

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Alexandre Andrade da Silva

**O PROFESSOR *PERFORMER* NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRANSGRESSÕES POÉTICAS NO TRABALHO COM A ARTE**

**São Caetano do Sul - SP
2025**

ALEXANDRE ANDRADE DA SILVA

**O PROFESSOR *PERFORMER* NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRANSGRESSÕES POÉTICAS NO TRABALHO COM A ARTE**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Alexandre Andrade da.

O professor Performer na Educação Infantil: transgressões poéticas no trabalho com a Arte. / Alexandre Andrade da Silva – São Caetano do Sul – USCS, 2025. 143.p

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1. Professor – performer 2. Educação Infantil 3. Arte 4. Práticas Pedagógicas 5. Ações Performativas. I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação III. Título

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____ / ____ / ____ pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dr.(a.) Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Priscila Ferreira Perazzo (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Ida Carneiro Martins (UNICID)

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) seres performáticos(as) que desejam transgredir a arte na Educação Infantil, valorizando os saberes das nossas crianças e com a humildade de reconhecer suas leituras de mundo.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a todos os meus ancestrais artistas que, ao longo da história, lutaram a fim de que a arte estivesse presente na sociedade, abrindo caminhos para que, nesta etapa da minha vida, eu pudesse desenvolver uma pesquisa nessa área, contribuindo para continuidade das discussões que a mantêm viva, sobretudo nos espaços escolares. Em um contexto em que ela é constantemente desvalorizada nos currículos e alvo de ataques à cultura, torna-se urgente seguir lutando para que permaneça viva na sociedade e na educação.

A Deus, por toda força.

À minha família, pelo incentivo constante nesta jornada; e, especialmente, à minha mãe, Maria, por estar sempre ao meu lado em todas as minhas escolhas.

Às minhas amigas Aline, Jéssica e Anne, por suportarem todos os meus dramas artísticos durante o processo de pesquisa.

Aos meus terapeutas, por me acompanharem nesse retorno à universidade presencial e por me ajudarem a lidar com os diversos movimentos: sociais, sonoros e emocionais, considerando o meu Transtorno do Espectro Autista.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (Gepide), por todas as trocas e colaborações que enriqueceram o processo investigativo.

À minha professora e orientadora, Dra. Marta, por todo o suporte, pelos diálogos que foram surgindo e fluindo, e pela sensibilidade em me ajudar a encontrar o eixo da pesquisa, compartilhando seus saberes com paciência e gentileza ao longo desses dois anos.

À Secretária Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, por permitir a realização da pesquisa em uma das Emebs do município e possibilitar o usufruto da bolsa em parceria com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul, durante o período em que atuei como docente da Rede.

Não posso deixar de agradecer à Universidade Municipal de São Caetano pelo suporte durante esse percurso e pela oportunidade de participar de programas de incentivo aos estudos, viabilizados por meio de bolsas

À Professora Dra. Ana Silvia, por todo acolhimento e respeito diante dos meus desafios, especialmente pela escuta atenta e empática quando compartilhei meu diagnóstico de TEA.

À professora Dra. Priscila Ferreira, por compartilhar seus conhecimentos nas disciplinas, nos seminários, nas minhas bancas e nas conversas que tivemos no decorrer desta pesquisa.

Às minhas queridas amigas e professoras da Emeb onde realizei a investigação, por serem tão parceiras e se engajarem nas minhas “loucuras artísticas”, acreditando no meu trabalho. Às gestoras da unidade, que sempre abriram as portas, valorizando e respeitando o meu trabalho e minha trajetória.

Por fim, e principalmente, às minhas crianças, que mergulharam comigo nessa aventura. Agradeço especialmente às que participaram da pesquisa de campo, por gentilmente aceitarem o convite e por me ensinaram novos modos de olhar para a arte e sua relação com as infâncias.

Ocupo muito de mim com o meu desconhecer.
Sou um sujeito letrado em dicionários.
Não tenho que 100 palavras.
Pelo menos uma vez por dia me vou no Moraes ou no Viterbo
— A fim de consertar a minha ignorância, mas só acrescenta.
Despesas para minha erudição tiro nos almanaques:
— Ser ou não ser, eis a questão.
Ou na porta dos cemitérios:
— Lembra que és pó e que ao pó tu voltarás.
Ou no verso das folhinhas:
— Conhece-te a ti mesmo.
Ou na boca do povinho:
— Coisa que não acaba no mundo é gente besta e pau seco.
Etc
Etc
Etc
Maior que o infinito é a encomenda.

