performance passou a ser um caminho para o autoconhecimento e expressão do inconsciente para mim. Também se tornou um campo para desenvolver técnicas extremamente necessárias para minha atuação como educadora, como a presença, a atenção, o foco, a escuta, a disponibilidade para o encontro.

Na Rede, trabalhamos com as concepções de tempo, liberdade, afeto e sensação — Como você faz essa relação com o seu trabalho?

Bruna Acho que esses quatro princípios estão no meu trabalho pelo fato de serem pontos que atravessam diretamente a minha vida como ser

humano e que me fazem refletir diariamente sobre o mundo em que vivemos e que estamos construindo.

Eu fui despertar para a importância de considerar o *tempo* como fundamento quando me vi condicionada à lógica do contemporâneo, que acelera os processos, foca nos produtos e acaba gerando pessoas ansiosas, acostumadas a fazer várias coisas ao mesmo tempo e desconectadas do presente. E esse é um pensamento que chega nas escolas com a urgência de cumprir um currículo, com a necessidade de as crianças escreverem, falarem uma nova língua, aprenderem a andar...

Depois de viver desta maneira por muitos anos e observar o quanto adoecedor é lidar com a vida nesse ritmo, entendi que poderia aprender muito com as crianças e mais ainda com os bebês, que estão muito mais conectados com o seu próprio tempo do que nós, adultos.

Entendi que o meu papel de educadora, seria o de respeitar esse ritmo das crianças e deixar que as coisas sigam seu curso natural, deixando a experiência decantar... De maneira prática, as vezes em que proponho uma atividade, procuro cuidar para manter o ambiente protegido dos excessos. Então, reduzo a quantidade de estímulos (cor, materialidades, tamanho, etc.), organizo o ambiente com algum tipo de princípio estético (em linhas verticais, em bacias, pendurados), preservo o silêncio ou introduzo uma música mais calma. Também elimino

algumas “etapas burocráticas” do processo educativo para garantir um fluxo contínuo da experiência. Tudo isso ajuda a dilatar o tempo e favorece a conexão da criança com a experiência e com as outras crianças.

Passei pelo mesmo processo interno em relação à *liberdade*. Primeiro me vi desejante da propagação da liberdade e, quando me tornei adulta, fui percebendo esse conceito ser vendido, no contemporâneo, como o auge da vida, o de ter o poder para fazer o que quiser. Basicamente aquela imagem típica do sucesso... Com o amadurecimento e muita discussão com profissionais da área da educação, entendi que essa mesma imagem tem contribuído para o empobrecimento da experiência e das relações com as outras pessoas e, até mesmo, o desrespeito com o planeta. **Por causa disso, entendi que uma educação voltada para a liberdade deve carregar em si vários outros princípios: autonomia, emancipação, autorregulação, confiança, responsabilidade.**

O ser humano precisa de contorno, de limites que possam ajudá-la neste processo de construção de autonomia. E uma criança, que ainda está se desenvolvendo, precisa muito mais. Para dar conta deste contorno, na minha prática profissional, vou modulando a experiência de liberdade com base naquilo que acredito que as crianças precisam ou do objetivo da atividade. Tem momentos que eu avalio que dirigir uma

atividade do começo ao fim vai permitir que a criança experimente um grau liberdade interna muito superior se eu deixar que ela escolha fazer o que quiser... Em todo o caso, algumas vezes, a proposta é realmente livre, mas eu também acabo fazendo a escolha dos materiais, da duração de cada etapa ou mesmo da maneira como eu vou integrar junto ao grupo.

Neste caso, meu papel é de ser um agente de escuta neste percurso, de dar “combustível” às manifestações espontâneas, de criar um ambiente seguro para que cada criança possa se expressar e ser valorizada na sua diferença. E, talvez, ao invés de pensar na liberdade de poder fazer o que quiser, eu tenho pensado mais na liberdade de poder ser quem se é...

Já o *afeto* tem sido um tema recorrente na minha prática profissional, pois envolve as inúmeras possibilidades relacionais que uma criança pode ter com as outras crianças, com seu professor e sua professora, com o espaço, com os materiais. Ao mesmo tempo, é um assunto que me mobiliza internamente, pois coloca as minhas próprias capacidades relacionais em jogo. E, por isso, mais uma vez, as crianças pequenas parecem me ensinar muito mais do que eu ensino a elas. O tempo todo, elas estão conhecendo novos sentimentos e novas sensações, muitas vezes sem julgar se a experiência é “boa” ou “ruim”. Como tudo é passageiro, elas estão menos propensas a criar expectativas ou mais disponíveis a aceitar a realidade que estão

vivenciando. Eu procuro observar atentamente como as crianças lidam umas com as outras, e como processam seus conflitos. Procuro deixar que as situações tomem seu próprio rumo e interferir nas partes “ruins” que também são naturais da vida a partir da demanda de cada criança, na qual trago apoio com a minha presença.

Por fim, a *sensação* vem sendo o lugar por onde eu tenho me dedicado bastante. Tem sido um bom ponto de partida para estabelecer alguma conexão com as crianças pequenas. Como sei que elas estão nesta fase de explorar as materialidades e descobrir seu corpo, eu acabo caminhando neste universo estético para que elas tenham um maior proveito em suas investigações. Gosto de utilizar materialidades naturais e industriais, pois tenho entendido que são materiais pouco conhecidos pelas crianças e que podem despertar a curiosidade.

Ao mesmo tempo, tenho percebido o quão importante é este trabalho sensorial com crianças um pouco maiores (de 6, 8 anos), adolescentes, pessoas adultas e idosas, já que este campo mais sutil do nosso corpo é uma das chaves para ampliar a nossa capacidade de conexão com o agora, com o presente.

**Como é o trabalho com o corpo, o espaço e as materialidades (também tratado em nossos documentos).
Como as diversas linguagens aparecem em seu trabalho?**

Bruna Por entender que as crianças estão inteiras naquilo que fazem e por não segmentarem as experiências que vivenciam, passei a tratar as linguagens de maneira híbrida no meu trabalho também. Aliás, o corpo é multilinguagem, não é mesmo? É o que dá vida a tudo! É através do nosso corpo que nos movimentamos pelo espaço, que manipulamos as materialidades, que percebemos e construímos as experiências que vivemos.

No meu trabalho, não seria diferente. É a sensibilidade do meu corpo que vai regular as escolhas das materialidades e os detalhes das propostas de espaços que vou desenvolver com as crianças. É como se o meu corpo fosse sinalizando os caminhos através do estado de conforto ou incômodo. Durante o preparo, surgem perguntas, como: “Está bonito? Está confortável? Está desafiador? Está instigante? Está ofertando novidade? Oferece risco? Está infantilizado demais? Possui estímulos demais?”. E as respostas chegam via corpo, que sente e age através daquilo que entendo que irá melhor corresponder aos interesses das crianças.

Dentre as áreas artísticas, creio que as artes visuais e a dança estão muito vivas em meu trabalho justamente por lidarem com a “realidade bruta”. A vibração das cores, as diferentes formas, os traços, os volumes, o peso, a fisicalidade do movimento, a relação de tudo isso no espaço,

a relação de tudo isso com o corpo são linguagens que nos conectam muito com a fisicalidade das coisas e com a nossa própria fisicalidade. E aí, é uma grande brincadeira combinar e inventar possibilidades a partir do que a realidade propõe.

É importante ressaltar que quando penso nos encontros, penso muito mais no que está ali de verdade do que naquilo que eu posso trazer de ficcional. E isso diz respeito ao modo como eu, Bruna, me sinto confortável em lidar com as crianças, com a minha vocação. Eu tenho bastante dificuldade em contar histórias e admiro quem consegue. Então, eu sigo mesmo com o jogo, com o olho no olho, com a beleza de um lugar inventado, com o mergulho na cor de uma tinta, misturando tudo e por aí vai...

Gostaríamos que você falasse agora sobre *Sensatio* — o dispositivo performático-instalativo que está na base de seu trabalho.

Bruna *Sensatio* é uma pesquisa cênica e educativa que propõe experiências sensoriais para bebês a partir da criação de um ambiente instalativo que simula uma “mini sociedade” pautada por uma ética de convivência horizontal entre bebês e adultos.





É um lugar de atmosfera onírica onde os bebês podem experimentar livremente seus desejos, investigar as qualidades das materialidades e vivenciar um encontro afetivo com suas famílias e seus pares etários. Traz o bebê para o centro do processo e propõe que as pessoas adultas observem as cenas que vão se construindo espontaneamente e interajam a partir do fluxo dos acontecimentos.

É difícil saber exatamente quando esta pesquisa surgiu, pois eu já estava trabalhando com experiências sensoriais antes mesmo de atuar com os bebês. Obviamente, quando fiquei frente a frente com esta responsabilidade, em 2017, passei a me dedicar de modo mais consistente com a temática sensorial. Ocupei salas vazias com materiais variados (bolas de papel amassado, rolos de papel higiênico, caixas, tecidos, refletores de luz) e fui criando o que eu conhecia por “instalação artística”.

Em 2018, quando retornei para São Paulo, a pesquisa ganhou força e estruturou-se com a camada sociopolítica, pois além da beleza que os espaços traziam e toda sua potência sensorial, fui percebendo que a experiência de grupo era bastante relevante neste trabalho. Isto porque, *Sensatio* é sobre convivência, sobre afeto, sobre considerarmos bebês como produtores de cultura, e que acaba educando os adultos

responsáveis através das emoções que se despertam naquele período de 1 hora que permanecem nas sessões.

Atualmente, com o *Flua*, espetáculo estreado em janeiro de 2023, ampliamos a pesquisa com a inserção de performers do som e do corpo que ajudaram a construir uma outra atmosfera relacional. Desde sempre, temos entendido o público como *performers*, mas ter os *performers* em cena deu outra vida às materialidades presentes na instalação e potencializou ainda mais a interação com as gestualidades dos bebês – abrindo espaço para a experiência empática. Acho que ainda há muito por vir...

Quais as referências teóricas que a fizeram trazer esse trabalho para o universo da infância?

Bruna Acho que fui colecionando pensamentos, imagens e experiências que me levaram a produzir trabalhos com as infâncias que considerassem os elementos estéticos, simbólicos, políticos, sociais, etc.

Durante minha formação acadêmica, tive uma base na semiótica de Charles Sanders Peirce que sempre vem e volta em tudo o que faço. Depois, veio tanta gente...! Paulo Freire, Winnicott, Gandhi Piorski, Foucault, Jacques Rancière, Byung Chul Han, Emmi Pikler, Grada Kilomba, Krenak... Tem também um conjunto de artistas visuais,





como Lygia Clark, Helio Oiticica, a Anna Marie Holm, o Segni Mossi... E, mais recentemente, vieram as referências que atuam num nicho muito semelhante com o que faço hoje, como a Dalija Acin Thelander, Creactectura, Sara San Gregorio, Amnia Lab, etc.

85

Mas, ultimamente, comecei a me incomodar bastante com as minhas referências, pois, ainda que sejam emancipatórias, elas vêm de uma base eurocêntrica, branca, patriarcal, capitalista e que retratam muito pouco das várias realidades de um país tão diverso como o nosso. Também comecei a refletir sobre a importância que eu vinha dando para autores e passei a sentir necessidade de entrar em conexão com a experiência em si, com a minha intuição.

No meu último trabalho, o *Flua*, consegui me descolar da necessidade de ter uma referência teórica para validar a proposta.

O que você pensa que professoras de Educação Infantil precisam saber para elaborar experiências significativas com performance e teatro? Quais as pesquisas e caminhos você indica?



Bruna Não sei se as professoras precisam trazer a performance ou teatro como conteúdo escolar, mas certamente podem abrir-se para os elementos que integram essas linguagens e utilizar esses fundamentos no dia a dia com suas crianças.

Eu estou falando de um corpo físico e energético disponível para o encontro, de uma qualidade de presença para perceber o ritmo do grupo e conseguir sustentar este corpo coletivo, de uma capacidade perceptiva para realizar a leitura dos acontecimentos, entre tantas outras capacidades presentes nas artes cênicas.

O que quero dizer é que as crianças pequenas estão inteiras ali em sua experimentação do mundo e é preciso que tenham uma pessoa adulta inteira para aquele encontro também. Acho que o estado de encantamento é o que pode nutrir o cotidiano e evitar que ele se torne árido.

Eu indicaria que as professoras dedicassem seu tempo livre para estar em meio à natureza e que mantivessem em dia suas atividades de lazer, cultura e atividade física. Também sugeriria que introduzissem pequenos rituais ao longo do dia, pois isso pode ajudar a instaurar um estado de presença. Um banho à luz de velas com aromas, um passeio matinal pelo bairro com a coleta de pequenos itens naturais, a escrita de uma palavra em um diário para simbolizar o dia que foi vivido. Enfim, o objetivo é fugir do que parecer mais “prático” e “útil”. Por fim, acredito que o registro poético daquilo que vivenciam com suas crianças pode ser um baita exercício para despertar aquele estado de encantamento que mencionei. É uma maneira de recolher da memória os afetos vivenciados e atribuir sentido às experiências.

Gostaria de sugerir o livro “Grapefruit” (1964), que apresenta uma coleção de instruções criadas pela artista Yoko Ono entre 1953 e 1964. O livro traz um conjunto de ideias a serem imaginadas e ações potenciais a serem realizadas, como “enviar um cheiro para a lua” (*Small Piece II*) ou “entrar em todas as poças da cidade” (*City Piece*). É um livro divertido que pode contribuir para a experimentação da arte da performance e dar alguns *insights* para que a professora crie suas próprias instruções.

Você poderia fazer agora um breve relato sobre os vídeos que tratam a vida cotidiana e as vidas chegadas ao mundo no momento pandêmico, o Respirar, o Escutar, o Tocar, o Partilhar, o Imaginar e o Compor.

Bruna *Nascente* foi um trabalho em vídeo criado por seis mães que estavam lidando com todas as questões da maternidade em meio à pandemia. Inicialmente, o trabalho partia do propósito de olhar para o cotidiano das infâncias através da lente de alguns conceitos que a pesquisa *Sensatio* tinha como cerne. Foi então que cada conceito foi traduzido em um “verbo”, que formou uma trilha de vídeos poético-educativos que apresentou ações simples executadas por estas mães com suas crianças, no intuito de colorir o cotidiano.

O “respirar” reforçou a necessidade da pausa e presença, o “escutar” a abertura para o encontro, o “tocar” como entendimento do mundo como um lugar sensorial, o “partilhar” como essa possibilidade de lidar com os conflitos, o “imaginar” como ponte entre desejo e realidade e o “compor” trazendo a disponibilidade para o jogo.

Ainda que tenha sido um processo acompanhado à distância, foi muito interessante entrar na intimidade destas famílias, descobrir a diferença dos processos e compreender a singularidade de cada uma das mães criadoras.

E, para terminar, quais são seus próximos trabalhos e que indicações você deixaria?

Bruna No momento, estou com muita vontade de decantar a experiência do espetáculo *Flua*, organizar os aprendizados, dar atenção às pessoas que conhecemos no percurso, de reunir com a equipe... Também quero tentar explorar alguma versão do *Flua* ao ar livre, de maneira que os bebês possam ser vistos por mais pessoas no espaço público.

Também quero dar sequência à intervenção coreográfica *Labirintos Móveis*, que surgiu em meados de 2016, na Cidade de Santos, e consistia

em conectar cerca de 200 bambolês vermelhos torcidos e estabelecer relações com as arquiteturas da cidade. Eu penso em experimentar este trabalho em outros territórios, com outras pessoas e depois criar um espetáculo mais estruturado, talvez para crianças maiores, não sei.







DIÁLOGOS DE SABERES

**EM TORNO
DA CRIANÇA COM
COMUNIDADES
ANDINAS E
DA AMAZÔNIA
DO PERU**

María del Rosario Rivero Pérez

Tradução espanhol-português: Mariana Cipriano da Silva

Desde criança, acompanhava o meu pai às comunidades rurais das terras altas do meu país, ele era educador, vivíamos em Lima, uma cidade situada na costa do Peru, e sempre me fascinou a diferença das outras regiões, tanto nas terras altas como na selva peruana: as paisagens, os habitantes, as casas e roupas, a comida, as histórias, certamente estas experiências foram determinando o meu interesse pela infância, pela educação e pela vida nas diferentes comunidades das terras altas e da selva do meu país.

Em 1996, visitei pela primeira vez o Instituto Pikler em Budapeste, uma experiência que mudaria para sempre a minha atitude e o meu olhar sobre a infância, o acompanhamento das famílias e a educação dos adultos para sempre.

Em 2002, juntamente com o meu companheiro Ricardo Villarreal, também educador, fomos morar no Peru e iniciamos um vasto percurso profissional, abrimos um centro de apoio às crianças e às suas famílias, trabalhamos como formadores de adultos e consultores para o Ministério da Educação, ONG, Unicef, entre outras instituições; viajávamos por diferentes regiões, cidades, aldeias rurais aprendendo e compartilhando conhecimentos.

Como parte das consultorias, pudemos conhecer um pouco mais de perto a realidade do Peru profundo.

A nossa experiência profissional centrava-se no desenvolvimento das crianças e das suas famílias num ambiente privado, no entanto, coincidências felizes permitiram-nos participar na deliberação de políticas públicas, especialmente no domínio da educação da primeira infância. Desde o nosso início, realizamos workshops com professores e especialistas convocados pelo Ministério da Educação e com promotores educativos de diferentes organizações não governamentais. Através destes workshops, pudemos constatar as condições complexas em que se desenrolava a vida de muitas crianças no país, a falta de apoio estatal, a diversidade geográfica, linguística e cultural num território tão vasto, a dificuldade de acesso

a muitas comunidades, foram situações com que fomos constantemente confrontados. Também conhecemos os escassos recursos investidos no desenvolvimento infantil e a falta de vontade política para quebrar o círculo vicioso da pobreza e da exclusão. Pudemos também nos maravilhar com a riqueza cultural, a beleza das paisagens, a ternura, a generosidade e a resiliência dos mais desfavorecidos.

Realizamos a formação a partir da abordagem da neuropsicossociologia do desenvolvimento. As contribuições da Casa Pikler, bem como a prática psicomotora, constituíram uma base e um suporte fundamentais para este trabalho. Tivemos a oportunidade de trabalhar como consultores e de escrever textos e documentos oficiais que introduziram um novo discurso ou uma nova forma de olhar para a criança e para o sujeito em geral. Embora tenhamos recebido o apoio de algumas ONGs e de autoridades do Ministério da Educação comprometidas com as crianças e com esta abordagem do desenvolvimento infantil, também sentimos resistência em alguns setores.

Os guias e documentos que produzimos para o Ministério da Educação foram um valioso passo em frente, no sentido de posicionar um tratamento mais respeitoso das crianças e de valorizar a autonomia e a segurança nas fases iniciais. Estes

princípios foram ganhando força no discurso oficial mas, na realidade, com o acompanhamento das crianças, famílias e professores, muito ficou por fazer, refletir, questionar, formar, desconstruir, construir, aprender e desaprender.

No seio de uma realidade educativa e curricular fortemente influenciada pela estimulação precoce e pelo behaviorismo, **conceitos como brincadeira livre, liberdade de movimento e desenvolvimento motor e postural autônomo, respeito, autonomia, segurança, cuidados de qualidade começaram a ganhar raízes. Lentamente, as sementes piklerianas começaram a germinar e a renovar o ambiente educativo e a cultura da educação em diferentes partes do país.**

Um momento importante neste percurso foi quando colaborei na formação de promotores de educação comunitária na Amazônia, a pedido da DIGEIBIRA (Direção Geral de Educação Básica Alternativa, Intercultural Bilíngue e Serviços Educativos em Áreas Rurais). Os Apus (os sábios da comunidade) e os líderes valorizaram a nossa proposta pedagógica de base pikleriana e escolheram-na em detrimento de outras baseadas na estimulação precoce tradicional. Encontraram na nossa proposta conceitos





relacionados com a sua visão do mundo, com autonomia e respeito.

Tive a oportunidade de visitar a tríplice fronteira amazônica (Brasil, Colômbia e Peru) e pude dialogar com as mulheres das comunidades Yagua, Tikuna e Kukama; compreendi algo que me fez dar uma reviravolta completa nas minhas práticas. **Não podia transmitir uma forma de conhecimento enquadrada numa estrutura ocidental a culturas cuja cosmovisão ou cosmovisões destoavam radicalmente em forma e conteúdo. Percebi que não podia transmitir a nossa abordagem ao desenvolvimento infantil a partir de um conhecimento monocultural, mas tinha de reconhecer a diversidade de conhecimentos sobre a educação e a infância. O que Boaventura de Souza Santos (2010) chama de “ecologia de saberes”.**

Pudemos também visitar comunidades alto-andinas em Ayacucho, uma região fortemente afectada pelo período de violência política dos anos 1980 e 1990 entre as forças armadas e os grupos do Sendero Luminoso que lutavam com as comunidades camponesas.

Foram os próprios habitantes da aldeia que nos mostraram o caminho. Eles contaram como criam os seus filhos e nós contamos as nossas experiências e o que aprendemos com Pikler em matéria de cuidados, autonomia, motricidade e brincadeira. Juntos aprendemos a reconhecer-nos, a conhecer-nos e a valorizar-nos mutuamente.

As viagens, as conversas, o reconhecimento das diferentes culturas de criação, permitiram-nos ligar o mundo Pikleriano ao mundo dos povos originários através do Bom Viver, que é a forma como eles concebem a vida, a forma de viver e de se relacionar. Percebemos que, tanto para eles como para Pikler, a capacidade de escolher e agir de acordo com os seus interesses genuínos, a autonomia e o respeito por todas as formas de existência; no caso da criança, a sua forma única e original de existir, os seus ritmos, bem como a cultura da educação familiar eram conceitos ou ideias partilhadas. Assim, começamos a trabalhar a partir daí, investigando sobre a sua cultura de educação, como faziam o que faziam, e estabelecendo um diálogo amplo, aberto e interessado.

Compreendemos que as comunidades, nós próprios, as equipas da Pikler House e tantos outros queriam o mesmo

para as crianças, e havia uma ligação muito interessante entre o Bom Viver e essa criança que era parte de um bom tratamento e cuidados.

Os habitantes dos nossos povos nativos, cada vez mais ameaçados, “dão-nos um exemplo imitável quanto aos critérios desta vida que se pode realizar noutros horizontes e noutros níveis do processo humano. A vida boa dos povos indígenas pode indicar algo muito profundo e diferente do que estamos vivendo”.

Viver a experiência do bom tratamento, sentir-se respeitado, permite o desenvolvimento de uma personalidade autónoma e segura, e isso configura uma outra forma de ser humano, outras formas de existência. As contribuições de Pikler no âmbito amazônico e andino foram:

- Respeito por cada criança, pela forma como é educada pelas suas famílias e pela comunidade, com base nos seus interesses e necessidades, num diálogo de saberes.
- Valorização do jogo e da exploração num espaço seguro e com materiais relevantes.

- A importância de uma atitude de respeito durante os cuidados.
- Se as mães, os pais e toda a família compreenderem que é possível partilhar o espaço comum, se também for dado ao bebê o seu próprio espaço, um espaço próprio e seguro, todos os membros da família podem dedicar-se às suas próprias tarefas.

Esta experiência foi mutuamente modificadora, aprendemos a ser mais coerentes com a nossa formação profissional, a olhar mais e a intervir menos, a sermos respeitosos e a valorizar os conhecimentos historicamente invisíveis.

❖ **Palavras-chave:** primeira infância; cultura de criação; povos nativos; Pedagogia Pikler

MARÍA DEL ROSARIO RIVERO PÉREZ

chari_rivero@yahoo.es

Educadora de Infância, Psicopedagoga, Lic. em Psicomotricidade Educativa, Especialista em Desenvolvimento da Primeira Infância, formada na Casa Pikler. Acompanha famílias e instituições em questões de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

CHIRIF S. RIVERO R. *Plan de formación en Educación Inicial con enfoque intercultural para promotoras educativas comunitarias de Primer Ciclo para OEA*. Lima: Digeibira, 2015.

RIVERO P. Rosario. La atención temprana y la Psicomotricidad Operativa como forma válida para enfrentar e ajudar a combater a pobreza. *La Hamaca*, n. 12, p. 83-88, 2002.

SOUSA SANTOS, B. de. *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: UBA Sociales Publicaciones, 2010. (Colección Perspectivas).



COMO OS MATERIAIS DESPERTAM ENCANTAMENTO, DESCOBERTA E

Durante o ano de 2022, fui professora regente em uma turma de mini grupo I, composto por 13 crianças entre 2 a 3 anos de idade, no CEI Paulo Cesar Fontelles de Lima, localizado na região leste de São Paulo.

Começamos a criar propostas com materiais não estruturados, que chamamos de “mercadinho da sala laranja”. Esta brincadeira partiu de uma descoberta do Felipe, de três anos e três meses, que encontrou uma nota de dois reais na bolsa de uma das educadoras. Quando avistada a nota em suas mãos, a professora o questiona sobre o que fará com esse dinheiro. O grupo todo acompanha em silêncio,

CRIAÇÃO

e a professora torna a questionar sobre o que é aquilo em suas mãos. Felipe e o grupo olham, mas demonstram não entenderem. A educadora então percebe que o grupo não reconhece o dinheiro e muda a investigação, passando a perguntar como são pagas as compras feitas por familiares.

Com “caitão no meicardo”(sic)! Diz Helena de dois anos e três meses.

A conversa continua, as crianças vão dizendo o que compram e sempre pagam com cartão, e a partir desta conversa, pensamos em organizar um contexto de brincadeira de mercado usando o dinheiro e outras formas de pagamento.

Começamos a juntar embalagem de produtos que usamos diariamente em nossas casas. Inicialmente, só as duas educadoras da sala referência se envolveram na ação, tentávamos deixar as embalagens o mais real possível, enchemos com papel para ficar igual às que encontramos nos mercados, as gôndolas fizemos de caixas de papelão. Montamos o primeiro mercado no jardim de entrada da U.E., tínhamos uma calculadora, notinhas de dinheiro e alguns cartões.

Uma caixa de papelão virada para baixo era o caixa, a calculadora se tornou a maquininha de cartão, as compras eram colocadas nas sacolas de plástico, mas a quantidade de produtos era pouca e logo o mercado não tinha mais



mercadorias. Repensamos e juntamos mais produtos, mas desta vez outras professoras da Unidade nos ajudaram com algumas embalagens, após verem o mini mercado que montamos.

Esta proposta foi reorganizada em quatro lugares diferentes, observamos as crianças interagindo com os espaços e com as materialidades, dessa forma elas nos davam pistas do que era necessário acrescentar, como produtos que mais compravam, sacolas, bolsas para colocar o dinheiro e os cartões.

Após a última proposta que organizamos na sala de referência, convidamos as crianças para desmontar o ambiente junto conosco e colocar algumas coisas para o descarte, na sacola de lixo.

Nesse momento, as crianças começaram a ressignificar o uso das caixas que usamos como gôndolas e encaminhá-las para brincadeiras livres. Conforme as caixas iam sendo esvaziadas, elas iam criando



novas possibilidades: entravam na caixa, sentavam, empurravam, e até buscavam caixas que havíamos separado para o descarte. Foi então que notamos que as caixas estavam se transformando, provocando interesses e ganhando novas possibilidades.



De início, deixamos as caixas na sala, apenas com a expectativa de descartá-las no dia seguinte. No entanto, esta proposta foi muito mais além do que vislumbramos em nosso planejamento, as caixas ganharam mais atenção e foram ressignificadas pelas crianças que mostraram que não era necessário descartá-las. Desta forma uma valiosa pesquisa se iniciou, porém muitos questionamentos foram despertados em nós, professoras, ao observar e acompanhar a exploração.

Será que estamos certas em deixar as caixas livres para exploração? O que as famílias vão pensar sobre as caixas? Para elas será apenas lixo? Sabíamos da importância de seguir os caminhos trazidos pelas crianças, como isso significa escuta e produção de conhecimentos, memórias e possibilidades. Tínhamos consciência daquilo que a presença das caixas proporcionava, mas não sabíamos

como expor essa concepção de uma forma que os adultos entendessem o quão importante tudo aquilo era para as crianças.

Eu sentia um incômodo e uma dúvida, “o que os outros vão pensar sobre caixas espalhadas pela sala de referência?”, eu tinha receio de passar a impressão de que não estávamos fazendo nada, pois muitas vezes estávamos sentadas junto com as crianças observando, fazendo parte daquela imaginação e muitas caixas espalhadas pela sala de referência, sentíamos os olhares de quem por ali passavam e algumas vezes ouvimos “Nossa, que bagunça!”.

Nesse processo, participei do curso da “Semana do Brincar”, oferecido a partir da parceria entre o Museu de Arte Moderna (MAM) e a Divisão de Educação Infantil (DIEI). A partir dos estudos e problematizações propostas ao longo dos encontros, passei a ter outra perspectiva sobre a minha prática e percebi que o “fazer nada” transcende a ideia de ser produtivo constantemente, trata-se de respeitar as crianças como seres realmente de direitos, criando contextos, repertórios de possibilidades muito além do esperado,

estabelecendo interações e relações com o brincar de uma forma livre e ao mesmo tempo contextualizada. **Muitas das práticas apresentadas no curso, eu já propunha para as crianças de minha turma, tais como rodas de músicas, brincadeiras livres na natureza, mas não tinha esse olhar para conseguir ampliar as concepções.**

As respostas às minhas inseguranças vieram por meio das ações das crianças. As caixas foram se tornando parte dos nossos contextos de aprendizagem, se transformando em aviões, carrinhos, e a imaginação tomava conta do espaço e de todos que se permitiam viver esta emoção. Nos contextos de jogos simbólicos, por exemplo, na organização da “casinha”, as caixas se transformaram em mesas, cadeiras, mesinha de centro da sala de estar, a TV.

As caixas sempre ficavam disponíveis ao alcance das crianças, e aos poucos, toda a Unidade começou a fazer parte deste projeto elaborado pelas crianças do Minigrupo I A/B, as funcionárias da cozinha nos traziam as caixas de pão, a equipe da secretaria, as caixas das folhas de sulfite, as funcionárias da limpeza, as dos produtos de limpeza, a gestão, suas caixas de suas casas, caixa lindas de todos os tamanhos formatos e cores.





E por diversas vezes ela sozinha fazia a imaginação das crianças fluir. Felipe sempre com sua leveza pegou uma caixa, abriu os dois lados, e aos poucos foi adentrando com seu corpo na caixa, mergulhando no desconhecido até chegar ao outro lado do objeto.

As crianças ficaram completamente apaixonadas por caixas e para demonstrar que não estavam sozinhas neste universo mágico, fizemos a leitura do livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael King, um livro que



apresenta um enredo da relação entre pai e filho. O filho amava o pai e o pai amava caixas de todos os formatos e tamanhos: caixas altas, redondas, pequenas, etc. Mas o homem tinha dificuldades em dizer o quanto amava seu filho e através das caixas ele tentava expressar seus sentimentos, construindo objetos para o filho. É uma história delicada que explora a complexidade das emoções, mostrando que o amor pode ser demonstrado por meio de atos e não só por palavras.

Kelly Cavalleira, nossa diretora, com o seu olhar sensível e sua relação de carinho para com as crianças, vendo nossas vivências foi quem nos indicou esse livro. Organizamos o território para a leitura com um tapete redondo e em volta dispusemos as caixas que havíamos usado na proposta de acolhimento.

Logo no início da leitura, Benjamin, de 3 anos e 5 meses, diz: “Ele arrumou as caixas igual as nossas!”, se referindo ao jeito como dispusemos as caixas, uma sobre a outra e espalhadas pelo espaço. E envolvidos pela história delicada, singela e cativante, o silêncio e ouvidos aguçados para ouvir quem contava a mágica história que eles se sentiram pertencentes, os olhos não fugiam das figuras.

Então o silêncio instalado é quebrado:

– Olha o castelo da princesa!! – diz Helena 2 anos e 11 meses

– As crianças estão dentro da caixa igual a gente! – Rayra 3 anos e 3 meses.

Ao final da leitura, todas as crianças manusearam o livro, observando as imagens compenetradas e vivendo um encontro com a mágica narrativa literária. E como diz Lydia Hortélio, “Trabalhamos sem vontade, mas brincar não, brincar



é muito mais sério do que se pensa”. A partir da escuta atenta, proporcionamos esta diversidade de materialidades e aos poucos as caixas ganharam grande importância neste percurso, se tornando o apoio para subir o mais alto que puder, o banquinho, o objeto de apoio para conseguir empurrar e desenvolver o caminhar.

Quando vamos selecionar os materiais para realização de uma proposta, precisamos ter alguns cuidados e atenção em relação a riqueza de oportunidades, bem como a segurança de bebês e crianças, é preciso estudar, sentir, compreender se existe algum risco, se soltaram algum pigmento, se existe algo que pode ser levado à boca, entre outros.

As materialidades precisam ser pertinentes às propostas planejadas, interessante e principalmente com espaço para escolhas. As intencionalidades precisam existir por parte das educadoras e dos educadores, porém são os bebês que vão nos direcionando e dando pistas do caminho que desejam desenvolver e descobrir.

É dessa forma que materializamos nosso entendimento de que os bebês e as crianças são agentes de seus conhecimentos, protagonistas ativos, criando suas próprias experiências poéticas, desenvolvendo-se por meio das interações com o meio e com os outros parceiros.

Ao organizarmos os espaços, estamos convidando-os para vivenciar momentos de criação e interação.

Quando utilizamos materiais não estruturados, ou seja, objetos para o brincar que não tem uma função determinada por sua forma e oferecem mais possibilidades imaginativas, cria-se dispositivos para a elaboração de hipóteses e construções de ideias a serem partilhadas como grupo.

Não basta disponibilizar, é preciso observar, registrar e retomar! Os bebês e crianças aprendem pelo ambiente que os cercam, e quando se pensa em um espaço, é preciso torná-lo seguro e acolhedor, observando as respostas que elas e eles nos trazem.

Ao montar um contexto em um parque, ou qualquer outra área externa, e acontece de o foco dos bebês e das crianças se desviar para as folhas das árvores que balançam com o vento, as pessoas que por ali transitam ou as flores que desabrocham, por exemplo, esse desvio pode ser lido por nós, professoras como um indicativo de que os bebês e as crianças estão nos dizendo que outros elementos também podem ser explorados, e não necessariamente que as materialidades ofertadas não foram

interessantes. É preciso olhar para a situação com profundidade.

Este é o momento que precisamos fazer uma escuta respeitosa e refletir sobre a organização da proposta, pensar se podemos retomá-la em outro ambiente, em um outro formato, ou até mesmo seguir por outros caminhos, construindo um percurso no qual os bebês se envolvam com o brincar, abrindo suas portas do conhecimento, retomando as propostas, ofertando e agregando outras possibilidades de materiais, construindo um território de pensamentos, incluindo o que foi nos dado de pistas, potencializando suas descobertas.

❖ **Palavras-chave:** materialidades, descobertas, contexto resignificar, crianças


FERNANDA NONATO SOUZA

e-mail: fernandasouza.8590656@edu.sme.prefeitura.sp.gov.br

CEI Paulo Cesar Fontelles de Lima

Fernanda Nonato Souza, educadora da primeira infância desde 2012 graduada em pedagogia pela Faculdade São Paulo, especialista em contação de história pelo Instituto Alana, educadora Brincante especializada pelo Instituto Brincante, pós graduada em Alfabetização e Letramento.


REFERÊNCIAS

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação Infantil*. – São Paulo : SME / COPED, 2019.



ALIMENTAÇÃO NÃO É SÓ

CO MI DA!

Caroline Milaré Campion

“Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando estas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas”. (FALK, pag 11, 2016)

Sempre muito encantada pela Educação Infantil, toda a minha jornada na educação foi focada e inspirada nessa faixa etária, do magistério à pedagogia e curso de especialização, estudando sobre as infâncias e o desenvolvimento de bebês e crianças. Da sala de referência até a gestão, vivia a angústia de como promover uma educação de qualidade, respeitosa e acolhedora dentro de uma rotina acelerada entre alimentação e todo o cotidiano da creche.

Com o desejo de promover uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, atuando como Diretora do CEI Semeando o Futuro (unidade parceira da prefeitura de São Paulo, que atende 68 bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, localizado na Rua das Orquídeas, no bairro de Mirandópolis), iniciei meus estudos à luz das pedagogias participativas em 2019, e isso gerou ainda mais inquietação em mim.

Uma vez que o conhecimento chega, ele traz a consciência para as ações. Com isso, as ideias surgem, desenhando novos momentos na rotina, olhando as individualidades dos bebês e crianças com respeito, considerando todos os detalhes. A equipe do CEI foi envolvida na sua totalidade: cozinheiras, auxiliares, professoras e gestão. Durante nossos encontros formativos utilizamos recursos como livros, documentos da rede, vídeos e dinâmicas, assim fomos construindo em coletivo, refletindo sobre nossas práticas e sobre os princípios da abordagem Pikler-Lóczy.

A primeira proposta que iniciou o despertar de consciência da equipe, foi uma atividade prática, onde uma parte da equipe foi convidada para escolher uma colega e segurar sua mão durante uma massagem com creme. Foi sugerido que, primeiro, a dupla conversasse sobre diversos

assuntos aleatórios: novela, transporte, o final de semana... Para depois, voltar a se dirigir à mesma colega e com uma fala gentil, pedir licença para saber se ela gostaria de receber uma massagem. Durante o tempo todo, a ideia era envolver a colega no diálogo, e o principal: estar focadas na ação! Ao final da vivência, não foi preciso falar NADA! Foi incrível como cada uma se sentiu, como não gostavam de ser tratadas e como desejavam ser. Foram refletindo sobre as ações da rotina, a correria, viver contra o relógio... E o encantamento e correspondência era nítido, essa vivência não teve volta! A partir desse momento, seguimos em frente, iniciamos os estudos e a construção coletiva de desconstruir uma prática desrespeitosa com o adulto e com a criança, considerando todos os atores e fatores envolvidos na rotina. “Todo ato educativo exige atenção, cuidado e gentileza”. Currículo da Cidade – Educação Infantil. 2019, p. 84.

Com os estudos, as viradas de chave foram se dando, despertando a consciência para o fazer respeitoso, considerando as necessidades dos bebês e crianças, pois o aprender e despertar são constantes. O livro de FALK, Judith. *Abordagem Pikler, Educação Infantil*, São Paulo, 2.a Edição, 2016, não saiu da nossa cabeceira, aliás toda a equipe tinha o seu exemplar para se inspirar.