(Manoel de Barros, 2016)

RESUMO

É possível fazer Arte na Educação Infantil? Ela precisa restringir-se às pinturas e aos desenhos? A partir dessas inquietações, a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão: De que modo os(as) professores(as), a partir de suas vivências e experiências formativas, constroem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil? O objetivo geral consistiu em compreender como os(as) professores(as), a partir de suas vivências e experiências formativas, constroem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento metodológico a bricolagem, possibilitando a produção de dados por meio de desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, áudios e registros em diário de bordo. O diálogo teórico foi construído a partir de autores(as) que discutem a Arte na infância, a performance, a escuta, o corpo, a docência e a criança, com destaque para Nathalia Scheuermann dos Santos, Richard Schechner, Marina Marcondes Machado, Helena Bastos, Anna Marie Holm, Débora Pazzetto Ferreira, Jorge Col, Daniela Finco, Michel Foucault, Marta Regina Paulo da Silva, bell hooks, Denise Pereira Rachel, Maria Carmen Silveira Barbosa, Luciana Esmeralda Ostetto, entre outros(as), cujas contribuições fundamentaram e ampliaram as reflexões sobre a temática. Os resultados da pesquisa indicam que os desafios relacionados à Arte na Educação Infantil são diversos, porém a qualidade das experiências artísticas depende essencialmente do envolvimento e da disponibilidade dos(as) professores(as) em romper com práticas cristalizadas. Fazer arte com as crianças requer ultrapassar as re(pro)duções que limitam sua criatividade. Assim, torna-se fundamental reconhecer as crianças como produtoras de culturas, escutá-las ativamente e convidá-las a participarem das escolhas e decisões no processo artístico, rompendo com o adultocentrismo que ainda permeia as práticas pedagógicas. Conclui-se que é possível desenvolver experiências artísticas significativas na Educação Infantil, desde que os(as) docentes assumam uma postura mais performática, aberta à experimentação e à transgressão criativa. Tal postura implica desconstruir a figura de um(a) professor(a) rígido(a) e controlador(a), assumindo-se como um(a) educador(a) que se arrisca com as crianças, embarcando em seus processos inventivos e favorecendo espaços que potencializem o fazer artístico e suas leituras de mundo. Entende-se também a importância dos investimentos na formação dos(as) docentes, de modo a criar oportunidades para que os(as) profissionais ampliem seus olhares sobre as práticas artísticas na Educação Infantil, visando à qualidade do processo educativo. Tais investimentos devem contemplar um processo formativo contínuo, baseado em vivências, estudos, planejamento, disponibilização de recursos, além de diálogos entre especialistas, artistas e espaços culturais. educacional em formato de videoarte, que sintetize e expresse poeticamente todo o percurso investigativo e as experiências vividas.

Palavras-chave: professor–performer; educação infantil; arte; práticas pedagógicas; ações performativas.

ABSTRACT

Is it possible to create art in early childhood education? Does it need to be restricted to paintings and drawings? Based on these concerns, this research sought to answer the following question: How do teachers, based on their experiences and formative backgrounds, construct performative actions in artistic practice in early childhood education? The general objective was to understand how teachers, based on their experiences and formative backgrounds, construct performative actions in artistic practice in early childhood education. This is a qualitative research study that adopted bricolage as its methodological procedure, allowing for data production through drawings, paintings, photographs, videos, audios, and entries in a logbook. The theoretical dialogue was constructed from authors who discuss art in childhood, performance, listening, the body, teaching, and the child, with emphasis on Nathalia Scheuermann dos Santos, Richard Schechner, Marina Marcondes Machado, Helena Bastos, Anna Marie Holm, Débora Pazzetto Ferreira, Jorge Col, Daniela Finco, Michel Foucault, Marta Regina Paulo da Silva, bell hooks, Denise Pereira Rachel, Maria Carmen Silveira Barbosa, Luciana Esmeralda Ostetto, among others, whose contributions grounded and broadened reflections on the subject. The research results indicate that the challenges related to art in early childhood education are diverse, but that the quality of artistic experiences depends essentially on the involvement and willingness of teachers to break with crystallized practices. Making art with children requires overcoming the (re)productions that limit their creativity. Thus, it becomes fundamental to recognize children as producers of culture, to listen to them actively, and to invite them to participate in the choices and decisions in the artistic process, breaking with the adult-centrism that still permeates pedagogical practices. It is concluded that it is possible to develop meaningful artistic experiences in Early Childhood Education, provided that teachers adopt a more performative stance, open to experimentation and creative transgression. This stance implies deconstructing the figure of a rigid and controlling teacher and assuming the role of an educator who takes risks with children, embarking on their inventive processes and fostering spaces that enhance artistic creation and their interpretations of the world. The importance of investing in teacher training is also understood, in order to create opportunities for professionals to broaden their perspectives on artistic practices in Early Childhood Education, aiming at the quality of the educational process. Such investments should include a continuous training process, based on experiences, studies, planning, resource allocation, and dialogue between specialists, artists, and cultural spaces. This could be achieved through an educational video art piece that poetically synthesizes and expresses the entire investigative journey and lived experiences.

Keywords: teacher-performer; early childhood education; art; pedagogical practices; performative actions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Manifesto poético e performático de rua.....	34
Figura 2: Desenho e composição em aulas de arte.....	41
Figura 3: A fonte de Marcel Duchamp	42
Figura 4: Leonardo da Vinci.....	42
Figura 5: Experimentos e ousadias como artista	49
Figura 6: Ateliê.....	50
Figura 7: Não ter medo da bagunça: ateliê pós vivência	50
Figura 8: Minha criança- <i>performer</i>	54
Figura 9: Parangolés.....	84
Figura 10: Bichos	84
Figura 11: Manto da apresentação	85
Figura 12: Aventuras na Leitura.....	86
Figura 13: Ensaio “Caos”	87
Figura 14: Parangolés.....	102
Figura 15: Organização de tecidos	103
Figura 16: Ação performática com tecidos I.....	104
Figura 17: Ação performática com tecidos II.....	104
Figura 18: Ação performática com tecidos III.....	105
Figura 19: Espaço Ateliê.....	106
Figura 20: Bichos	107
Figura 21: Organização do ateliê para o encontro 2 – Blocos e cones.....	109
Figura 22: Organização do ateliê para o encontro 2 – Blocos e cones.....	110
Figura 23: Construção do castelo	110
Figura 24: Castelo de guerras	111
Figura 25: Boneco	112
Figura 26: Investigações com o material Atto	112
Figura 27: Manto da apresentação	113
Figura 28: Ação performativa – conexões entre corpo e cidade.....	114
Figura 29: Aventuras na Leitura.....	116
Figura 30: Um mundo bonito	117
Figura 31: Corações do amor	117

Figura 32: Materiais disponíveis.....	119
Figura 33: Processo criativo I.....	119
Figura 34: Processo criativo II.....	120
Figura 35: Processo criativo III.....	120
Figura 36: Processo criativo IV.....	120
Figura 37: Fim do encontro.....	121
Figura 38: Ensaio “Caos”.....	123
Figura 39: Composição I.....	124
Figura 40: Composição II.....	125
Figura 41: Composição III.....	125
Figura 42: Composição IV.....	126
Figura 43: Composição V.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico – BDTD e Capes (2019 – 2023).....	30
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ETEC	Escolas Técnicas Estaduais
GEPIDE	Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SP	São Paulo
TEA	Transtorno de Espectro Autista
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	26
2 O QUE É ARTE E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
2.1 Uma investigação sobre o conceito de Arte	33
2.2 A Arte na Educação Infantil: desejos e intenções.....	41
3 TRANSGREDIR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
3.1 Passo 01 para a transgressão: ser um(a) professor(a)- <i>performer</i>	49
3.2 Passo 02 para a transgressão: reconhecer a criança- <i>performer</i>	53
3.2.1 O corpo performático da criança.....	59
3.2.2. A voz performática da criança: a escuta e o diálogo como um processo para o reconhecimento da criança- <i>performer</i>	64
3.3 Passo 03 para a transgressão: reconhecer as manifestações performáticas das crianças por meio dos seus processos investigativos e leituras de mundo	68
4 PERCURSO METODOLÓGICO	75
4.1 Opção metodológica.....	75
4.2 Local e sujeitos da pesquisa.....	78
4.3 Desenho metodológico: encontros e possibilidades.....	82
5 TRANSGRESSÕES E POSSIBILIDADES DE FAZER ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	89
5.1 Tornei-me professor de arte na Educação Infantil, e agora?.....	89
5.2. Ser artista ou professor? Eis a questão!.....	94
5.3 Transgredindo a prática pedagógica	99
5.3.1 Encontro 01 – Conversas e ideias sobre a arte.....	100
5.3.2 Encontro 02 – Movimentos e corporeidades: Inspiração I – Hélio Oiticica e os parangolés.....	101
5.3.3 Encontro 03 – Construções: Inspiração II – Lygia Clarck e os “Bichos”	107
5.3.4 Encontro 04 – Ideias sobre o mundo: Inspiração III – o Manto de Arthur Bispo do Rosário e o Profeta Gentileza.....	113
5.3.5 Encontro 05 – Natureza: Inspiração IV – Úyra	123
5.3.6 Encontro 06 – Despedidas e caminhos para a arte.....	128
6 PRODUTO EDUCACIONAL	130
6.1 O que eu desejo para a arte na Educação Infantil.....	130

7 O INACABADO E CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES NA ARTE.....	133
REFERÊNCIAS.....	137

APRESENTAÇÃO

Da minha existência artística e do meu percurso na educação básica

Os caminhos e percursos da vida são diversos e nos impulsionam a traçar trajetórias singulares, marcadas pelos atravessamentos que ocorrem ao longo da vida. À medida que fazemos escolhas, a vida, em seu movimento constante de transformação, nos conduz a novas descobertas. Somos seres inacabados, em permanente metamorfose, movidos(as) por mudanças e desejos. Assim, vamos desvendando o que é viver.