Se durante os cuidados o educador se aproxima com atenção e delicadeza da criança, mesmo que ela seja muito pequena; se lhe explica de início tudo aquilo que está fazendo e acontecendo com ela; se ela sempre se empenha em compreender os sinais e as manifestações pelas quais a criança expressa seus desejos e necessidades, ela cria a possibilidade de que, independente da sua idade, ela “intervenha”, por sua vez, no processo de cuidados e na maneira de satisfazer as suas necessidades. Estimulando a participação da criança e graças às palavras com as quais o educador explica o que está fazendo, mesmo que para os bebês recém-nascidos, observando suas reações, formulando palavras em reconhecimento às suas ações e realizações, ela ajuda a criança a perceber a si mesma, a se conhecer, a se expressar e, portanto, a se afirmar como pessoa. (Judit Falk, 2016, p. 38)

Fizeram parte dos momentos de estudos e reflexões, as especialistas em educação de 0 a 3 anos, a base foi a Abordagem Pikler em Budapeste – Hungria, no Instituto Pikler, com a Leila Oliveira (2020) e Leila Saita (2021 e 2022). Ambas desenvolveram formações em regime híbrido, tanto online durante o período pandêmico de COVID-19, como presenciais ao retornarmos as atividades em nossa

Unidade Escolar. Nomeamos esses encontros de “Formação em contexto”, alinhando as bibliografias apresentadas com nossas práticas em ações de estudos de caso e intervenções do fazer pedagógico. A partir desse movimento de reflexão e prática, a temática da alimentação não ficou de fora.

Quem já esteve presente nos momentos das refeições dos bebês e crianças nos espaços dos CEIs, presenciaram um ambiente com muita agitação. **Bebês em cadeirões, alguns com sono, outros chorando, crianças correndo e outras se recusando a comer, educadoras tentando manter a organização e aflitas com o objetivo de alimentá-los.**

Como mudar essa realidade?

Como respeitar esse momento dos bebês, crianças e educadores no contexto de alimentação?

É possível fazer diferente?



Sim, foi possível! O encantamento ecoou no coração de cada membro da equipe. Com uma relação de respeito, fui parceira no processo com a minha equipe, que era engajada, coesa, consciente de suas ações. E que entendeu o quanto os bebês e as crianças são sensíveis a tudo o que lhes acontece, isso foi muito importante. O papel da gestora não se resume a fornecer os mobiliários, materiais ou estudos, mas sim construir junto!

Fomos alimentando o conhecimento, com os estudos e reflexões sobre a prática nos inspirando nos princípios da abordagem de Emmi Pikler:

- valorização do vínculo entre o (a) cuidador (a)/ professor (a) de referência com o bebê, ou a criança.
- respeito à individualidade dos bebês e crianças;
- promoção da autonomia através da liberdade de movimentos, no brincar livre;

Com isso o espaço do refeitório foi se transformando num ambiente agradável e respondendo aos detalhes que faltavam para que a rotina fosse mais acolhedora. **Comer não se resume apenas a nutrir o corpo, mas passa pelas relações com a comida, com os outros e com as sensações.**

O refeitório deve ser um espaço de aprendizagem social e cultural e de práticas alimentares adequadas e saudáveis. Nesse espaço privilegiado, com a forma que é apresentado o alimento, as crianças apropriam-se do manuseio de utensílios, conhecem alimentos e sabores, aprendem a conviver à mesa, apreciando o momento de alimentação e tornando-o significativo. Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil, 2020, p.50.

A primeira tentativa... Foi em 2021, quando retornamos ao atendimento presencial e o grupo foi decidindo as mudanças, passando a ter um único local de alimentação tanto para os bebês (0 a 1 ano) quanto para as crianças dos Mini Grupos (2 a 3 anos). Começamos revendo a escala de refeições do refeitório: decidiu-se por dez bebês do berçário I (6 meses a 1 ano) em seus cadeirões, e por mais adultos na equipe auxiliando a refeição, sendo cada um responsável por dois bebês com o objetivo de diminuir a angústia da espera entre uma colherada e outra. Observamos que não foi suficiente para melhorar, o choro dos bebês ao serem colocados nos cadeirões ainda era frequente, e não se acalmavam após receber o alimento... então não se tratava só de termos um número maior de adultos no momento da alimentação, sobretudo sem vínculos prévios com os bebês.



Com as tentativas e reflexões, fomos entendemos que o mobiliário não correspondia às necessidades dos bebês e crianças. Construimos um projeto de refeitório ideal, a partir da escuta da equipe, sendo necessário mudar: as paredes de concreto do refeitório, que ganharam plantas penduradas no teto; as mesinhas de plástico coloridas, que foram substituídas pelo toque quente da madeira natural acompanhando o tamanho dos bebês e das crianças em diferentes fases de crescimento. E descobrimos que cadeiras, mesas, toalhas e plantas também não mudaram a prática dos adultos envolvidos, mas ressoavam a transformação do fazer

pedagógico, envolvendo inclusive a comunicação verbal “a maneira de falar de todos os adultos têm uma característica comum, tom uniforme, sem elevar a voz, em ritmo bem constante”. (Geneviève Appeel; Myriam David; 2021; p. 67).

E em 2022, construímos a *segunda tentativa*...

os cadeirões onde os bebês eram colocados, foram substituídos pelo colo acolhedor do educador de referência, sendo alimentados com carinho e respeito, além da comida.

Cada um no seu tempo! Enquanto isso, os demais são acompanhados por outra educadora de referência, no espaço seguro e desenvolvido para eles. Referenciado no Currículo da Cidade de São Paulo, “Os momentos de cuidado como a higiene, alimentação e descanso são momentos essenciais de educação e, por isso, devem ser realizados com tempo. Isso é possível enquanto os outros bebês brincam livremente com os objetos espalhados propositalmente ao seu redor” (2019, p. 114). Favorecemos assim, a qualidade do vínculo entre educadora e o bebê! Não chega ao tempo de 10 minutos toda a dinâmica até que se dê a volta para a sala, resultando em melhor aceitação dos alimentos e em um clima agradável tanto para o bebê quanto para a educadora.



Todos os cuidados dedicados às crianças devem, é claro, garantir-lhes bem estar e conforto, ao mesmo tempo dar conta das necessidades alimentares, de limpeza e higiene. A isso acrescenta a preocupação de sempre preservar ou suscitar o prazer que a criança sente em relação à ação proposta e favorecer todas as possibilidades de autonomia: ser alimentada, depois se alimentar, deve permanecer como um prazer... os cuidados devem permitir à criança conhecer e diferenciar os três adultos que cuidam dela, ao mesmo tempo construindo com eles uma relação afetiva real e significativa, igualmente ela deve contribuir para a tomada de consciência dela mesma... Os cuidados propriamente ditos se resumem à alimentação, banho, troca, vestimentas... Nenhuma pressa, nada é forçado. **Embora a educadora não pare um instante, ela nunca dá a impressão de estar apressada e parece dar à criança todo o tempo que ela necessita.** Geneviève Appell e Myriam David, 2021, p. 65.

É possível fazer diferente! A mudança não foi uma decisão individual e sim de toda uma equipe. Nossa trajetória revela que o caminho da transformação é possível. Acompanhamos como os bebês, as crianças e

adultos(as) mudaram a forma com que antes vivíamos a educação de 0 a 3 anos. Havia a presença constante de choro, refeições caóticas onde um grupo grande de bebês dividiam o mesmo espaço e a atenção da mesma professora, uma equipe apressada, agitada, com conversas paralelas às crianças durante uma colher ou outra. **Ao passar pela calçada da unidade, sem nem entrar, é possível observar o som dos bebês sendo bebês. Falando, interagindo e brincando! Vozes de adultos num tom tão sereno que não chega a abafar essas vozes iniciais de interações nos grupos.**

E na unidade todo o espaço é organizado e pensado para acolher a todos e todas, com uma estética organizada que transmite a segurança e a estabilidade que os bebês tanto necessitam. Ambientes com mais plantas e materiais mais naturais permitem um contato mais afetivo. Sem falar na disposição de mobiliários respeitando as fases do desenvolvimento da primeiríssima infância. **Agora, o que era chamado de refeitório, se transformou em um ambiente de refeições e convivência, resultando em melhor aceitação dos alimentos e em um clima de harmonia.**

Os bebês e crianças brilham, são alegres e se sentem seguros!

Tudo aqui relatado, revela o resultado do trabalho de uma equipe, conectada com todos os envolvidos no meio educacional. Cada um(a) fez e faz a diferença todos os dias, no atendimento gentil e respeitoso dos bebês e crianças. Foram muitos estudos, reuniões, formações, diálogos e discussões, estudando a abordagem de Emmi Pikler, encantadas pelos seus princípios, nos impulsionou a olhar a nossa prática, e uma vez nos sentindo co-responsáveis tudo vai sendo modificado, partindo da observação das necessidades dos bebês e crianças.

Testemunho de uma professora sobre o percurso que vivemos sobre a alimentação:

“Se olharmos hoje, os momentos de refeições dos bebês e crianças, e compararmos com alguns anos atrás, é possível ver o quanto evoluímos em muitas questões, e uma delas foi entender que o bebê e a criança precisam ser respeitados, tanto no espaço físico como nos seus vínculos afetivos. Partindo desse olhar cuidadoso e muitos estudos que fortaleceram nossa prática, reorganizamos o nosso refeitório com mobiliário de madeira próprio para cada faixa etária, mobilizamos todos os colaboradores a terem esse mesmo olhar e a partir daí planejamos e replanejamos várias vezes a rotina envolvendo

toda a equipe em um único propósito: proporcionar momentos prazerosos, respeitando a individualidade de cada um, no seu tempo de mastigação, nas escolhas do que gosta e não gosta, no adulto referência acompanhando os bebês e crianças...

Não foi fácil, nem foi de um dia para o outro, aliás não foi, está sendo! Estamos em construção e nem temos a ambição de finalizar, estamos sempre nos aprimorando para acolher melhor os bebês e as crianças, e as necessidades que cada um traz.

Hoje, posso dizer que aquela agitação que vivíamos diariamente se transformou em harmonia, inclusive para nós professoras!

O espaço com mesas e cadeiras de plástico que se arrastava quando as crianças se sentavam e fazia muito barulho se transformou em um ambiente com mesas de madeiras, cadeiras que acolhem cada fase do bebê e criança, e os adultos na mesma altura, toalhas nas mesas e plantas de verdade para decorar. Os barulhos foram desaparecendo e nosso refeitório se transformou em um ambiente de alimentação e socialização.

Todos os adultos, bebês e crianças estão envolvidos nessa transformação, sendo nutrida de amor.”

LUCILENE VIANA DOS PASSOS, PEDAGOGA E PROFESSORA DE BEBÊS DE 0 A 3 ANOS – CEI SEMEANDO O FUTURO

✦ **Palavras-chave:** alimentação, creche, Emmi Pikler

CAROLINE MILARÉ CAMPION

E-mail: crechesemeandofuturo@uol.com.br

CEI Semeando o Futuro

Diretora da Unidade Escolar/ CEI Semeando o Futuro e Coordenadora Geral da ABSL/ Associação Beneficente Sírio Libanesa.

Pedagoga, com Pós Graduação e Especialização na Primeiríssima Infância de 0 a 3 anos à luz das pedagogias participativas (USCS/ São Caetano do Sul).

Com 26 anos de experiência na Educação Infantil, entre estudos, estágios, como professora em salas de aula, coordenação, formação de professores e coordenadores, projetos internacionais e direção.

REFERÊNCIAS:

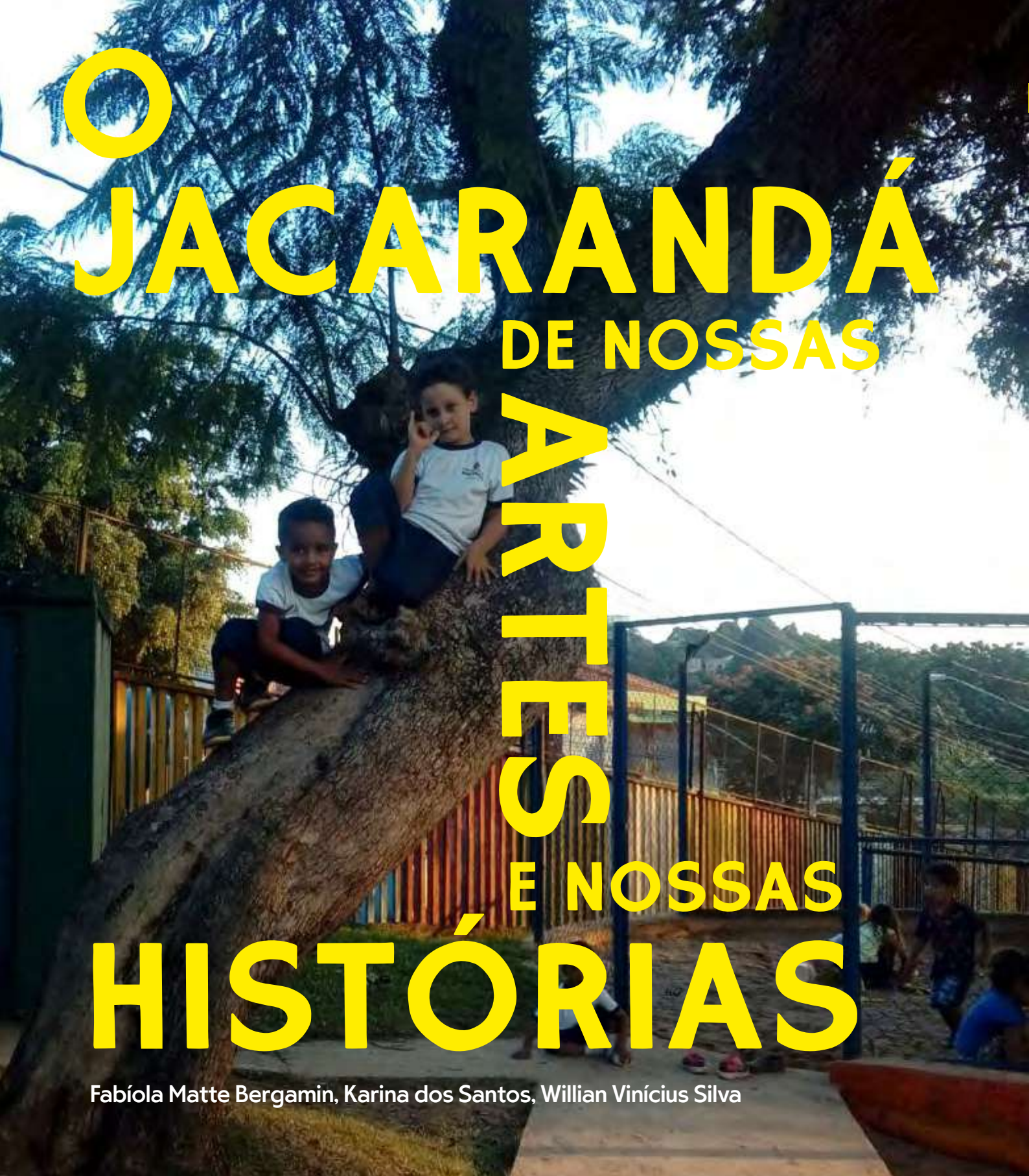
FALK, Judit. *Abordagem Pikler*, Educação Infantil. Omnisciência; São Paulo, 2016.

APPEEL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Maternagem insólita*. Editora Omnisciência; São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPEL, 2019.

SÃO PAULO (Município). *Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil*; 2020





O JACARANDÁ DE NOSSAS ARTES E NOSSAS HISTÓRIAS

Fabíola Matte Bergamin, Karina dos Santos, Willian Vinícius Silva

AQUI NA REDE / EMEI

143

TRANSFORMANDO O ESPAÇO NATURAL COM ARTE, COLETIVIDADE E IMAGINAÇÃO

ENTRANDO EM NOSSA ESCOLA...

A EMEI Pérola Ellis Byington fica no bairro de Pirituba, bem próxima ao Pico do Jaraguá e a um território indígena. É uma escola com 4 salas, mas com um espaço externo muito grande.

Logo no portão, é possível ver a imensidão do nosso parque – muita área verde, árvores gigantes e antigas, e, ao fundo, o pico do Jaraguá. Os brinquedos

se misturam com a paisagem. Se as crianças estiverem lá, brincando, é possível ouvir as risadas, ver a correria e observar a interação delas com as árvores, as folhas caídas no chão, o vento, a terra, as flores, os pequenos insetos. **A biodiversidade, as brincadeiras das crianças, a contemplação e as relações se misturam naquele espaço, tornando-o um ambiente cheio de potências para inúmeras aprendizagens. Se um espaço frutífero para a infância conta com potencialidades, bem-estar, relações, multissensorialidade, osmose com o mundo lá fora, epigênese com cada um e cada uma, comunidade, construtividade, possibilidades de narração e normalidades significativas (CEPPI; ZINI, 2013), nosso parque é um celeiro de conhecimentos.**

Ter um espaço natural privilegiado é coisa cada vez mais rara e limitada para as crianças de nosso tempo. Confinadas em espaços pequenos, individuais e excessivamente protegidos, as crianças vão perdendo o contato com a natureza e toda a sua potência sensorial e cognitiva, que estimula o corpo, a mente e a imaginação.





Por isso, valorizamos o espaço externo da nossa EMEI e todas as suas possibilidades. Isso é um princípio do nosso Projeto Político-Pedagógico e faz parte da nossa história como escola.

Em nossa área externa, temos horta, pomar, jardim; temos brinquedos, areia, madeira, espaços de água, de fogo, de sentir o vento. Temos também materialidades que ajudam as crianças a aproveitar tudo isso e temos tempos previstos e pluralidade de relações para que elas consigam ter diversos

olhares e experiências. Nosso currículo vai se alternando e flexibilizando entre esses elementos – tempos, espaços, relações e materialidades – pensados pedagogicamente, para que as crianças possam viver experiências intensas que as coloquem em contato com a natureza como se ela fosse parte delas mesmas. Como afirma Piorsky (2016):

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias alcançam os sentidos da criança como o arco alcança as cordas do violino. Produz efeito esse encontro, um riquíssimo espectro de impressões e sentidos – faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora. (PIORSKI, 2016, p. 19).

Essa é nossa defesa – que as crianças tenham direito de brincar, reconhecer-se nesse espaço natural e aproveitá-lo em suas trajetórias de cultura e conhecimento.



UM FATO NATURAL... E TRISTE. SERÁ?

Logo na entrada do nosso parque, havia uma imensa árvore, um jacarandá.

Em uma manhã de julho de 2021, todas as pessoas da Unidade foram surpreendidas com o grandioso e centenário jacarandá caído no chão – uma tempestade tinha sido fatal para derrubá-lo. Houve uma comoção na escola, uma vez que se tratava de uma árvore muito estimada pelas crianças: suas flores arroxeadas, além de cobrir o solo do parque, serviam de “confete”, “comidinha” e o que mais as crianças inventassem em suas brincadeiras, canções, conversas e contemplações.

A partir do fato da queda, as crianças iniciaram uma série de questionamentos: o que acontece com uma árvore quando ela cai? Que histórias foram vividas ali ao longo dos anos? E agora, quem vai cobrir o parque de flores?

Diante do incidente, a atitude mais pragmática das pessoas adultas seria simplesmente solicitar a retirada da árvore do local e seguir adiante com o espaço vazio. Porém, com os princípios da natureza como um direito coletivo, e pensando em valores estéticos já bastante consolidados, a partir da escuta dos questionamentos das crianças, nos sensibilizamos para a questão, iniciando assim



um movimento de tornar o “acidente da natureza” uma possibilidade de diversas aprendizagens para as crianças. Essa atitude reflete um caminho que vinha sendo construído há algum tempo pela nossa equipe.