Até o ingresso no mestrado, percorri muitos trajetos, entre dúvidas e decisões, especialmente entre escolha de um mestrado em Artes da Cena ou em Educação. Contudo, desde a graduação, o meu interesse pela Arte no contexto escolar se manifestou com intensidade, sustentado pela convicção de que a arte se conecta a diversas áreas do conhecimento, oferecendo experiências criativas e sensíveis.

Em 2020, ao chegar à Educação Infantil, um campo de interesse desde 2016, no município de São Bernardo do Campo, onde atuei como professor de Arte até o início de 2025, tive a certeza de que desejava investigar a presença dela na infância e refletir sobre o conhecimento das crianças por meio das múltiplas expressões e linguagens. Ao revisitar minha história e refletir sobre minha profissionalidade e os motivos que orientam minhas escolhas, reconheço que não posso dissociá-las da minha trajetória como artista, pessoa e criança, nem das motivações que me levaram a escolher a docência como profissão.

Começo pelo meu percurso na Educação Básica, ressaltando que muitas das minhas lembranças são marcadas pelo meu Transtorno do Espectro Autista e pelo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Como não tive acesso ao diagnóstico na infância, diversas marcas e desafios foram surgindo durante o período escolar.

No âmbito familiar, sempre encontrei acolhimento e liberdade; minha família buscava compreender meus modos de ser e de agir. O desafio maior, entretanto, estava nos espaços escolares, onde muitos(as) professores(as) tinham dificuldades em compreender comportamentos que fugiam ao que se convencionou chamar de "normal".

Na Educação Infantil, meu corpo “sem controle” foi silenciado diversas vezes. Ainda assim, por meio do meu ato transgressor, fui sobrevivendo: um corpo que pensava e sentia de outras maneiras. Como discute Helena Bastos (2017), há corpos que, em sua essência, abrigam modos próprios de pensar, expressar e existir no mundo, mas que, por não serem reconhecidos, acabam sofrendo múltiplas formas de violência.

Os métodos escolares nem sempre atraíam meus interesses, em uma infância que tentava ser moldada e silenciada pelas instituições, onde as crianças precisam corresponder às expectativas dos(as) adultos(as) (professores e professoras) e a escuta nem sempre era presente. Concordo com Marta Regina Paulo da Silva *et al.* (2023) sobre o quão importante é o sentido da escuta que reconhece a potência das crianças e suas intervenções, ensinando aos(às) adultos(as) o exercício do respeito às suas opiniões e preferências, livres de julgamentos.

Muitas vezes, eu não conseguia expressar meus desejos. Por esse motivo, ao me tornar docente na Educação Infantil, senti a vontade profunda de pesquisar esse público e defender o direito das crianças às múltiplas formas de expressão e à sua participação em diversas esferas. Concordo novamente com Silva *et al.* (2023), ao discutirem a importância da participação ativa das crianças nas decisões referentes à suas vidas.

É fundamental reconhecer e valorizar suas falas e escolhas. Mesmo com tantos avanços, ainda é evidente o quanto os(as) adultos(as) tentam moldar os corpos infantis, privando muitas vezes o direito à fala e o direito à escuta, que, em alguns contextos, ainda são negados.

No Ensino Fundamental I, principalmente no período de alfabetização, por já saber ler e escrever antes do tempo esperado, eu sempre queria mais do que era ofertado. Meu corpo lutava contra as ideias de silenciamento. A sala de aula não me despertava interesse; meu tempo era diferente, e eu não conseguia conter meu corpo, o que muitas vezes era visto como problema. Por isso, frequentemente ficava sentado atrás da porta de um armário por tanto tempo que, em certo momento, comecei a conversar com ele.

Naquela época, não existia um currículo diferenciado, e eu nunca consegui acompanhar o ritmo das outras crianças. Olhar para as minhas necessidades era um desafio para os(as) professores(as), pois como uma criança que falava, enxergava e

andava, considerada inteligente, poderia ser vista como uma pessoa com deficiência?