PRINCÍPIOS DA NOSSA ESCOLA DA INFÂNCIA

Nossa EMEI, ao longo de sua história, tem abarcado diversas discussões a respeito dos princípios que norteiam as práticas. Gestão democrática, cidadania, diversidade e valorização da natureza dentro do Projeto Político-Pedagógico são alguns dos princípios que foram incorporados à dimensão escolar.

Pensar a sustentabilidade como um pilar pedagógico de nossas práticas educacionais também passou a fazer parte das nossas preocupações e reflexões, a partir da visibilidade e da emergência das questões socioambientais no mundo todo – essa questão estava presente em nossas reuniões pedagógicas, em nossas formações, aparecia atrelada ao nosso PEA, também em conversas reflexivas entre as educadoras nos horários coletivos.

Estivemos atentos e atentas aos debates contemporâneos. A conformação arquitetônica da escola (que é um antigo parque infantil), com uma extensa área verde, repleta de árvores e vegetação, proporcionou às crianças a proximidade



cotidiana com a natureza: a observação das flores e folhas, dos insetos e pássaros que habitam e visitam a Unidade, entre outras tantas belezas.

Nessa trajetória, construiu-se a concepção da natureza como um direito coletivo, em que todos deveriam compartilhar, preservar e ter acesso. Ademais, desenvolveu-se o princípio da natureza como um valor estético em si mesma, que teria seus atributos, suas formas, que deveriam ser observados e fruídos.

Com base nesses princípios e concepções que as ações relativas ao episódio da queda do jacarandá foram elaboradas e desenvolvidas.

O JACARANDÁ CAÍDO QUE VIROU ARTE

Começamos a pensar o destino da árvore caída. O coordenador pedagógico Willian lembrou de um artista chamado Hugo França que produz esculturas a partir de árvores mortas.

Geralmente rejeitados, esses troncos, raízes e demais pedaços de árvores são ressignificados, ganhando o status de obra de arte. As obras de Hugo França estão expostas em diversos locais, como o Instituto Cultural Inhotim, Museu da Casa Brasileira, Parque do Ibirapuera e Parque Burle Marx.

Foi feito contato com sua equipe, por meio de sua assessora, pelas redes sociais, que se prontificou a fazer essa mediação. Diante da história de amor das crianças com a árvore, o artista aceitou transformar o jacarandá em uma obra sua.

Desse modo, um membro da equipe do artista visitou o local, tirou fotos para avaliação e o desenho da obra. Em seguida, a equipe compareceu à escola, para então iniciar a execução da obra. Esse momento foi acompanhado pelas crianças, que presenciaram o processo de descascamento, corte, escultura e envernização das árvores, que durou por volta de três visitas ao longo do semestre.

O resultado foi a criação de duas instalações artísticas, que logo começamos, espontaneamente, a chamar “bancos-brinquedos”. As obras trouxeram tanto a interação com as crianças, quanto com o ambiente ao seu redor, mostrando à comunidade escolar que a árvore continua presente, agora em forma de obra de arte. Além disso, vários pedaços dela foram aproveitados, como banquinhos, galhos para fazer fogueira e folhas para fazer arte.

Essa ação mostra às crianças e a todas as pessoas o poder incrível e revolucionário da arte. É isso que ela faz – transforma, a partir de nossas ideias, coisas em outras coisas. E essa ideia nos faz entender como se constrói, reconstrói e



se pensa a cultura. O mundo não é, ele está sendo, sempre, e nós fazemos parte dele, com nossas ações, pensamentos e criações. Vigotski nos ensina que os artistas pensam como as crianças – imaginam coisas, e recriam o mundo à sua volta, porque vivem intensamente suas experiências. Hugo França nos mostrou um modo de continuar usufruindo da presença do jacarandá, de uma forma diferente e recriada pela ação artística, imaginada, construída e cheia de beleza e brincadeira – é isso que as crianças podem e devem fazer, e fazem, todas as horas, quando brincam, imaginam e criam, para ter mais e mais experiências (VIGOTSKI, 2018).

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Os bancos-brinquedos não foram os únicos resultados da queda do jacarandá. Foram muitos os processos pedagógicos advindos desse fato.

Foi feito um trabalho coletivo de sensibilização e recuperação da história dessa árvore, que estava lá bem antes de nós chegarmos. Educadoras mais antigas selecionaram fotos que traziam a história do jacarandá, e percebemos que ele estava lá nos momentos cotidianos – rodas de leitura e conversa, brincadeiras no parque... Também nos dias especiais – nossas festas, encontros com a comunidade, celebrações.



As(os) educadoras(es) conversaram com as crianças sobre os ciclos da natureza, procuraram livros e materiais audiovisuais que remetessem ao tema e leram histórias para as crianças, que acompanharam e registraram todo o processo de transformação da árvore, com desenhos, pequenos textos e relatos.

UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Ainda estávamos saindo de um processo de pandemia – parte

da equipe de educadores e educadoras ainda trabalhava de forma remota, por apresentar comorbidades. Essa equipe em trabalho remoto, acompanhando a história que estava acontecendo na escola, começou a produzir um material que registrasse todo esse percurso, usando meios digitais para contar a história da árvore, da transformação e das crianças.

Foi assim que surgiu uma história em quadrinhos sobre o jacarandá, de forma que ficasse acessível, para as crianças e famílias, o fato, o processo e nossa reflexão sobre os ciclos da natureza. Essa história foi disponibilizada tanto para as crianças que ainda não estavam frequentando a escola presencialmente, como também foi impressa e divulgada na escola, para quem estava lá. Foi uma maneira de registrar o processo e guardar toda essa história.

A publicação da HQ sobre o jacarandá provocou muitas reações de emoção, tanto na equipe da escola quanto nas crianças e famílias. Quem estava no ensino remoto se sentiu um pouco mais próximo da escola ao entender os movimentos reais das pessoas que estavam no ambiente escolar... E quem estava presencialmente na escola pôde ver retratado na história a emoção e a reflexão acerca da experiência vivida. Os bancos-brinquedos, assim, podem ter um outro significado para as educadoras, famílias e crianças ao serem entendidos



como resultado de uma ação pedagógica coletiva, artística e planejada. E o exemplo do jacarandá também pode servir para outros elementos naturais do parque da escola – a poda de árvores, por exemplo, nos fornece galhos que podem virar brincadeiras, banquinhos, fogueiras... As folhas secas no chão viram arte, brincadeira, comidinha... **Os espaços do parque podem ser explorados em toda a sua potencialidade... E as árvores que ainda estão vivas e em pé podem ser utilizadas pelas crianças e educadoras de maneira mais ativa, com um olhar mais aprofundado... duas delas viraram apoio para uma tirolesa, por exemplo. Nosso parque, a cada dia, fica mais vivo e cheio de possibilidades para as crianças.**

Hoje, os bancos-brinquedos fazem parte da paisagem e do uso do nosso parque. Para as crianças e educadoras que chegam, o jacarandá marca uma história passada, mas para quem viveu esse momento, a experiência com a árvore e sua transformação diz muito mais sobre a trajetória do conhecimento, da arte, da potência da infância e do compartilhar de experiências do que uma simples história, uma simples passagem. O jacarandá, como árvore, foi abrigo, sombra, beleza, semente, flor... Mas também um grande professor sobre arte, brincadeira, fazer coletivo e alegria compartilhada.

✦ Palavras-chave: arte e infância; natureza e infância; espaços naturais educativos; artistas plásticos na escola.

FABÍOLA MATTE BERGAMIN

fabiola.bergamin@sme.prefeitura.sp.gov.br

Instituição: EMEI Pérola Ellis Byington

Formada em História e Pedagogia, com mestrado e doutorado na área de História da Educação, atua na educação pública há 12 anos. É diretora de escola desde 2017, cargo que possibilitou o contato e interesse pela Educação Infantil.

KARINA DOS SANTOS CABRAL

karina.cabral@sme.prefeitura.sp.gov.br

Instituição: EMEI Pérola Ellis Byington

Professora de Educação Infantil, atuando na Rede Municipal de Ensino há mais de 20 anos. É pedagoga, psicóloga, arte-terapeuta e já atuou na formação de educadoras. Está na EMEI Pérola Ellis Byington desde 2021.

WILLIAN VINICIUS SILVA

wvinius@sme.prefeitura.sp.gov.br

Instituição: EMEI Pérola Ellis Byington

Entusiasta da Educação Infantil e defensor das infâncias. Há mais de 15 anos no ensino público, já passou pela docência no Ensino Fundamental, assistência de direção e se encantou atualmente pela coordenação pedagógica da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. I. A. (org.). *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

CEPPI, G.; ZINI, M. (org.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico para professores*. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.





SENSIBILIZAR E TRANS- FORMAR

Luciana Hilst Selli

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO CAMINHO PARA RESSIGNIFICAR AS RELAÇÕES DO COTIDIANO

A formação permanente em serviço é um dos diferenciais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente por seu caráter não prescritivo. Atuar a partir dos princípios do Currículo da Cidade, resguardando a autonomia e a autoria de cada educadora(or) é um desafio e tanto para as (os) Coordenadoras(es) Pedagógicas(os), especialmente quando

nos vemos diante de uma pauta tão importante como a Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero e, ao mesmo tempo, de um evento marcante, como a VIII Jornada Pedagógica da Educação Infantil¹.

Da minha experiência anterior, eu trazia a percepção de que o racismo se instala nos indivíduos num lugar mais profundo que a noção de certo ou errado: na forma como definimos e significamos as coisas. Quando Eliane Cavalleiro transcreve a fala de uma das mães entrevistadas em sua pesquisa: “São pretos. Pretos por fora, brancos por dentro”(CAVALLEIRO, 2003), o racismo não está na forma como a mãe considera *correto* agir ou deixar de agir com pessoas negras, mas nos sentidos que ela atribui ao que é ser negro. Foi então uma alegria imensa assistir a aula da prof.a Luciana Alves(2020) sobre Branquitude, em que a pesquisadora explica que quando perguntamos sobre relações

1 A Jornada Pedagógica é um evento formativo promovido pela Secretaria Municipal de Educação e que mobiliza toda a Rede em torno de uma questão considerada importante para o aprimoramento do trabalho da Rede Municipal de Ensino. A VIII Jornada Pedagógica da Educação Infantil ocorreu no dia 25 de novembro de 2022, de forma descentralizada e pautou-se nas Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

étnico-raciais recebemos uma resposta cognitiva, em geral de negação ao racismo, que não necessariamente se reproduz no campo das relações, no dia a dia, na maneira sutil de lidar com pessoas das diferentes raças. Partindo deste olhar, tinha pra mim que propor uma ação formativa sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais seria uma tarefa delicada: a não ser que cada educador ou educadora reflita sobre o racismo presente nos seus modos de olhar, falar, receber, acarinhar, brincar, cuidar e educar, todos os projetos sobre igualdade étnico-racial serão inevitavelmente permeados de um racismo mais ou menos sutil, que transparecerá para as crianças nas falas, nos olhares, nas entrelinhas.

A orientação que recebemos da Divisão de Educação Infantil da SME era de que nos articulássemos em pequenos grupos de escolas e realizássemos a Jornada de maneira descentralizada, com Unidades do Território, mas, quando chegou setembro de 2023, eu tinha 12 semanas, uma série de tentativas de articulação frustradas, tanto com escolas quanto com palestrantes, e muitas dúvidas quanto a como propor uma formação capaz de transformar o olhar das educadoras e educadores. Lembrei-me então de uma demanda do grupo – sair do espaço da escola – então tracei um plano a partir disso: **pretendia encontrar na provocação por meio**

da arte e na exaltação da alegria e da autoria de pessoas negras uma via para sensibilizar o grupo, desestabilizar olhares e sentimentos há muito constituídos e ressignificar as relações étnico-raciais na vida e na escola.

Consultei a direção e a supervisão e, tendo o respaldo de ambas, coloquei-me a explorar a agenda da cidade: O Museu Afrobrasil respondeu prontamente que não poderia nos atender; as exposições de Dalton Paula, Joseca Yanomami e a coletiva Histórias Brasileiras, no MASP, perfeitas para o tema da jornada, saíram de cartaz um pouco antes da data; Dalton Paula tinha também uma obra exposta na Pinacoteca do Estado, mas o conjunto das exposições naquele espaço não me pareceu alinhado à proposta da SME. Encontrei então o 37º Panorama de Arte Brasileira – Sob as cinzas, Brasa, em cartaz no MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo.

O Panorama apresentava diversos artistas negros e, portanto, atendia a pelo menos uma das minhas propostas: a exaltação da autoria. Não se tratava de uma exposição específica sobre reflexões relacionadas às relações raciais. Nas palavras da autora: "Eu tinha utilizado "do Panorama", porque não me refiro a qualquer panorama, mas ao Panorama de Arte Brasileira, especificamente. Mas entendo

que a preposição possa ter caído na revisão ortográfica". Trazia subentendido que a arte brasileira é negra, é indígena, que a questão racial é um tema central, não restrito a nichos específicos da sociedade. Contatei o MAM, fiz o agendamento, informei que estava comprometida com um tema preestabelecido e que acreditava que aquela exposição permitia abordá-lo de forma rica. Depois, no domingo seguinte, fui visitar a exposição.

O que encontrei no MAM superou todas as minhas expectativas formativas. A exposição trazia tanto questões raciais quanto de gênero, abordadas por diversos caminhos: a provocação de Eneida Sanches e Tracy Collins, na obra *Eu não sou daqui* e de Nô Martins, em *Danger*; a exaltação da alegria de pessoas negras, na série *Encontros Políticos*, do mesmo artista; a valorização da identidade, da imagem e da cultura dos povos indígenas – que por muito tempo só entraram nos museus como exemplos de exotismo – nos autorretratos de Eder Oliveira; a força, as memórias e o trabalho minucioso de Lidia Lisboa, nos *Cupinzeiros*; além de diversas releituras de obras clássicas, como *Independência ou Morte*, de Pedro Américo e *O derrubador brasileiro*, de Almeida Junior; que levavam o público a questionar os elementos fundadores da identidade nacional.

Voltei à Unidade extasiada. Retomei o contato com o MAM, reafirmando o interesse na visita e com a coordenadora pedagógica da EMEI São Paulo, que havia concordado em realizá-la em conjunto conosco. Seríamos atendidos em dois grupos pela manhã e dois grupos à tarde, tendo o grupo da manhã a possibilidade de interação com a EMEI. Eu havia solicitado também um espaço para realizarmos uma conversa após a visita, que nos permitisse assentar as impressões, compartilhar as experiências, inevitavelmente, ricamente diferentes, entre os dois grupos – pois acredito que a reflexão é parte vital do processo formativo – e o museu me ofereceu o ateliê. Então apresentei o plano ao grupo.

Propor uma formação fora dos muros da escola pode ser muito enriquecedor, mas também é um desafio. Muitos questionamentos foram feitos, a respeito do local, da distância, da data, do horário e sobre o grupo não ter sido consultado. Expliquei todo o trajeto até aqui, a pesquisa, a negociação e que era uma escolha difícil essa, do ponto de vista da coordenação: consultar o grupo, arriscando-se a gerar uma expectativa que depois seria poder ser frustrada, ou acertar tudo, para então trazer a proposta. Como havia uma manifestação anterior de que uma saída seria interessante, a segunda me



pareceu mais viável, mas, ainda assim, me perguntei se a escolha teria sido acertada. Foi preciso muita calma e escuta para perceber que muitas pessoas estavam animadas para a visita e dispostas a realizar o esforço do deslocamento de mais de dez quilômetros; que a oposição era pontual, embora insistente e que atrás de cada caso havia uma insegurança, uma impossibilidade, uma demanda a ser compreendida.

Antes da visita, levei às professoras as obras cujas releituras se encontravam expostas e conversamos sobre como essas



obras haviam sido criadas sob encomenda, com o objetivo de formar uma identidade nacional a partir de valores como o heroísmo e a nobreza – no sentido europeu/colonial da palavra. Demos atenção especial à *Independência ou Morte*, obra que ilustrou os livros de história e o imaginário de gerações e gerações de brasileiros, mas que se trata de uma mentira: documentos indicam que Pedro Américo, após ampla pesquisa, decidiu mudar a cena para que servisse melhor ao seu propósito. Conversamos sobre Maria Felipa de Oliveira, heroína negra das Guerras da Independência do Brasil, sobre o apagamento de figuras históricas negras e sobre as implicações de, por décadas, ensinar a toda a

população que o processo de independência do Brasil se resumiu a uma frase dita por um príncipe português.

Após todo esse processo, nos encontramos no MAM no dia da Jornada, às 10h. A primeira visita encontrou o museu lotado, o que impactou a experiência. O grupo que eu acompanhei começou a visita pelos Cupinzeiros da artista paranaense Lídia Lisboa, em que a educadora nos propôs uma reflexão sobre as memórias. Não pude deixar de imaginar uma reprodução desta obra – tão brincável – no CEMEI, onde as crianças pudessem explorar esse espaço construído a partir de uma estética tão característica das nossas terras. Seguimos para a obra *Danger*, de Nô Martins, onde contamos com o relato de uma professora: “olha, gente... eu sou uma mulher, preta e periférica. Quando eu vejo a polícia eu não me sinto protegida. Eu sinto medo”. No período da tarde, a educadora do MAM trouxe essa mesma sensação, nas palavras de uma criança que ela havia guiado dias antes.

No período da tarde, o outro grupo realizou a visita num museu muito mais tranquilo. Fizemos questão de realizar a visita em dois turnos, de modo a não excluir professoras da tarde, que tivessem acúmulo, da visita. Também divididos em dois grupos e pudemos refletir sobre obras como *Independência e Morte*, de Jaime Lauriano e os *Retratos*



Políticos, de No Martins, com sua provocação “Quem não deve, também teme”. A única obra visitada pelos 4 grupos de educadores foi “Eu não sou daqui”, de Tracy Collins e Edeida Sanches, a qual suscitou muitas reflexões a respeito do racismo como parte da estrutura social brasileira.

Finalizadas as visitas, fomos para o ateliê, onde pedi às professoras e ATEs que contassem as obras que haviam visto e suas impressões, já que os grupos eram distintos. Neste momento, cada educadora(or) levantou questões, a partir das obras que mais lhe impressionaram. O homem negro com a inscrição “1888?” na camiseta e seu olhar inquisidor



direcionado ao público no quadro de No Martins levou-nos a refletir sobre a questão da abolição: ela existiu de fato? A inscrição “quem não resistiu está vivo”, no quadro *Independência e Morte*, de Jaime Lauriano, levou-nos a refletir sobre o custo das lutas travadas e negadas.

Perguntei então como esse conhecimento, fruto da experiência estética e da reflexão sobre ela, influenciaria o nosso trabalho no chão da escola, como educadoras e educadores de bebês e crianças tão pequenas, às quais não mostraríamos obras com



conteúdo tão forte. A discussão que se seguiu levantou temas como: a relação entre a escola e a sociedade; as relações raciais; a importância da representatividade; o preconceito etário, que nega a importância dos mais velhos ao mesmo tempo que desconsidera o trabalho pedagógico com os bebês, levando as professoras a serem chamadas de “cuidadoras” por muitas famílias; os avanços já alcançados e por alcançar.

Por fim, o grupo, tanto de manhã como à tarde, avaliou como muito rica a possibilidade de sair da Unidade Educacional e expandir o espaço de formação para outros locais, pedindo que novos eventos sejam pensados para 2023.

FOTO ANA BARBARA DOS SANTOS

Vale trazer, aqui, o relato emocionado de uma professora que, passando por um momento de fragilidade, resistiu à proposta num primeiro momento, mas, ao final da visita, agradeceu a possibilidade de respirar novos ares. **É preciso olhar por outros ângulos se quisermos ver o que nos escapa no dia a dia!**

Para finalizar a visita, pedi às professoras que, ao passar novamente pelo recinto da exposição, atentassem para a obra Meio Monumento, de Giselle Beiguelman, na qual Borba Gato, esse ícone da identidade paulista, aclamado como herói por uma estrutura social onde as vidas que ele tirou – indígenas, na maioria – foram desconsideradas, jaz partido ao meio, jogado no chão, para que nos sentemos nele e possamos refletir sobre os símbolos que pretendemos manter e aqueles que precisam ser superados se desejamos construir uma educação onde haja igualdade na diversidade e um currículo descolonizado.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil ressalta a necessidade de “ofertar às crianças representações gráficas, literárias, científicas e artísticas que contemplem essa diversidade”, e eu, como formadora dentro desta Rede, defendo a necessidade de ofertar essa mesma diversidade às(aos) educadoras(es), como forma de, pela ação de muitas mãos, muitas vozes, muitas imagens, desenraizar o



racismo dos nossos modos de existir. Evidentemente, a transformação não se concretiza numa única ação, mas as reflexões provocadas por esta experiência foram profundas e restou no grupo de educadoras(es) o desejo de retomar o tema, agregando ainda o estudo do Currículo da Cidade: Educação Antirracista, nos próximos momentos formativos.

❖ Palavras-chave: formação; experiência estética; étnico-racial

LUCIANA HILST SELLI

luciana.sellli@sme.prefeitura.sp.gov.br

Instituição: CEMEI Vila Alpina

Arte educadora e dançarina, graduada em Educação Artística pela UNESP e em Pedagogia pela UNINTER, atuou por 15 anos como professora de artes (Rede Estadual e, posteriormente, Municipal) antes de assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica do CEMEI Vila Alpina, em 2021.

REFERÊNCIAS

BRANQUITUDE e o significado de ser branco no Brasil. Formadora Luciana Alves. São Paulo: SME, 2020. Publicado pelo canal Pedagógico SMESP. Disponível em: youtu.be/D8GMKooiPnw. Acesso em: 10 maio 2023.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*. – São Paulo : SME / COPED, 2022 224p

Guia de leitura

LIVROS LITERÁRIOS

1

INFÂNCIAS AQUI E ALÉM-MAR

Autores: José Jorge Letria e José Santos

Ilustradores: Cátia Vidinhas e Guazzelli

Editora Sesi-SP

Responsável pela resenha: Ana Barbara dos Santos

José Jorge Letria nasceu em Cascais, Portugal, é jornalista, poeta, dramaturgo, ficcionista e autor de uma vasta obra para crianças e jovens. Entre os prêmios recebidos ao longo de sua carreira está o Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (São Paulo). José Santos nasceu em Santana do Deserto, Minas Gerais. Escreve livros para crianças e jovens

e já publicou cerca de 50 títulos. Em 2016, recebeu o Prêmio Jabuti da CBL na categoria livro infantil

Cátia Vidinhas nasceu em Carrazeda de Ansiães, Portugal. Atua como ilustradora, designer, professora e animadora em filmes de animação. Em 2015, seu trabalho foi destacado pelo Prêmio Nacional de Ilustração com o livro WonderPorto. Guazzelli nasceu em Vacaria, Rio Grande do Sul. É artista plástico, quadrinista, roteirista e diretor de arte para animação. Em 2020, ganhou o Prêmio Vladimir Herzog na categoria “Prêmio Destaque Vladimir Herzog Continuado”.

O que encanta?

O livro *Infâncias – Aqui e além-mar* nos coloca em uma viagem no tempo e na poesia da infância. A capa com o barquinho de papel jornal navegando num mar azul, em diferentes tons de azul, encontra o mar em pessoa que carrega toda imensidão e mistérios do oceano! Esse é o convite para conhecermos essa obra que navega entre as infâncias de Brasil e de Portugal.

Cada dupla de páginas apresenta uma ilustração dialogando com dois poemas que partiram do mesmo núcleo, mas se materializaram em palavras diferentes, a partir das experiências de pessoas diferentes.

Infâncias – Aqui e além-mar versa sobre as memórias de infância que moram dentro de cada adulto. É uma bela visão sobre o que é e o que foi, ou o que foram as infâncias. Um livro para ser lido demoradamente, com leveza e deixando-se encantar, como uma viagem no balançar do oceano, no tempo da calmaria do mar.

Sinopse

Infâncias – Aqui e além-mar, publicado em 2017, é uma obra construída a muitas mãos. Os autores José Jorge Letria, Portugal, e José Santos, Brasil, foram trocando poemas a partir de temas propostos por cada um deles. Cada um escrevendo sobre o mesmo tema, mas olhando para dentro de si mesmo, resgatando a criança que também habita os poetas. Ler os poemas nos conecta com as infâncias e diminui tanto a distância que nem parece que tem um oceano nos separando, sentimos como se apenas a dobra do livro nos separasse, mas a virada de página vem como uma onda, num movimento que nos aproxima.

Essa conexão se estendeu também às ilustrações que foram criadas pela portuguesa Cátia Vidinhas, e o brasileiro Eloar Guazzelli, com traços delicados e tons de azul marcando presença em todas as ilustrações.

Dicas de leitura

Um livro para ser apresentado para bebês e crianças em pequenas doses diárias. Com poemas escritos em quatro estrofes e com rimas no segundo e quarto verso, é a musicalidade presente na palavra de quem lê em voz alta que vai ser significativo para bebês e crianças. Elas e eles precisam sim ouvir poesia!

Por ser uma leitura curta, pode ser trazida para o cotidiano de maneira ritualística: ler como intervalo de uma microtransição, não como elemento de uma atividade, mas como doces palavras que navegam pelo imaginário infantil e nos levam de uma proposta para outra.

Diálogos com a obra

Diário das águas, de Gabriela Romeu e João Kamel (Editora Peirópolis)

Nesse diário ilustrado, a autora viaja literalmente e poeticamente pelas águas de rios de todo o Brasil registrando brincadeiras, ideias e fabulações das crianças que conheceu em seu caminhar.

2

MADALENA

Autoras(es): Natália Gregorini

Editora: Livros da Matriz

Responsável pela resenha: Luara Almeida

Natália Gregorini nasceu no ano de 1990, em Vilhena, mas vive hoje em Campinas. É formada em artes visuais pela Unicamp, tendo passado um ano na Universidade do Porto, em Portugal, onde estudou ilustração e técnicas de impressão. Também na Unicamp fez seu mestrado, em Poéticas Visuais. Suas ilustrações contam histórias por imagens em diversos livros já publicados.

O que encanta?

Um livro de pequeno formato guarda fragmentos de memórias de uma relação de afeto entre uma avó e sua neta. O tamanho nos convida a ler de perto, próximo dos olhos e coração.

Madalena faz do cotidiano algo poético. Suas ilustrações são produzidas por meio de uma técnica de gravura em embalagens longa vida: são desconstruídas, desenhadas, recortadas, contam histórias sem deixar de mostrar suas

marcas. As cores destacam os detalhes que não serão esquecidos. O tempo corre diferente, isso nos é mostrado pela repetição de imagens, pelo andar das sombras no chão, pelo tempo de tomar um chimarrão e tudo mudar. *Madalena* é sobre o que fica na memória, mas é também sobre como memórias são construídas.

Sinopse

Madalena traz a história de uma avó e sua neta. Mas, mais do que isso, traz uma relação de amor sendo construída no dia a dia: no ensinar a escrever, cozinhar ou cuidar do jardim. Uma menina que aprende pelos gestos e olhares – em um tempo que parece suspenso – referências que irá levar para o resto da vida. Um livro ilustrado com poucas palavras e cheio de afeto entre gerações.

Dicas de leitura

As cores são muito importantes em *Madalena*.

Observe como o azul e o laranja entram em cena em diferentes momentos da narrativa em cinza: o azul destacando as lembranças mais afetuosas da menina e ganhando espaço

nas memórias; o laranja mostrando o crescimento dela, se ampliando no tempo em que se torna adulta.

Perceba as cores na capa, nas guardas, nas ilustrações. Elas estão sendo atribuídas a quais elementos em cena? Em quais momentos?

Elas também estão contando a história e mostrando o tempo.

Diálogos com a obra

A partir de Madalena podemos traçar diálogo com outras obras:

› *Menino Baleia*, de Lulu Lima e Natalia Gregorini (Editora Mil Caramiolas) Livro ilustrado por Natália Gregorini e escrito por Lulu Lima. As imagens de Natália possuem tanta personalidade que identificamos a relação com Madalena em seus traços imediatamente.

› *A avó amarela*, de Júlia Medeiros e Elisa Carareto (Ôzé Editora) Esse livro premiado traz, também, a relação de afeto de uma neta e sua avó nos detalhes do cotidiano.

› *De flor em flor*, de JonArno Lawson e Sydney Smith (Companhia das Letrinhas) A relação com esse livro está no uso das cores. Nele, acompanhamos uma menina de casaco vermelho em um cenário todo cinza.

As cores vão ganhando espaço e destacando as percepções de um olhar infantil pelos caminhos da cidade.

3

CÂNTICOS DOS CÂNTICOS

Editora: SESI-SP

Autoras(es): Ângela Lago

Responsável pela resenha: Amélia Lemos Oliveira

Nascida em 1945, Belo Horizonte – MG, Ângela Lago é um dos grandes nomes brasileiros da Literatura de Infância, foi na década de 1980 que debutou como autora de livros e, até seu falecimento (2017), se manteve ativa. A sensibilidade e ludicidade sempre estiveram presentes no seu cotidiano e em sua obra.

O que encanta?

Em *Cânticos dos Cânticos*, Ângela Lago cria uma obra ímpar. Recontada a partir de uma história bíblica, a autora inova no design-ilustração, deslocando as palavras (título e paratextos) do livro para a cinta (tira de papel que envolve a capa do

livro), promovendo um mergulho na narrativa visual, com ilustrações bi e tridimensionais e uma paleta de cores poéticas que fisgam a pessoa leitora. A escolha do formato, tamanho, capa, também molduras e arabescos remetem ao passado ao mesmo tempo que encontros significativos materializam o presente, assim Ângela universaliza e traz ludicidade à sua obra.

Sinopse

Cânticos dos Cânticos é uma história de encontro, repleta de camadas a serem desveladas. Nesta obra, duas pessoas se unem e se afastam promovendo uma dança rítmica. Nas ilustrações, pode-se observar a tridimensionalidade das cenas, bem como o virar das páginas na própria página. Assim o jogo de labirintos da obra ilustra os caminhos que favorecem diversas possibilidades. A atmosfera proposta pela autora permite que as leitoras e leitores alonguem o tempo em cada página dupla, propondo um convite à ampliação do saber/pensar. Aqui citamos o teórico Paul Ricoeur que afirma “A Literatura se significa a si mesma”.

Dicas de leitura

O trabalho com a obra *Cânticos dos Cânticos* envolve a leitura da imagem, possibilitando múltiplas interpretações que revelam o encontro-desencontro de duas pessoas. A presença das cores e os seus significados no espaço, a observação dos planos labirínticos, também localização das personagens e a sua movimentação dialogam com o tempo passado e presente, tornando a obra atemporal.

Diálogos com a obra

Sugestão de obras que dialogam com *Cânticos dos Cânticos* de Ângela Lago:

- › *Linhas*, de Suzy Lee (Companhia das Letrinhas) Esse é um livro imagem que, assim como em *Cântico dos Cânticos*, traz a relação e o movimento circular das personagens, também propõe a metalinguagem: o livro dentro do livro.
- › *Meu pequenino*, de Germano Zullo (Editora Ameli) O livro apresenta a dança da vida pelo encontro de uma mãe com seu filho, em uma história singular e universal.
- › As obras do artista visual M. C. Escher (mcescher.com)

1

OLHARES EM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM DE EMMI PIKLER

Organizadoras: Maria Helena Pelizon, Anita Viudes e Rosa Chaves

Responsável pela resenha: Carla Soares Mota

Um convite inicial

“Não podemos esquecer que são os pequenos gestos do cotidiano que se traçam as bases do desenvolvimento futuro.”

Sylvia Nabinger

O tipo de sujeito que se deseja construir depende, fundamentalmente, das escolhas éticas e epistemológicas que embasam o trabalho junto ao bebê. Por este motivo, as ações pedagógicas devem ser fundamentadas a partir das escolhas dos teóricos e dos pensadores da educação na primeiríssima infância, que favoreçam a construção de um trabalho coerente com os princípios e os valores da escola.

O que podemos esperar?

O livro é uma coletânea de textos, resultado de dois anos de estudos e reflexões de um grupo de profissionais de rede pública de Educação Infantil do Município de São Paulo, desejosos por discutir e aprofundar os aportes da Abordagem Pikler. Os relatos são vivências de profissionais que buscam ressignificar sua prática, usando da observação e do registro como ferramenta para dar visibilidade ao fazer dos bebês e dos adultos a sua volta.

São vários profissionais da Educação Infantil envolvidos na construção do livro, e os artigos não estão organizados em temáticas ou blocos. Iniciam pelas experiências das professoras, seguido da reflexão das coordenadoras pedagógicas, formadoras e gestoras em diferentes níveis.

Vamos conhecer os princípios da Abordagem Pikler ?

“Tentar ensinar a uma criança algo que pode aprender por ela mesma não apenas é inútil como também é prejudicial.”

Emmi Pikler

Após a segunda guerra mundial, Emmi Pikler, médica

pediatra, assume a coordenação da instituição criada para acolher crianças órfãs e/ou abandonadas. Durante décadas, Emmi Pikler e sua principal colaboradora Dr.^a Judit Falk (dentre outras) constroem outra referência de atenção à criança. Desde então, o Instituto vem acumulando estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas e criando aportes para a observação e o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos, no sentido de garantir-lhes as melhores condições de bem-estar físico e psíquico. Podemos destacar os 4 princípios da Abordagem que garantem uma segurança afetiva e uma motricidade livre aos bebês e crianças pequenas.

Momento de reflexão

A definição dos princípios de um trabalho pedagógico ajuda a fundamentar a prática educativa das Unidades.

O que caracteriza uma prática pedagógica? Consigo identificar os princípios do PPP da Unidade nos registros que produzimos no cotidiano? Consigo fazer escolhas pedagógicas a partir desses princípios?

Relação Afetiva

É fundamental para o bebê se desenvolver de forma saudável. É a partir de uma relação segura e estável que o bebê constrói vínculo e apego seguro, que chamamos de segurança afetiva.

Alguns momentos de construção da segurança afetiva:

- banho
- sono
- alimentação
- troca de roupas e fraldas

Elementos primordiais para que a segurança afetiva aconteça perpassam pelo cuidado com o corpo do bebê e pelo estabelecimento e sustentação do olhar. Olhar-falar-tocar.

O valor da atividade autônoma

Tudo o que o bebê deseja realizar e for executado traz consequência, pois é neste momento que está ocorrendo um aprendizado que necessita ser exercitado em sua capacidade, e o adulto não deve interromper ou interferir nos movimentos que o bebê está prestes a realizar. O adulto só precisa possibilitar o ambiente para a realização dessas experiências. Caso isso não aconteça, a criança passa grande

parte do seu tempo ansiosa ou até mesmo chorando se o adulto não realizar algum movimento para que ela possa interagir (FALK, 2011, p. 43).

Consciência de si mesma e do entorno

O adulto tem o papel fundamental de ajudar/oportunizar/ planejar e adaptar o entorno do bebê e da criança pequena segundo suas necessidades específicas, colocando à sua disposição materiais que possibilitem a livre exploração e experimentação. Os diálogos vão moldando a qualidade e o tipo de interação estabelecida entre eles. No momento da rotina, é imprescindível a forma como o adulto se comunica com os bebês e, além disso, a forma com que os cuidados são realizados, isto é, a regularidade do tempo e do espaço, pois influenciam na construção da criança sobre previsibilidade, reciprocidade, intencionalidade e segurança.

Bom estado de saúde física e de bem-estar corporal

É importante o bebê e a criança pequena terem um bom estado de saúde física e emocional, pois isso influencia diretamente na aplicação adequada dos princípios anteriores,

além de destacar a importância de respeitar o ritmo de desenvolvimento.

Momento de reflexão

Pensar nos pequenos sob a perspectiva desses princípios implica deixá-los fazer escolhas, dar a eles possibilidades de se movimentarem livremente, ter um tempo exclusivo com cada um e observá-los. É normal ter dúvidas, como:

“Devo elaborar um cronograma com várias atividades, como o momento da leitura?”, “Os bebês sabem brincar?”, “Não preciso ensinar nada?”, “Se deixá-los sozinhos, eles vão chorar?”, “Como organizar a rotina do grupo se cada um dormir em um horário?”.

Essas e outras questões poderão ser respondidas a partir da observação e do registro do cotidiano e, assim, a organização da rotina e do ambiente será construída de modo a respeitar os bebês e as crianças, e contribuir para o desenvolvimento deles.

Primeiro Artigo

O primeiro texto do livro é da Presidenta da Rede Pikler

Brasil, Sylvia Nabinger, intitulado “A Chegada das ideias de Emmi Pikler no Brasil”. Nele há um breve histórico sobre o trabalho desenvolvido por Emmi Pikler, fazendo um paralelo entre a sua própria trajetória enquanto estudiosa e divulgadora da Abordagem.

As principais ideias que envolvem a Abordagem e seu caminho de reconhecimento mundial são bases do artigo que narra as resistências encontradas, mas também os caminhos de superação. O artigo prova que é possível ressignificar nosso fazer, discutir novas teorias e descobrir caminhos para uma prática que considere o bebê e a criança pequena seres completos, competentes, sensíveis e capazes.

Artigos 2, 3 e 4

- “Observar para conhecer: o aprimoramento do olhar sobre os movimentos da criança pequena” (Ana Paula Lopes Santos /Carla Soares Mota).
- “As contribuições da abordagem Pikler para pensar o papel do adulto no desenvolvimento integral saudável” (Niclécia M. de Barros Carlos).
- “Entre aconchego, movimento, brincadeiras e descobertas: o papel do(a) educador(a)” (Claudia Pereira).

Os primeiros 3 artigos são de professoras que fazem provocações no cotidiano para uma mudança de prática de cuidado aos bebês e às crianças pequenas. A prática de observar, registrar e refletir sobre a ação fez com que mudanças intencionais fossem planejadas e o papel do educador ressignificado.

Momento reflexão

Qual é o papel do adulto? (diversos atores da Unidade e família)

Como organizamos o tempo na escola ou como estamos sendo por ele organizados?

Os artigos a seguir se complementam no aspecto da importância dos diversos registros no cotidiano. A partir da leitura deles, podemos encontrar caminhos de mudanças para que a prática pedagógica se qualifique de acordo com a necessidade dos bebês e das crianças.

De quais registros faço uso no cotidiano? O que eles me provocam?

As minhas fotografias são reveladoras do fazer dos bebês e das crianças? Narram episódios significativos e reveladores?