No Ensino Fundamental II, ainda marcado pela inexistência de um currículo diferenciado ou adaptado às minhas necessidades, o aprendizado tornou-se tedioso. Mesmo obtendo as melhores notas, sentia-me preso, tentando controlar meu corpo para suportar cinco horas sentado em um espaço fechado. Isso acarretou diversas marcas, iniciando um período de ansiedade e a necessidade constante de controlar tudo. Sobre os(as) educadores(as), exceto Márcia, minha professora de Arte da 8ª série, guardo apenas lembranças vagas, a ponto de nem recordar seus nomes.

Ao ingressar no Ensino Médio, deixei minha cidade para estudar em um internato vinculado ao Centro Paula Souza, uma Etec localizada na cidade de Iguape, no Vale do Ribeira. O estudo era gratuito, e nossas famílias arcavam apenas com nossa estadia e alimentação. Nesse período, aos 16 anos, comecei a estudar teatro e a me envolver com as artes. Fui considerado por muitos(as) como um “militante”, “rebelde sem causa” ou “artista sonhador” e, como costumavam dizer, que “adorava transgredir diversas normas”.

Devido a tantos julgamentos, confesso que cedi e comecei a me esforçar para me portar de acordo com os padrões da sociedade neurotípica, tentando imitar comportamentos alheios, o que me levou a fazer uso do *masking*¹. Essa tentativa de adequação apenas ampliou minha ansiedade e intensificou a necessidade de controle.

No terceiro ano do Ensino Médio, sobrevivia com a ânsia de encerrar aquele ciclo e partir para a vida adulta. Entre os processos de escolarização da Educação Básica, não posso deixar de citar, com mais profundidade e afeto, a professora Márcia, já mencionada, que lecionava Arte na 8ª série. Ela adotava um método diferenciado para discutir as artes, o que nos proporcionou diversas experiências. Foi com ela que tive a oportunidade de conhecer as linguagens do teatro e da dança.

Embora eu já tivesse interesse pelo teatro, foi graças a ela que tive a certeza de que essa forma de expressão seria a minha essência de vida. Suas aulas ampliaram meu conceito de arte, e nossas conversas frequentemente se estendiam

¹ O "*masking*" no autismo, também conhecido como mascaramento, refere-se à habilidade de uma pessoa com autismo de ocultar ou disfarçar seus traços autistas em situações sociais. Isso pode incluir a imitação de comportamentos, expressões faciais, gestos e o uso de *scripts* pré-aprendidos para se encaixar e evitar o estigma (Escola de Autismo, 2021).

para além do período das aulas. Após completar 18 anos, reencontramo-nos, quando estava fazendo um curso técnico em Moda, e pude agradecer por todas as contribuições que fortaleceram minha crença e minha luta pela arte. Desde então, seguimos como amigos.

Um universitário artista – os percursos no Ensino Superior

Se, na Educação Básica, já era complexo discutir currículos adaptados, na universidade, tal pauta se tornava ainda mais desafiadora. Essa etapa de ensino enfrentava — e ainda enfrenta — inúmeras barreiras para atender a estudantes com deficiência.

Não por acaso a porcentagem de pessoas com deficiência na universidade permanece pequena. O capacitismo ainda se faz presente, e o número diminui ainda mais quando se consideram o acesso e a permanência na pós-graduação. As dificuldades enfrentadas por pessoas dentro do espectro autista, por exemplo, refletem as limitações de um modelo de ensino tradicional que, embora discutido na Educação Básica, ainda se faz presente na universidade.

Durante o período universitário, eu já estava envolvido com o teatro, atuando profissionalmente. Morando no litoral de São Paulo (Peruíbe), não podia abrir mão da carreira. Foi então que encontrei, no ensino híbrido, uma possibilidade de conciliar meus estudos com a atuação profissional. Em diversos momentos de temporada dos meus espetáculos, precisei contar com a compreensão e o apoio dos(as) professores(as), pois nem sempre conseguia estar presente nas aulas.

Nesse sentido, a universidade mostrou-se bastante compreensiva ao apoiar minha profissão. Como já estudava arte desde a adolescência, a instituição funcionou como um complemento. A decisão de optar por uma licenciatura partiu do meu envolvimento com o teatro: em determinado momento, comecei a dar oficinas de teatro para crianças, o que despertou meu interesse pela docência.

O meu encontro com a Educação

Gosto de uma vida vivida por experiências e concordo com Aldo Fortunati (2009) sobre um tempo de experiência que seja ativa, recriada e continuamente reconstruída. Não aprecio limitações; prefiro experimentar. Antes de ingressar na

educação formal, atuei em ateliês, tive meu próprio estúdio por cinco anos e trabalhei na formação de professores(as) nas áreas de teatro, expressão corporal e contação de histórias.

Conectado à minha carreira como ator e produtor cultural, percebi que meu corpo demonstrava sinais de cansaço. Optei por fazer uma pausa na carreira artística e me aproximar da educação formal. Em 2019, vivi uma experiência marcante na cidade onde cresci, Pedro de Toledo, no Vale do Ribeira (SP). Atuar como docente nesse território e trabalhar ao lado das professoras que haviam sido minhas educadoras na infância foi um misto de emoções.

Fui feliz durante quase um ano nesse município, que respeitou todas as minhas ações como docente; as gestoras me acolheram e se empenharam para que eu pudesse desenvolver todas as minhas ideias com turmas do Fundamental I. Porém, decidi me afastar um pouco do meu mar e experimentar novos territórios.

Ingressei na Rede Municipal de São Bernardo do Campo no fim de 2019 e, antes de atuar na Educação Infantil, tive uma breve experiência no Ensino Fundamental I. A chegada, contudo, foi marcada por intensas emoções, principalmente pela ausência de acolhimento. Confesso que, inicialmente, essa falta dificultou diversos aspectos no meu primeiro ano de docência em um município de maior porte, com políticas educacionais diferentes daquelas com as quais estava familiarizado.

Permaneci nessa unidade durante um ano, sendo apenas dois meses em atividades presenciais; período breve, mas marcado por desafios e dúvidas em relação à minha carreira. Com o início da pandemia e a consequente transição para o ensino remoto, os caminhos mudaram e acabei permanecendo na rede. Fico feliz por não ter desistido no primeiro ano, pois, no ano seguinte, tive a alegria de migrar para a Educação Infantil, em uma unidade que se tornou um lar. Nesse espaço, experimentei um forte sentimento de pertencimento e compreendi que as dificuldades iniciais não definiram quem sou como profissional.

Nessa mesma instituição, comecei a refletir sobre o que significa ser professor de Arte na Educação Infantil. Passei a rascunhar ideias, observar algumas dificuldades e reconhecer as concepções sobre a arte por parte dos(as) professores(as). Assim, desde 2021, sou provocado a pensar o que é arte na Educação Infantil. Movido por essa inquietação, cheguei à Universidade Municipal

de São Caetano do Sul, onde iniciei o Mestrado com o propósito de investigar as relações entre arte, infância, fazeres e moveres das crianças.

Caminhos indefinidos e um final inconcluso sobre minha jornada na educação: na carreira e no meu processo formativo

Nesse meu período como docente na escola formal, busco compartilhar com as crianças os valores que considero essenciais, incentivando-as a acreditarem em seu potencial e na importância que cada uma tem no mundo. Procuo, desde cedo, encorajar suas capacidades, mesmo consciente das adversidades e do caos social que marcam o tempo presente.

E cá estou, no mestrado. Ao longo dessa trajetória, sempre alimentei o desejo de aprofundar meus conhecimentos. Acredito na pesquisa e nas possibilidades que ela oferece para ampliar nossos olhares sobre o mundo. Como argumentei no decorrer deste relato, sou um ser experimental que se deixa mover pelas possibilidades da vida. Permaneci em sala de aula até o primeiro trimestre de 2025 e, no percurso desta pesquisa, assumi um novo desafio profissional como gestor na rede de Barueri, atuando como Orientador Educacional, uma função que me convoca a outros olhares e desafios.

Ainda assim, não deixo de pensar na Arte, em seu papel no contexto das infâncias. Mesmo com uma breve pausa na atuação direta nas instituições da infância, continuo a pesquisar e aprimorar minhas ideias. Sinto-me constantemente alimentado pelas possibilidades de desenvolver intervenções artísticas voltadas às crianças e de me desafiar como arista que mergulha no universo das infâncias.

Enquanto permaneço no ensino formal, sigo cultivando o conhecimento e suas infinitas possibilidades. A vida, em seu fluxo contínuo, e o desejo de explorar o novo me impulsionam a trilhar caminhos ainda desconhecidos. Diante disso, pergunto-me: o que pretendo para o amanhã? Não sei. Mas estou ciente do agora e de onde estou. Para onde eu vou? Também não sei. Deixo que a vida me conduza e revele os espaços onde minhas raízes poderão se expandir.

Quanto à minha pesquisa, o foco principal é a Educação Infantil, visando a garantir que as crianças tenham o direito de aprender por meio das múltiplas linguagens, de forma profunda e significativa. Como afirmam Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (2015), ao citarem o poema “As cem linguagens da

criança”, de Loris Malaguzzi, é fundamental compreender, reconhecer e respeitar as diversas expressões e leituras de mundo das crianças.