Artigos 5, 6, 7 e 8

- “Algumas reflexões sobre a observação na perspectiva pikleriana” (Claudia Regina Silva Santos/Jonathas Muller).
- “A observação como instrumento essencial no processo de formação de professores de 0 a 3 anos: relato de experiência” (Maria Helena Pelizon).
- “Corpo, emoção, mente e liberdade: o desenvolvimento dos sujeitos da infância em sua integralidade” (Cinthia Bettoi Pais).
- “Fotografia na Educação Infantil: inquietações e possibilidades para uma prática pedagógica reflexiva” (Kelynn Midore Alves/Neide Ap. de Santana).

Artigos 9, 10 e 11

- “Especificidade das docências com os bebês e as crianças na Educação Infantil” (Marilene Sales Melo).
- “A coordenação pedagógica e as dimensões do cuidado – educação de bebês e crianças pequenas” (Elizabete Baptista Godoy Rosa Silvia Lopes Chaves).
- “Reflexões sobre os brinquedos e objetos para crianças de zero a três anos” (Kátia Franco Bossonaro e Vera Lúcia Borghi N. Bruder).

Planejar um ambiente que possa ser provocador e desafiador para novas descobertas é um desafio ao professor. Os diversos registros que a Unidade faz uso se mostram fundamentais para que as escolhas possam ser intencionais, baseadas na necessidade de cada bebê e cada criança.

Momento reflexão

Compreendo como os bebês e as crianças brincam e exploram em cada fase de seu desenvolvimento?

Faço a escolha de brinquedos e materiais de longo alcance com intencionalidade?

Os desafios de um processo formativo são foco dos relatos de um grupo de formadoras que narram suas vivências na discussão de como os bebês aprendem e suas necessidades reais de desenvolvimento. Encontrar caminhos coletivos, sensibilizando o olhar para temáticas como: a importância do toque e do acolhimento na construção de vínculo; organização do tempo e do ambiente.

Como organizo os momentos de cuidado, como: sono, alimentação e troca? Qual papel do adulto nesses momentos? E o papel dos bebês e das crianças? O que oportunizo quando cuido?


Artigos 12, 13 e 14

- “Reflexões sobre a organização da rotina nos Centros de Educação Infantil” (Anita Viudes C. Freitas).
- “Vínculos e rupturas: algumas reflexões sobre a inserção dos bebês e das crianças nos espaços coletivos” (Michele Correia Meira).
- “Inspirações piklerianas: desafios para a formação de professoras” (Sheilla Andre).

Último relato do livro

O relato final é de Sonia Larrúbia, *As políticas públicas para a Educação Infantil e as contribuições da abordagem Pikler: um diálogo possível*, com base no texto dos Critérios para um atendimento em Creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, escrito por Maria Malta e Fúvia Rosenberg, dialogando com as contribuições da Abordagem Pikler. A relação nos mostra como a nossa política pública para Educação Infantil conversa com a Abordagem Pikler como uma das possibilidades de materialização dos critérios elencados no texto de Maria Malta e Fúlvia Rosenberg.





SOBRE O
QUE
PRIMEIRO
VIVEMOS NO

CORPO

AOS CAMINHOS DA

ARTE

Leila Oliveira Costa

Minha experiência com a observação de bebês é bem mais razoável do que meu conhecimento sobre arte, localizado de maneira mais profunda, em experiências de apreciação de arte e de trabalho, por um período médio, com um artista plástico, Laedir Antônio, ainda na adolescência.

Na vida adulta, acompanhei bebês por meio de observação direta, na creche, como professora e, as minhas próprias filhas, a iniciarem suas vidas no que eu reconheço como sendo O Estado da Arte dos Bebês. Ou seja, a pesquisa e o mapeamento que eles mesmos realizam, e que me fizeram levantar perguntas sobre a gênese de duas relações fundamentais: **a apreciação e a produção artística.**

Ao escrever esse texto retomo essas experiências, reunindo histórias, leituras, memórias e reflexões que podem ir ao encontro de meus interlocutores que também observam bebês todos os dias em espaços coletivos ou em espaços privados como na família.

Na última década, também tive a oportunidade de reunir educadoras e educadores de várias áreas para compartilhar observações, em ciclos de oito encontros, acerca de como se organiza a garatuja dos bebês.

Início sempre com uma pequena anedota artística: Mostro aos meus interlocutores alguns desenhos e lhes pergunto a idade de quem os traçou. Na imensa maioria das vezes, todos respondem dois ou três anos. Sigo perguntando como eles chegam à essa conclusão sobre a idade e recebo respostas que derivam da compreensão de que os traços de um bebê são: rudimentares, não detalhados, com aspecto graciosamente monstruoso, com dimensões não proporcionais. Logo depois, peço que meus interlocutores reproduzam o desenho, eles mesmos, em uma folha de papel em branco. Isso causa certo alvoroço pois, parece que, para o adulto, reproduzir os traços de um pretense bebê já não é mais uma possibilidade. Aquele traço tão rudimentar parece não ser possível para a mão tão especializada do adulto. Mas a

anedota fica ainda mais instigante quando revelo aos grupos que os desenhos, na verdade, são de ninguém menos do que Pablo Picasso. Revelação que sempre vem acompanhada de silêncio. Pablo Picasso, depois de apreciar uma exposição de desenhos infantis disse: Aos quinze anos de idade eu sabia desenhar como Rafael, mas precisei de uma vida inteira para desenhar como uma criança. Picasso e artistas como Gauguin, Matisse e Cizek sempre tiveram como um ideal voltar às fontes originais da expressão gráfica, fontes que estariam nos traços livres das crianças. (Machón, 2009).

Na creche, depois de tomar contato com a pesquisa de Antonio Machón, passei a me dedicar a observar os bebês enquanto desenhavam. **Comecei a perceber que alguns acontecimentos antecedem a garatuja. Acontecimentos da vida do bebê que habitam o seu próprio corpo. E que a liberdade do corpo tem imensa influência na elaboração dos traços de uma garatuja.**

O estudo da pesquisa realizada por Machón levou a uma série de experiências de observação na creche. Inicialmente, tomei coragem de oferecer riscadores e papéis aos bebês tão logo eles houvessem se colocado, por iniciativa própria, na posição sentada. Percebi, que entre onze e dezoito meses, os

bebês já apresentavam traços diversos e que os repetiam ao longo de muitos meses. Também descobri que no período entre doze e dezoito meses os bebês já poderiam realizar os mesmos traços com os pincéis. Adiante, como gestora em uma equipe, tive a oportunidade de expandir essa observação. A minha equipe e eu passamos a realizar observações sistemáticas enquanto os bebês entre dez e trinta meses desenhavam. Encontramos evidências de que a experiência de traçar dos bebês tem conexão com as possibilidades de movimentação livre e que, a garatuja apresenta uma variedade de traços que se repetem, em uma ordem coerente e estável, para todos os bebês em períodos diferentes.

Machón, em suas pesquisas sobre a garatuja, chegou à conclusão que os traços infantis são análogos mesmo em locais geográficos diferentes. A partir de observações e de pesquisa longitudinal, descobriu que os vinte e um ideogramas de qualquer língua escrita aparecem na garatuja até os dois anos de idade. A reflexão de Machón se encontra com a reflexão dos que se conectam com a observação dos que pensam um desenvolvimento autônomo e livre. Que mecanismos do mundo adulto interrompem os

traços das garatujas dos bebês? E ao mesmo tempo, qual a origem desses traços?










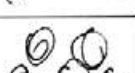
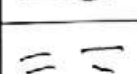
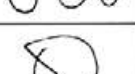
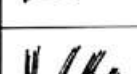
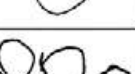
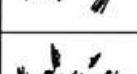
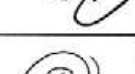
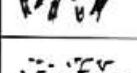
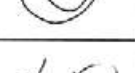
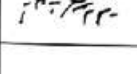




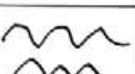

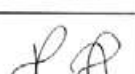
O que apresentei até aqui tem como intuito levar os leitores alguns passos atrás. O primeiro passo é pensar que se adultos não podem traçar como os bebês, talvez, eles mesmos tenham sido interrompidos. Mas o segundo passo atrás, é reconhecer que se os ideogramas que aparecem nas garatujas são encontrados em qualquer parte do mundo, devemos repensar que os traços realizados pelos bebês e crianças pequenas não derivam somente da cultura, ao mesmo tempo que não podem derivar somente de uma característica fisiológica. Os seres humanos usam movimentos corporais para desenhar, mas, precisam de instrumentos da cultura. No entanto, só os instrumentos da cultura não dariam conta de criar um desenho. É preciso um corpo que desenha. E aqui chegamos ao nosso terceiro passo atrás. Por que um bebê desenha? O que o faz traçar? E se por um lado, ele traça, como ele passa a perceber o traço no próprio desenho?

Conto mais três pequenas histórias antes de retomar essas questões.

Certo dia, eu estava com minha própria bebê, que já sabia ficar de pé, em frente a uma loja. Ela estava de costas para mim, olhando uma vitrine com muitos artigos de decoração.

CUADRO 16.

Repertorio gráfico del garabateo los 26 garabatos básicos Antonio Machón 1992

ESTRUCTURAS GRÁFICAS	Nº	DENOMINACIONES	MAXIMA OCURRENCIA	MAXIMA OCURRENCIA	DESIGNACIONES	Nº	ESTRUCTURAS GRÁFICAS
	1	Pendular Anguloso	1,06-2,02 2,00: 39,04%	1,06-2,02 2,00: 11,42%	Rotación Concéntrica	14	
	2	Pendular Redondeado	1,08-2,02 2,00: 27,61%	2,03-2,06 2,07: 13,52%	Rotación Expansiva	15	
	3	Pendular Expansivo	2,00-2,09 2,04: 18,44%	2,06-3,03 3,01: 3,53%	Rotación Circulo Inscrito	16	
	4	Pendular Direccional	2,03-3,06 3,01: 21,73%	2,00-3,02 2,00: 8,57%	Rotación Direccional	17	
	5	Longitudinal larga	2,00-2,09 2,00: 35,23%	2,00-2,06 2,04: 12%	Pequeña Rotación	18	
	6	Longitudinal corta	2,00-2,09 2,04: 23,5%	2,03-2,09 2,07: 38,93%	Trazado Circular	19	
	7	Pequeñas Tachaduras	2,03-3,06 2,09: 34,54%	2,03-2,09 2,04: 26%	Circulo y Óvalo Imperfectos	20	
	8	Pequeñas Manchas	2,03-3,00 2,10: 20%	2,03-2,09 2,10: 11,81%	Espiral	21	
	9	Puntos y Comas	2,03-3,06 2,07: 20,49%	2,02-2,09 2,03: 32%	Bucles	22	
	10	Plumeados	2,03-3,00 2,10: 4,84%	2,00-2,06 2,00: 16,19%	Trazados en Arco	23	
	11	Trazados en Ángulo	2,00-2,06 2,02: 16,19%	2,03-3,00 2,07: 10,24%	Ondas y Emes	24	
	12	Quebradas	2,06-3,00 2,10: 25,75%	2,06-2,11 2,07: 8,19%	Lazos	25	
	13	Línea Errante	2,03-2,09 2,04: 50,5 %	3,03-3,09 3,04: 5,89%	Cicloides	26	

Fuente: Antonio Machón, 1992

De repente, ela dobrou um de seus pequenos braços e começou a fazer um movimento para cima e para baixo a partir do cotovelo. Eu não entendi a brincadeira, mas percebi que seu olhar estava fixo em um ponto da vitrine. Então, me deparei com um exemplar do maneki-neko “o gato que acena”. Minha bebê respondia ao aceno. Essa foi a primeira vez que eu percebi, por meio de observação direta, que um bebê não responde apenas às pessoas. Um objeto pode causar uma impressão sobre o corpo do bebê e levá-lo a uma espécie de desejo de compreendê-lo, de se comunicar com ele. O que movimenta esse desejo?

Meses antes do acontecimento que acabei de descrever, em um concerto dedicado à música barroca, em um lugar já conhecido, novamente eu estava com a minha bebê, agora bem acomodada em meu colo. Muitas vezes eu a levava para brincar nos jardins do pequeno mosteiro e ela podia entrar no templo para escutar os sinos ou ouvir os monges cantarem. Nesse dia ela parecia estar bem. Era noite. No entanto, quando o som do cravo, instrumento principal, tomou conta, a pequena fechou os olhos, fez a famosa expressão de biquinho e se pôs a chorar. Saí rápido com ela no colo e perguntei: “Algo dói? E ela me disse com seu linguajar ainda iniciante: Estou tisti! Estava eu diante de um outro fato: A música, que

entra pelos ouvidos, havia percorrido que caminhos até se tornarem lágrimas de tristeza? E seria tristeza? Como o som se tornou emoção no corpo? Como um órgão do sentido transforma a sensação em emoção?

Por fim, a última história, foi uma visita a uma exposição de Pablo Picasso em São Paulo. Não me lembro da cronologia desse acontecimento, a minha bebê tinha entre dezesseis meses e não mais que dois anos. Estávamos com boa parte da família e a experiência em museus também era frequente. Lembro-me que em uma parte da galeria havia muitas pessoas e eu fiquei receosa de deixar a bebê no chão. Com ela no colo fui percorrendo cada obra. Parávamos em frente aos quadros e ela apontava e dizia: Olha o passarinho! Preocupada com a multidão, eu não estava prestando muita atenção às obras. Queria sair logo dali. Ao chegar ao final da sessão dos quadros leio a seguinte frase: Mulheres e Pássaros em Pablo Picasso. Tive o desejo de retornar, pois mais uma vez, o impacto de perceber a atenção de um bebê se sustentou na apreciação de um detalhe nas obras de arte, mesmo em meio a um ambiente que desviou a minha atenção de adulta. Mas a minha maior questão ali se formulou assim: Por que os pássaros e não as mulheres chamaram mais à atenção de minha bebê?

Voltemos agora para as situações que apresentei e que a(o) leitora(or) já deve ter observado na creche: A primeira que trata de como os bebês iniciam seus traços no papel, de maneira que artistas como Gauguin e Picasso tivessem como objetivo retornar a esse traçado para se considerarem bons pintores, e a segunda, a gênese das emoções que se manifestam em um bebê quando vivem uma experiência artística, e que novamente coloco como pergunta, já que eu mesma não tenho a resposta: Seriam a gênese da expressão gráfica artística e da apreciação da arte em suas várias manifestações?

Começemos pelas emoções.

Bebês iniciam sua jornada em relação às emoções ainda na vida intra uterina. Os bebês recebem por via do cordão umbilical, sua nutrição e também emoções que podem ser percebidas. Fato é que, como disse William James em 1890, as mudanças corporais **são sempre sentidas e** tem como fonte o encontro entre o mundo exterior e o mundo interior. Esse encontro sempre produz uma descarga a nível fisiológico que modifica o corpo. **Sentir a modificação corporal, eis a experiência da emoção** que será variada para cada um dos bebês e para cada um de nós. O som do cravo reverberou de uma maneira singular em meu bebê e, embora

em suas palavras o choro significasse tristeza, não pude saber se o sentimento que ali brotava era realmente tristeza. Talvez, eu mesma tivesse ensinado a ela que o choro era expressão de tristeza quando, em muitas ocasiões disse enquanto ela chorava, você está triste? Ao invés de perguntar: Você está chorando, o que está sentindo? Para James, os objetos também incitam mudanças corporais (James, 1890) que na sequência são sentidas e percebidas. Sim, sentir primeiro e perceber depois. A percepção se dá pela atenção ao corpo e dessa se segue uma resposta, que pode ser o choro, mas poderia ser relaxamento, sono, ou um gesto como no caso do encontro de minha bebê com o gato que acena.

As percepções derivam do que James chamou de caixa de ressonância, corpo, e do que Rudolf Steiner chamou de mundo dos sentidos. “A função mais importante da consciência do recém nascido é a percepção, caracterizada por sua total entrega ao mundo ao redor” (Lievegoed, 2017, pág. 39).

Acontece que perceber não é uma atividade passiva. É uma atividade ativa em que pelo menos dois fatores se configuram. **A possibilidade de conduzir a atenção ao que se deseja perceber.** Ou seja, de conduzir o processo de, diante de uma impressão inicial,

organizar as impressões advindas do mundo exterior. E assim nos aproximamos de uma possibilidade para compreender que a minha bebê, diante da impressão das obras de Pablo Picasso, de conduzir a sua percepção para os pássaros.

A implicação para a nossa atuação como adultos que acompanham bebês em instituições coletivas é polissêmica. Não se trata apenas de pensar implicações pedagógicas, mas implicações em relação a constituição do ser que se relaciona com o mundo exterior.

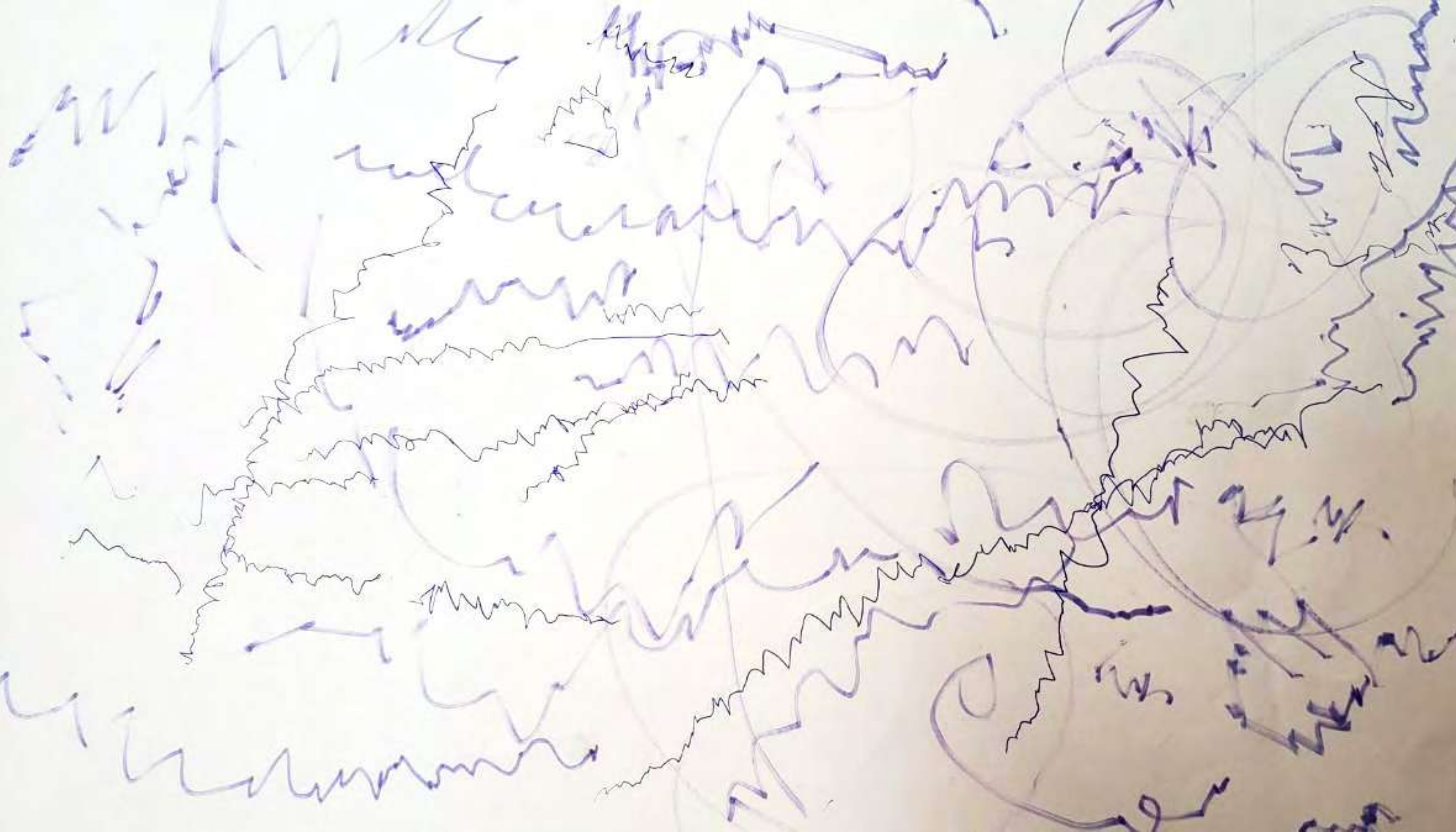
Se os objetos, os sons, as imagens podem ser sentidas e percebidas pelos bebês, e se cada um dos objetos causam modificações corporais que se transformam em emoções, e se a cada emoção segue-se um tipo de expressão corporal, como deve ser o meio imediato circundante em que o bebê está? Bastariam poucas experiências com música, apreciação de imagens, ou mesmo, apresentação de obras de arte, o suficiente para que o bebê mesmo conduza a sua vontade de perceber?