Com isso, busco aperfeiçoar minha existência como pessoa, artista e profissional da Educação. A semente que planto hoje é para que outros(as) possam colher os frutos. Não realizo a presente pesquisa apenas para mim, mas para todos, todas e todes que, como eu, desejam contribuir para a transformação da sociedade, da Educação e da Arte.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória como professor de Arte, tenho me deparado com várias inquietações, sobretudo no que tange à presença da arte nas instituições de Educação Infantil. O que pensar sobre ela? Como pensá-la nesse contexto? De que maneira as crianças se relacionam com ela? Seria a arte restrita apenas às pinturas e aos desenhos como únicas possibilidades de fazer artístico, limitando, assim, os processos investigativos das crianças pequenas?

Mas, afinal, o que é arte? Seria possível definir o que ela seja? A roda de Duchamp² pode ser considerada arte ou apenas as obras renascentistas detêm esse estatuto? Tais perguntas nos instigam a refletir sobre como a arte é definida e de que forma tais concepções reverberam no contexto escolar, influenciando os olhares e fazeres dos(as) profissionais da educação.

Jorge Coli (2000), em seu livro “O que é Arte?”, argumenta que não há uma definição estática para o conceito, uma vez que sua significação varia conforme o contexto. O autor enfatiza a complexidade dessa noção, destacando as constantes mudanças ocorridas na sociedade e seu impacto na compreensão do fenômeno artístico.

Nesse sentido, compreendemos a arte como um caminho de múltiplas possibilidades, conforme propõe Débora Pazzetto Ferreira (2014), ao apresentar os sentidos amplo e restrito do termo. No sentido amplo, ela extrapola a história da arte e os espaços institucionais como museus, transcendendo tais limitações. Homens e mulheres criam a partir de suas inquietações, o que nos permite conceber a arte como algo presente no cotidiano, no desejo de fazer, de transformar realidades e na busca pelo novo. Cada sujeito pode expressar e expandir suas ideias com liberdade criativa, evidenciando que o fazer artístico não é exclusivo aos(as) profissionais da arte.

Nessa jornada em busca da compreensão do que é arte, é possível que, ao fim da pesquisa, não cheguemos a uma resposta definitiva, única, mas sim a novas questões. Isso nos leva a pensar que se trata de um fenômeno dinâmico, que se

² Em 1913, com a obra “Roda de Bicicleta”, Marcel Duchamp antecipou em décadas o que viria a ser o universo de questões da arte atual. A obra que é, literalmente, o objeto que lhe deu o nome, inaugurou a proposta de *readymade*, ou seja, de usar, na produção da obra de arte, um objeto pronto, não construído pelo artista. Essa obra deu início a uma certa tendência da produção artística, a partir dos anos 1960, culminando no que hoje chamamos de Arte Contemporânea (Marçal, 2017).

reinventa a cada contexto e a cada avanço da sociedade, assumindo diferentes formas de criação. É provável, ainda, que, no decorrer desta investigação, nos deparemos com mais perguntas do que respostas, o que é importante, pois, sem esse movimento de indagação, corremos o risco de perpetuar ideias que restringem as múltiplas formas de expressão dos sujeitos — no caso desta pesquisa, das crianças e do próprio professor-pesquisador, foco central do estudo.

A arte está presente nas instituições de Educação Infantil por meio de diversas ações. Quando a criança brinca, cria, imagina, investiga, movimenta-se, musicaliza e expressa seus sentidos e as sensações, a arte emerge de forma espontânea, revelando-se como um aspecto inerente à natureza humana. Essa necessidade de criar e descobrir impulsiona processos investigativos nos quais o hibridismo artístico ocorre, potencializando aprendizagens e ampliando as formas de percepção e leitura de mundo.

Ao refletir sobre a arte no contexto educativo, é fundamental considerar como os(as) profissionais se relacionam com ela. Suzana Vieira Rangel da Cunha (2019) aponta que as concepções dos(as) professores(as) em relação ao termo influenciam os direcionamentos e as práticas pedagógicas com as crianças. Essas ideias, por sua vez, podem variar de acordo com o contexto e a trajetória de cada profissional.

Entretanto, é essencial que, nas creches e pré-escolas, ela não seja reduzida a uma expressão meramente espontaneísta, como discute Luciana Esmeralda Ostetto (2011). Em um contexto investigativo, as crianças devem ter a oportunidade de explorar e aprofundar suas ideias por meio da pesquisa e da experimentação. Nesse sentido, a arte torna-se uma ferramenta valiosa, permitindo que a criança expanda sua criatividade, a partir das propostas e das vivências proporcionadas pelos(as) docentes.

Romper com esses limites é necessário, pois, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as imposições dos(as) adultos(as) frequentemente encontram resistências por parte das crianças. Elas lutam para desconstruir esses moldes preestabelecidos e apresentar outros pontos de vista sobre o fazer artístico. Dessa forma, escutar e dialogar com a criança é essencial para que ela possa expressar suas ideias e ser reconhecida como sujeito produtor de culturas e histórias.

A partir dessa perspectiva, é necessário desconstruir um modelo rígido de arte na infância, ampliando o olhar para as múltiplas linguagens que se entrelaçam no processo criativo infantil. Restringir as formas de expressão das crianças significa

ignorar o caráter híbrido e experimental de suas produções. No fazer artístico infantil, as linguagens dialogam entre si, possibilitando novas formas de criação.

Criações e ações geram ações performativas, e estas últimas permeiam o presente estudo. O intuito é entender tanto as ações das crianças quando se relacionam com as propostas de arte quanto as ações performativas e transgressoras dos(as) docentes quando se permitem investigar as possibilidades nas diversas manifestações artísticas, assumindo o posto de *performers*.

Performers são movidos(as) por suas inquietações, buscam caminhos para responder a questionamentos, explorando possibilidades e gerando novos significados. Suas ações provocam o(a) espectador(a) a refletir sobre as diversas maneiras de dialogar com o mundo. De maneira semelhante, as crianças, em seu cotidiano e em suas ações, rompem com padrões e apresentam novas possibilidades de existência e expressão, que precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos(as) profissionais da educação.

Com base nas inquietações sobre a Arte no contexto escolar e nas ações performativas dos(as) professores(as), formulou-se a pergunta central desta investigação: De que modo os professores(as), a partir de suas vivências e experiências formativas, constroem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil?

A partir de tal questionamento, tornou-se necessário estabelecer os objetivos que orientaram a busca por respostas. Assim, definiu-se como objetivo geral: Compreender como os professores(as), a partir de suas vivências e experiências formativas, constroem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretendeu-se: I. Analisar a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do professor-pesquisador e suas contribuições para a construção de práticas performativas no cotidiano pedagógico; II. Descrever práticas pedagógicas que envolvem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil; III. Identificar os sentidos e significados atribuídos pelo professor-pesquisador às experiências performativas vividas com as crianças; IV. Analisar os desafios e as potências presentes na construção de práticas performativas em contextos educativos voltados à infância; e V. A partir dos resultados da pesquisa, elaborar um produto educacional a ser apresentado por meio de uma videoarte.

No percurso metodológico, optou-se por uma abordagem qualitativa, adotando-se a bricolagem como procedimento. A investigação foi realizada em uma

pré-escola no município de São Bernardo do Campo, local onde o pesquisador atuou como professor de Arte, com uma turma de 5 anos.

A fim de embasar as discussões sobre arte, infância e ações performativas das crianças e do docente, tomaram-se como referência os(as) autores(as) Nathalia Scheuermann dos Santos, Richard Schechner, Marina Marcondes Machado, Helena Bastos, Stela Barbieri, Anna Marie Holm, Marta Regina Paulo da Silva, Clarice Cohn, Débora Pazzetto Ferreira, Jorge Coli e Michel Foucault.

Diante da temática, considerando as ações performativas na Educação Infantil, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico para analisar como o assunto tem sido abordado em pesquisas acadêmicas. A análise das publicações existentes visou a construir um embasamento sólido para a pesquisa, ampliando as discussões e contribuindo para o avanço das reflexões.

Inicialmente foi realizado um mapeamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Para garantir um recorte atualizado, delimitou-se o período de 2019 até 2023, considerando estudos publicados nos últimos cinco anos. A busca inicial utilizou os termos “performance + educação infantil”, pois o termo “performance” isoladamente resultava em publicações diversas, tornando necessário restringir a pesquisa ao campo da Educação Infantil a fim de alcançar resultados mais específicos.

Na BDTD, foram encontrados 90 trabalhos relacionados à Educação Infantil. No entanto, foi necessário analisar os títulos e aprofundar a leitura dos resumos para identificar estudos que dialogassem com a abordagem aqui adotada. Observamos que muitas dessas pesquisas compreendem “performance” no sentido de desempenho, focalizando o desenvolvimento dos sujeitos nas investigações, sem necessariamente se referirem ao fazer arte. Dessa forma, diversas publicações não apresentavam conexão direta com a arte.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os mesmos critérios de busca e período, obtiveram-se 29 resultados. Após uma leitura mais aprofundada para identificar quais se aproximavam da interseção entre performance e Educação Infantil, dois títulos se destacaram, constituindo-se como referências relevantes para nosso trabalho.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico – BDTD e Capes (2019 – 2023)

Título	Autor(a)	Tipo de Publicação	Instituição	Ano de Publicação
Crianças, performances e arte contemporânea: instalações efêmeras de jogo na Educação Infantil	Nathalia Scheuermann dos Santos	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2021
Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil	Lia Franco Braga	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2019

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Considerando a proximidade dessas pesquisas com a arte, observa-se que a primeira, de