Se o bebê é todo sensório, desde os primeiros dias de vida, como os sons, a percepção de luz, os contornos, as cores, as texturas, a temperatura, são sentidos e logo depois percebidos? Quais sons fazem parte do entorno que o bebê está? Como é a voz dos adultos? Como são os gestos

dos adultos? Como reverbera o som das outras crianças e dos objetos? Como são as expressões faciais e corporais dos adultos? Quais são as cores que os bebês podem ver no dia a dia da creche? São cores plásticas, fortes? Quais as possibilidades de que o calor do sol envolva o corpo e que as sombras sejam percebidas? Que objetos são oferecidos aos bebês e como são oferecidos? Os espaços são organizados de forma harmônica e de tal maneira que os bebês possam escolher onde colocar a atenção? Como são oferecidos os alimentos, quais os instrumentos usados, como são as experiências diárias de experimentar cor, sabor e aroma dos alimentos?

Daniel Stern, ao contar em seu livro, *O Diário de um bebê*, de 1991, a história da jornada do menino Joe ao encontrar-se no mundo, nos remete de forma muito sutil ao conceito de **estesia, a capacidade de perceber sensações, de tornar-se sensível com uma troca constante com o mundo exterior** (Marin, 2019). A sensibilidade de um bebê à música, aos objetos ou às imagens, não se constitui inicialmente pela educação para as artes, em seu sentido acadêmico, mas é forjada a partir de experiências de vida cotidiana. Para cada acontecimento, os bebês se encontram com um objeto. Se ao receberem uma fruta, eles





não são interrompidos de sua primeira impressão e de sua percepção, se eles têm tempo para conduzir a sua percepção às sensações no encontro com a fruta, abre-se o campo da sensibilidade.

Portanto, todo o ambiente, todos os objetos, todo o comportamento adulto deve ser, na creche, considerado como uma abertura à sensibilidade ou a uma interrupção da sensibilidade.

Sensibilidade que passa pelo corpo.

E agora falemos do corpo.

Aqueles traços dos bebês no papel, primeiro foram experimentados no corpo.

Os movimentos realizados pelos bebês, desde o movimento dos olhos, até aqueles que são respostas aos sons do ambiente ou, ao impulso de buscar um objeto, aos poucos se organizam e se reorganizam. O bebê movimentase também desde a vida intra-uterina. Há algo sutil no movimento do bebê que também está no campo do que é sentido. O bebê pode sentir seu próprio batimento cardíaco, os movimentos dos órgãos digestivos e do seu próprio pulmão. No entanto, esses movimentos não podem ser controlados pelo bebê. Ele apenas os sente. Quando os bebês podem organizar eles mesmos os seus movimentos

para alcançar novas posições, podem então experimentar duas possibilidades. A primeira é repetir os movimentos por sua própria vontade e o segundo, é descobrir as relações que esses movimentos estabelecem com o espaço da tridimensionalidade. **Ainda no chão o bebê pode virar a cabeça desenhando no espaço um ângulo, ao rolar, pode experimentar no corpo uma rotação completa, ao ficar de pé experimenta a verticalidade, ao andar para frente pode experimentar a horizontalidade. O movimento e o deslocamento permitem aos bebês experimentarem a geometria em seu sentido vivo** (Steiner, 2017).

Os movimentos dos bebês também se transformam pouco a pouco em gestos, em respostas ou em iniciativas comunicativas. O bebê aponta, vira o rosto de seus pais para mostrar-lhes algo, oferece um objeto, estende as pequenas mãozinhas para dizer que gostaria de ir a algum local. Bebês também usam os movimentos como forma de se expressarem. O gesto do acabou, do escondeu e achou, da surpresa, do susto, o bater palmas diante de um acontecimento, são qualidades expressivas do movimento (Caetano, 2015).



Nos muitos anos de observação dos bebês enquanto eles realizavam suas garatujas, minha equipe e eu observamos que antes da representação, a experiência com riscadores e papéis também tem como origem, a atuação motora do bebê. Uma das educadoras com quem trabalhei nessas observações me disse: Percebo que quando eles começam a realizar construções com diversos objetos formando uma

linha circular, na maioria das vezes eles já sabem correr em círculos, e quando isso acontece, em poucas semanas os vejo desenhar linhas circulares.

Machón reúne evidências de que os primeiros traços dos bebês são expressões gráfico motoras (Pichon, 2017) . **Na garatuja, por meio da ação e do movimento, os bebês podem experimentar a natureza da forma, o espaço gráfico.** Muito tempo se passa até que os bebês tenham a impressão que os levem à percepção de que, as linhas que traçam no papel podem representar algo. E aqui segue-se a premissa: Sentir primeiro, perceber depois.

Quais as implicações em relação à expressão gráfica? E por que Picasso pode ter considerado o traço dos bebês como especiais? Talvez pelo motivo de que esses traços estão longe das exigências de representarem algo. Talvez porque correspondam a movimentos livres e particulares de cada ser?

Novamente as implicações aqui são diversas para nós que acompanhamos a vida do bebê. Interromper os movimentos dos bebês no chão, ignorar seus gestos expressivos. Impedí-los de andar, correr, pular, girar, de experimentarem espaços abertos significa impedi-los de experimentar a geometria que se inicia no corpo. Como os bebês poderiam levar para a representação o que não experimentaram no corpo?



Perguntar-lhes, o que você desenhou, antes mesmo que eles iniciem a impressão e a percepção da função expressiva das linhas também pode desviá-los de continuar no caminho do encontro consigo mesmos em relação à expressão gráfica.

Muitos adultos nas creches oferecem papel e riscadores e recebem as garatujas sem ter acompanhado os bebês enquanto rabiscam. Deixo uma possibilidade para os adultos da abertura de um campo perceptivo e emotivo da observação da ação do bebê enquanto realiza suas marcas gráficas.

Certo dia, observando a minha menininha, com três anos, fazendo uma garatuja com carvão, senti a emoção de ver, diante dos meus olhos, que para ela, havia nascido a função representativa das linhas.

Depois de fazer muitos círculos, ela coloca uma linha no centro de um deles. Era a representação de uma pessoa. E essa pessoa, nada mais era do que eu mesma. Eu fui informada da maneira mais doce e particular: Olha só esses seus cabelos sempre bagunçados!

E aqui está o corpo. O corpo que primeiro tem impressões, percebe, emociona-se, responde com gestos. Eis o corpo até a Arte, pelos Estados da Arte dos Bebês.

❖ Palavras-chave: Bebês; Corpo; Arte

Assessora na Divisão de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Educação de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades. Especialista em Práticas Integrativas de Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Terapeuta Familiar pelo Instituto Sistemas Humanos. Cursa a última etapa da Formação Profissional Pikler no Instituto Pikler, Budapeste -Hungria.

Caetano P de L. Por uma Estética das Sensações: o corpo intenso dos *Bartenieff Fundamentals e do Body-Mind Centering*. Rev Bras Estud Presença [Internet]. 2015Jan;5(1):206–32. Available from: doi.org/10.1590/2237-266047495

James, W. (2008). As emoções (1890). *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11(4), 669–674. doi.org/10.1590/S1415-47142008000400013

Lievegoed, B. Desvendando o crescimento . As fases da infância e da adolescência. Antroposófica. São Paulo. 2017

Marin, A. A., & Kasper, K. M.. (2009). A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. *Educação Em Revista*, 25(2), 267–282. doi.org/10.1590/S0102-46982009000200012

Machón, Antônio, Los dibujos de los niños: Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Um estúdio evolutivo. Grandes Temas. Cátedra. Espanha 2009.

Steiner, R. Os primeiros anos da infância. Material de estudo dos jardins de infância Waldorf. Antroposófica. São Paulo 2017

Stern, D. N. Diário de um bebê. O que seu filho vê, sente e vivencia. Artes médicas. Porto Alegre. 1991



ESPAÇOS
E

FLU-
XOS

NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ketiene Moreira da Silva

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então estará ao meu alcance [...] Trinta mil desses meninos teriam a chance de construir um mundo outro, um que levasse em conta a memória da atualidade absoluta a que um dia já pertencemos? [...] Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima atualidade em que ele vive. (LISPECTOR, 2016, p. 415)

Clarice Lispector descreve a linha tênue de atualidade de um bebê que se movimenta, descobre novas posturas, instigado pelos objetos, experienciando o seu corpo e os fenômenos que observa. A cena é narrada com um viés descritivo, mas com projeções que escapam propositalmente entre frases e

palavras do adulto que o observa. Uma “vida imanente”, que Gilles Deleuze (2002, p.14) define como “a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata”, nos inspira como educadores a refletir sobre como ocupamos os espaços educacionais coletivos de bebês e crianças. Serão apenas espaços físicos, mobiliários, materialidades e um punhado de concepções pedagógicas? Consideramos o quanto preenchemos coletivamente estes espaços com nossas subjetividades? Ofertamos espaços singulares, que possibilitam: reinvenções, pensamentos e encontros com o imprevisível? São proposições, para pensarmos estes espaços e suas multiplicidades.

Na educação infantil, os espaços são ocupados principalmente pelo agir de bebês. Conforme Tebet e Abramowicz (2021, p. 4 *apud* DELIGNY, 2007), os bebês preenchem os espaços expressando o agir e o inquerer, em que o agir revela singularidades em seus movimentos e encontros, sem a presença de modelos, padrões e expectativas sociais. Observar os movimentos dos “agires e inquereres” dos bebês possibilita que eles ocupem os espaços de um modo totalmente livre. Modificamos nossas intenções no preparo destes espaços, com a proposta de observarmos

cenar inéditas, lançarmos perguntas e principalmente garantirmos espaços para os vazios, para a criação. Abrir espaços e percursos inusitados. Pensamos, produzimos e reproduzimos muito em nossas práticas pedagógicas sobre os fazeres e saberes preestabelecidos, mas contemplamos os vazios? Observar é um convite para uma reinvenção da ação docente (SÃO PAULO, 2019), ressignificando planejamentos e registros para além dos modelos adultocêntricos. **A infância nos apresentaria outro mundo “que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em latência” (KOHAN, 2008, p. 47 apud ABRAMOWICZ, 2011, p. 21). Conhecer outros mundos requer disponibilidade. Já tentou imaginar uma sala de berçário totalmente sem os mobiliários, brinquedos, materiais e materialidades comuns neste espaço? É uma experiência significativa! E a mesma proposta com a sala totalmente ocupada em diferentes perspectivas?**

Será que o modo como nomeamos a organização dos espaços para as propostas pedagógicas, principalmente para

os bebês, trocar por: "descrevem mesmo o que foi vivido por eles? Nossos registros e documentações exibem invenções? Segundo Mozère (2013 *apud* Deleuze; Guattari, 1980, p. 267), "A imitação é a propagação de um fluxo, a oposição é binarização dos fluxos, a invenção é uma combinação, uma conexão, de fluxos diversos [...]". Não significa negar um modelo, mas estabelecer uma relação com o devir. Observar os bebês em suas ações, com intencionalidade de pesquisa que valorize mais seus movimentos e encontros, sobrepondo o desejo dos adultos. "O devir é uma possibilidade de romper com o hegemônico, saberes e poderes, e se instalar na minoria" (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017, p. 115). O desejo dos bebês na composição dos espaços é um bom exemplo de minoria. Consideramos um tempo de escuta de um agrupamento de bebês para compor um espaço? Proporcionamos espaços que descentralizam as hierarquias identitárias, efetivam práticas pautadas nas diferenças, singularidades e promovem novas experiências educacionais para a infância?

Como será que ocupamos os espaços? Quais interlocuções estabelecemos? Quais são as iniciações que produzimos com nossas palavras, gestos e as composições das paredes? Esquecemos que ocupamos os espaços também com a



linguagem. Quais são as experiências que ofertamos através da linguagem? Se “a infância é momento de entrada na linguagem” (KOHAN, 2007), diferente do adulto que já está imerso na linguagem, com todos seus códigos e conceitos, os bebês e crianças utilizam a linguagem com liberdade. Nos espaços de alimentação, cuidado e brincadeira temos um sistema de significações, uma “ política semiótica” dos adultos? “Em que as atitudes dos adultos que trabalham na creche favorecem a iniciação das crianças nos valores do sistema?” (GUATTARI, 1985, p. 53). Como os adultos, já pertencentes ao sistema econômico, político, e social podem incidir criticamente sobre as iniciações nos espaços coletivos de bebês e crianças? Quais são as escolhas pelas linguagens corporais, orais, imagéticas, entre tantas outras, que favorecem uma ação educativa que ocuparia os espaços de “uma infância da educação e não apenas na educação da infância” (KOHAN, 2007, p. 96)? Portanto, toda comunicação que estabelecemos com os bebês, crianças entre as professoras e com as famílias também estão contribuindo com o espaço.

Os espaços para a infância são rizomas: “[...] o rizoma não é feito de pontos, não tem início e nem fim, suas linhas estão sempre a fazer conexões. No rizoma o que importa é o meio”

(BARROS; MUNARI; ABRAMOVICZ, 2017, p. 118). Mais do que elegeer modelos, regras para as composições dos espaços, podemos nos aventurar em um “pensamento rizomático”, que possibilite novas aprendizagens e experiências pedagógicas. Neste pensamento não há um modelo de preparo de espaço que podemos definir previamente, mas observar e aguçar a nossa escuta na composição de outras possibilidades que ainda desconhecemos. Não podemos abdicar das proposições do Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), que nos asseguram orientações sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil em diálogo com tantos outros documentos orientadores, legislações e pesquisas que conquistamos para a infância nos últimos anos. É no presente, no cotidiano das unidades educacionais que a nossa trajetória tem continuidade, nas interações e brincadeiras de bebês, crianças e adultos. Prosseguimos elaborando novas perguntas na constituição deste espaço que é aprimorado cada vez mais com a escuta e a postura investigativa.

Os espaços são seguros, possibilitam experiências autônomas conforme as necessidades de bebês e crianças para seus movimentos, para o brincar livre nos espaços internos e externos, individuais ou em grupos? Grande parte das estruturas físicas e mobiliário das unidades educacionais na



CEI Monte Azul- Berçário 1

educação infantil foram projetadas no percurso histórico sem considerar as especificidades principalmente dos bebês para sua autonomia. Portanto, conquistar as mudanças estruturais e das concepções é um objetivo que não podemos abdicar. Bebês e crianças precisam desta autonomia segura para as primeiras experiências educacionais de encontros e movimentos.

A estética é convidativa e da autoria dos bebês e crianças? Um espaço educacional de um coletivo de bebês e crianças

precisa prever o acesso, o toque e o explorar. Bebês e crianças, que observam a composição dos espaços a partir de suas produções, observam um processo que não se esgota apenas nas singularidades dos traçados, modelagens, mas nas formas que a cultura infantil se estabelece socialmente na comunidade da qual participam. **Não é dar voz para bebês e crianças porque eles já possuem, mas garantir a participação das vozes infantis no cotidiano. É mais que colorir, que atender uma estética infantilizada, mas assegurar que bebês, crianças e adultos que participam do processo educacional estejam representados em suas ações e processos, na composição de um ambiente que promova emoções e reflexões de quem as observa.** Afirmamos a função política da educação infantil, garantindo aos bebês e crianças seus direitos e sua participação no presente.

Promovemos o contato com a natureza diariamente, nos espaços internos e externos da unidade educacional? Há inúmeras potencialidades do brincar com os elementos naturais, de observar os fenômenos e interagir com eles. Os materiais e as materialidades mais presentes nas unidades educacionais, como também nos demais espaços

sociais e familiares que ocupamos são compostos pelo plástico. Assegurar experiências com a natureza significa principalmente para os bebês e crianças dos grandes centros urbanos o encontro com o inédito. Sempre é possível desorganizar positivamente o uso dos materiais, invertendo o uso preestabelecido, recusando reproduzir o uso já conhecido, que, muitas vezes, tem como objetivo um produto. Valorizar o processo, organizando mapas que associam os materiais e as materialidades em proposições pedagógicas que são elaboradas nos planejamentos docentes com conexões que escutam dos bebês e crianças. Por exemplo, quais serão as relações que os bebês e crianças estabelecem entre as pedras naturais e a água? Não sabemos, mas podemos pensar hipóteses no preparo do espaço que garantam esta vivência com as hipóteses pedagógicas, mas que se desdobram em outras perguntas e respostas que as ações nos apresentam.

As linguagens que ocupam os espaços contemplam as diferenças, apresentam outras infâncias para além daquelas que estão presentes no cotidiano e na comunidade? Quais são os repertórios que elas já conhecem e os que podemos apresentar? Aventurar-se em conhecer as culturas populares, buscar as origens, trazer as multiplicidades nos repertórios

musicais, imagéticos, literários e até mesmo linguísticos despertam vivências de encantamento, respeito e convívio com outras formas de viver. Reinventamos a utilização das linguagens, dos sistemas semióticos (que hierarquizam desejos hegemônicos e eugenistas), promovendo o cuidado com um diálogo ético, político e estético com bebês, crianças e suas famílias sobre as intencionalidades pedagógicas da educação infantil.

As unidades de educação infantil são espaços de anunciação da vida em movimento, onde não cabe prescrever um modelo porque são espaços de pertencimento das culturas infantis, que nos revelam belezas e novas aprendizagens sobre como os bebês e crianças interpretam e reinventam o mundo que se apresenta e também apresentamos. Espaço de maravilhar-se com os fluxos infinitos, de interações repletas de presença e da escuta que nos alegra com o inédito da vida. Foram as vivências nas unidades educacionais que estive enquanto bebê, criança e professora, que me garantiram a certeza que eu só poderia falar de espaços apresentando mais perguntas que respostas. Afinal, estamos como docentes, gestores, equipes de apoio ou familiares na etapa da educação que promove iniciações de participação social. Jamais podemos consentir

que este espaço esteja ocupado por outros dispositivos que se oponham aos direitos que conquistamos até o presente momento para o uso dos espaços educacionais para as infâncias. Espaço é reflexo da escuta infantil, que foi reverberada e ocupada por seus protagonistas. Que nossas atitudes pedagógicas possam promover esta ocupação dos espaços educacionais, conscientizando cada vez mais os territórios e toda a comunidade sobre a urgência de assegurarmos aos bebês e crianças também o direito aos espaços das cidades.

❖ Palavras-chave: espaços; educação infantil; bebê



KETIENE MOREIRA DA SILVA

ketiene.silva@sme.prefeitura.sp.gov.br

Formadora DIPED DRE Campo Limpo

Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo. Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal

de São Carlos. Especialista em Formação de Tecnologia, Formação de

Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá. Membro

dos grupos de pesquisa: “Práticas e políticas da diferença. Estudos Sociais

da Criança e Infância” e “Educação pela diferença para a Diferença”,

ambos coordenados pela Prof.^a Dr.^a Anete Abramowicz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: GOULART, Ana Lúcia; FINCO, Daniela (org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

BARROS, Gustavo; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a diferença. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 1, p. 108-124, set. 2017.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida. *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, 10-18 jul./dez. 2002.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

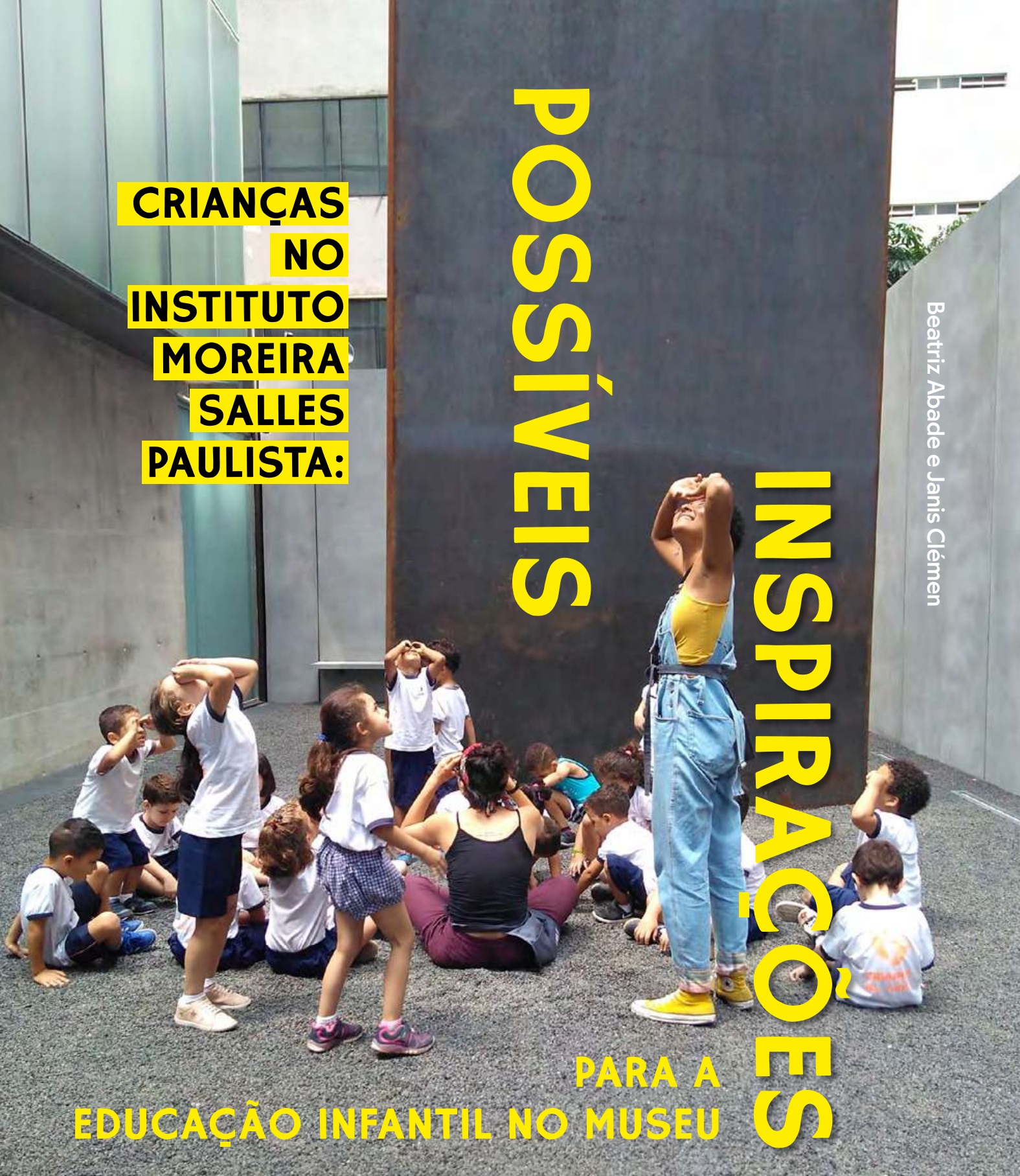
KOHAN, Walter Omar. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LISPECTOR, C. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MOZÉRE, L. Como aceder o desejo das crianças e como sustentá-lo? *Pro-Posições*, v. 24, n. 3, p.31-44, set./dez. 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPEd, 2019.

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. Afinal, o que querem os bebês?. *Debates em Educação*, v. 13, n. 33, p. 377-390, 2021. Disponível em: www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12671. Acesso em: 30 maio 2023.



Beatriz Abade e Janis Clémen

Museu é lugar de encontro com objetos, espaços e tempos diversos e estranhos; uma heterotopia no sentido empregado por Michel Foucault. O museu trama narratividades, fabula histórias que, em uma direção ou outra, tornam significativo esse encontro, convertendo-o em intensa experiência de conhecimento. A estranheza e as questões subjacentes a esse universo de diferenças devem persistir e se estender de algum modo à realidade cotidiana do visitante. Isso alcançado, se terá também produzido uma experiência de aprendizagem. [Jesús Carrillo]

A arte se constitui como um campo potencial de acontecimentos, bem como o espaço do museu e/ ou de um centro cultural são lugares de encontros e

relações entre pessoas e arte. Entre todos os constituintes corpóreos e incorpóreos ou materiais e imateriais de uma dada conjuntura existem conexões, e estas podem, frequentemente, evidenciar convergências, divergências, pontos de tangência, distâncias e aproximações, no que se refere a percepções, sensações e reflexões. Nesse sentido, a experiência estética e os afetos que são gerados tanto pelo contato com obras de arte como pelas interlocuções que decorrem dessa vivência, muitas vezes compartilhada, viabilizam criações inéditas.

O que nos interessa aqui é olhar para essas possíveis criações. Imaginar o mundo, reinventar o mundo, brincar... Consideramos a transversalidade um conceito fundamental no que tange a perspectiva do modo de estar e se relacionar das pessoas no mundo. Significa mais do que campos de conhecimento que colaboram entre si em um projeto, significa também que há um modo de pensar organizador, que pode atravessar esses campos e que pode formar uma espécie de unidade. É um "meta" ponto de vista – nós somos físicos, biológicos, imaginários, psíquicos, naturais e culturais (MORIN, 2006).

Dessa forma, propomos trazer essa lente para refletir sobre a relação das crianças com as diversas linguagens

Na página anterior, crianças no jardim externo, investigando o espaço de *Echo*, instalação de Richard Serra, e as pedrinhas que compõem o ambiente do chão

Crianças observando a cidade / Avenida Paulista do mirante do 5º andar



artísticas e múltiplos elementos que compõem a esfera do museu, percebendo as pluralidades e policompreensões (GALLO, 2008) que nessa experiência viabilizam a construção de distintos saberes. Bem como reiterar a importância da presença de bebês e crianças nos espaços sociais como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela criadas. Como nos ensina Paulo Freire, as pessoas estão no mundo e com o mundo, significando uma abertura à realidade.

O projeto que se estabeleceu no período de Outubro a Dezembro de 2019, entre o Instituto Moreira Salles, na Avenida Paulista, e a Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes, Região Central de São Paulo, partiu do desejo de estabelecer uma relação entre os dois mundos.

A Unidade Educacional – UE, localizada na Avenida da Consolação nº 1012, tem uma forte relação com o território. Já era prática da UE sair com as crianças para conhecer parques, bibliotecas, centros culturais, outras escolas e mesmo a casa de colegas, despertando pelas paisagens de São Paulo a deliciosa estranheza de grupos de crianças pequenas caminhando de mãos dadas, atravessando as ruas, entrando em ônibus, descendo as escadas rolantes do metrô e deixando por onde passavam sua marca: um estêncil pintado no chão, com os dizeres “Criança na Área”.

Receber crianças tão pequenas no museu era um desafio porque, embora crianças estejam prontas para desbravar o mundo, o mundo nem sempre se encontra de portas abertas.

Antes de planejar a mediação a mediação entre o espaço museal e a educação infantil, era preciso entender as questões do espaço físico. Gostaríamos de garantir que a visita fosse um lugar de troca, diálogo e de descobertas sobre o espaço do IMS Paulista, que receberia, pela primeira vez, grupos numerosos de crianças tão pequenas. Combinados foram feitos no sentido de garantir a segurança, assim, acordamos que para um melhor desenvolvimento da visita, teríamos um bombeiro do prédio nos acompanhando.

As visitas foram planejadas seguindo uma estrutura. Havia sempre o acolhimento, momento que se caracterizou por esperar e receber as crianças na calçada do IMS Paulista, que dialogava com nossa própria expectativa por conhecer o espaço por outra perspectiva. Entrávamos, então, para fazer uma roda no térreo, em que pudéssemos olhar para o espaço enquanto falávamos do caminho – as crianças caminhavam

da escola até a estação de metrô Higienópolis Mackenzie, desciam na estação Paulista e caminhavam até o IMS. O que havia nesse trajeto? Como foi que vieram? Como estava o tempo? Demorou muito pra chegar ou foi rapidinho?

As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada menino e menina. O papel do professor é ajudar a criança a realizar suas ideias. As crianças, assim como os artistas contemporâneos, falam “eu preciso de vermelho”. Elas sabem o que querem, têm necessidades poéticas, premências e urgências. (BARBIERI, 2012, p. 27).

A roda era também o momento em que nos apresentávamos, podíamos nos olhar e entender o nível de excitação do grupo. Era o momento de ampliar expectativas ou de respirar, acalmar? Momento também de provocar sobre o espaço: onde estávamos?; Por que viemos?; O que podíamos ver dali?; O que será que tinha lá dentro?

Depois de sentir os ânimos, aguçar a curiosidade sobre o prédio, voltávamos à calçada para marcá-la com o estêncil





Um grupo na biblioteca conversa enquanto observa um livro

“Criança na Área”, inscrição simbólica que sinaliza as boas-vindas às crianças naquele lugar, além de estabelecer identificação entre as turmas que visitaram e que ainda visitariam o IMS.

A série de visitas foi planejada considerando a multiplicidade do espaço, nem sempre os grupos passariam pelos mesmos lugares, vivenciariam as mesmas situações e

sempre poderiam chegar a diferentes ideias sobre o que é *aqui*, foi espaço de formação e experimentação para nossa prática educativa. Consideramos aspectos que poderiam ser importantes em nossa descoberta. Afinal de contas, o que é ou o que pode ser o IMS? Será que teríamos uma resposta a essa pergunta? Pensando nisso, partimos da concepção do IMS Paulista como um museu que se relaciona essencialmente com a linguagem fotográfica.

Espalhamos pelo prédio objetos relacionados à prática fotográfica: negativos fotográficos, câmeras obscuras feitas de papel e *pinholes* – câmeras fotográficas sem lente. Esses objetos, encontrados durante os percursos, nos ajudaram a construir a atmosfera que pretendíamos criar, partindo de perguntas como “Onde estamos?” ou “O que é aqui?”.

Essas perguntas se repetiram ao longo das visitas e recebemos as mais diversas respostas: um *museu de pedrinhas* (porque o jardim externo, além da obra monumental – *Echo* – de Richard Serra, abriga pequeninas pedras, com as quais brincamos e guardamos no sapato para levar para casa), *museu de onças* (por causa das onças coloridas instaladas na Avenida Paulista pelo Jaguar Parade (2019), que podiam ser vistas do 5º andar), *museu de garrafas* (porque brincamos de entrar nas garrafas gigantes projetadas numa das obras da

exposição *Harun Farocki: quem é o responsável?*), *museu de livros* ou *museu de fotos* (pela quantidade de livros de fotografias presentes na biblioteca). Todas essas respostas foram importantes para nos nortear durante o processo. Nosso objetivo nunca foi uma abordagem fixa sobre a ideia de museu, e sim experienciar, junto às crianças, a descoberta do espaço.

No total, recebemos quatro turmas da EMEI Gabriel Prestes e uma turma da EMEI Monteiro Lobato. As visitas aconteceram entre outubro e dezembro, período em que as crianças já estavam totalmente confortáveis com a rotina educacional, inclusive com a rotina de conhecer novos lugares. Seria impossível reunir aqui todas as memórias desses cinco dias de experiências com a educação infantil.

Descobrimos, entre outras coisas, que: um negativo fotográfico pode também ser um mapa; este pode ser o museu de vidros; podemos virar miniaturas e “entrar” em garrafas gigantes; movimentar o corpo é uma forma de se relacionar com arte; pedras nos sapatos podem ser muito bem-vindas...

Este projeto caracterizou-se como uma experiência importante para a formação da equipe de educação do IMS Paulista, e também para a própria percepção do museu em sua dimensão de espaço aberto às crianças. Podemos dizer que é um desejo e está no horizonte da área de educação



Crianças brincam, interagindo com a videoinstalação *Verter*, 2010 de Harun Farocki

planejar ações e estar em diálogo aproximado com as escolas de educação infantil.

O IMS

O Instituto Moreira Salles é uma instituição cultural, fundada em 1992, pelo embaixador e banqueiro Walther Moreira Salles, está presente em três cidades brasileiras: Poços de Caldas, Rio de Janeiro e São Paulo. Seus importantes acervos estão distribuídos em quatro áreas: Fotografia, Música, Iconografia e Literatura.

Exposições de fotografia e de artes visuais, de artistas brasileiros e estrangeiros, são organizadas em seus centros culturais, além de mostras de cinema e espetáculos musicais, cursos, oficinas, publicações de catálogos de exposições, livros de fotografia, literatura e música e duas revistas: a *ZUM*, sobre fotografia contemporânea, e a *serrote*, de ensaios sobre arte, política e literatura. O acesso aos centros culturais e a várias de suas atividades é gratuito.

No jardim externo do IMS Paulista está instalada *Echo*, a primeira escultura aberta à visitação pública da América Latina do artista norte-americano Richard Serra, feita especialmente para o centro cultural. Outro destaque é a Biblioteca de Fotografia, que colabora no incentivo à pesquisa

no campo fotográfico e para a compreensão da fotografia nos seus mais diversos modos de expressão. Os livros podem ser consultados apenas no local.

A área de Educação formula e realiza programas para suas três sedes, alinhando ações para promover a fruição de suas exposições e de seus acervos. Os programas são dirigidos aos mais variados públicos, de diferentes perfis e faixas etárias, visando à sensibilização, ao estímulo da experiência artística e estética, e ao incentivo do pensamento crítico e reflexivo sobre arte, cultura e memória. São realizadas visitas mediadas, projetos continuados em parceria com escolas e com associações e lideranças comunitárias, encontros com professores, formação interna e ações de acessibilidade.

❖ **Palavras-chave:** arte-educação; educação infantil; educação museal

BEATRIZ ABADE

beatriz.abade@unesp.br

Arte-educadora, mestranda no Instituto de Artes da UNESP, pesquisa Infâncias Negras na Fotografia e no Museu. Formada em Educação Musical – IA UNESP (2022), estuda pedagogia no Senac e integra a Equipe de Educação do Instituto Moreira Salles.

JANIS CLÉMEN

janisclemen@gmail.com

Artista educadora. Desde 2015 no Instituto Moreira Salles; é supervisora das equipes de educação do IMS Paulista e IMS Poços. Constitui seu campo de atuação, pesquisa e interesse a mediação e as relações entre arte, sociedade e natureza, como movimentos geradores de dispositivos analíticos, subjetivos, coletivos, regenerativos e de construção de saberes. Mestra em Estudos Contemporâneos das Artes – UFF com o tema "Arte, Mediação e a Viabilidade do Inédito | Dilemas da Prática Política Curatorial Pedagógica". Pós-graduada em Educação Ecológica – Cultivando Ecossistemas de Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CASTILLO, Jesús Maria. O contador de histórias: poéticas e políticas da narratividade na cultura contemporânea. In: GERALDO, Sheila Cabo; COSTA, Luiz Cláudio (org.). *Narrativas, ficções, subjetividades*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.
- CLÉMEN, Janis Pérez. *Arte, mediação e a viabilidade do inédito: dilemas da prática política curatorial pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Estudos Contemporâneos das Artes), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: www.artes.uff.br/dissertacoes/2013/janis-clemen.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MORIN, Edgar. Direção: Paulo Aspis. *São Paulo: Atta Midia e Educação*, 2006. DVD. Coleção Grandes Educadores.
- BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?*. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).
- BOM-TEMPO, Juliana Soares. *Performance e educação: uma função-educador agenciada por intervenções no urbano*. Goiânia: ANPEd, 2013. (36ª Reunião Nacional da ANPEd, 29 set./2 out. 2013).
- FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FERREIRA, Sônia Maria de Oliveira; ULLANA, Dulcemar da Penha Pereira. Cidades e infâncias: a criança vai ao museu. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 168-176, 2018.
- ZUCCOLI, Franca. Formar-se com arte entre museu e pré-escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n.4, p. 1045-1060, out./dez. 2015.

Quer publicar seu texto na revista **Infâncias e Territórios**?

→ **O QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A REVISTA:**

Revista **Infâncias e Territórios** é uma publicação da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que se consolida como um diálogo entre Infância, Arte e Pedagogia atrelado aos conceitos presentes nos documentos construídos pela Rede ao longo dos últimos anos, tais como Currículo da Cidade, Currículo Integrador da Infância Paulistana, Indicadores de Qualidade, Normativa de registros, Normativa de alimentação e outros que podem ser acessados no link: tinyurl.com/mwah7v7v

→ **QUAL O PROCEDIMENTO PARA PUBLICAÇÃO?** →

Primeiro, você precisa escrever um resumo do ensaio ou artigo que pretende enviar. O resumo deve estar dentro da linha editorial da revista e trazer originalidade na abordagem do tema. Deve partir de um relato ou pesquisa de educadoras(es) – entende-se educadoras(es) por:

professoras(es) com ou sem regência, coordenadoras(es) pedagógicas(os), diretoras(es), assistentes de direção, auxiliar técnico educacional e supervisores atuantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e/ou na rede pública de outras cidades do Brasil e outros países. Por se tratar de uma revista de arte e educação, prezamos por rigor teórico e linguagem autoral.

→ **COMO SABER SE SEU RESUMO FOI SELECIONADO?**

O conselho editorial da revista irá ler todos os resumos recebidos e, as(os) autoras(es) daqueles que estiverem dentro da linha editorial, receberão um e-mail para que enviem o texto completo. Essas duas etapas ainda não garantem a publicação. O conselho editorial fará a leitura dos textos recebidos e os selecionados receberão um e-mail com o aviso sobre como prosseguir.

→ → **QUER ENVIAR SEU RESUMO?** →

Acesse a página educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-infancias-e-territorios/ ou o link: tinyurl.com/mrdkmnsu



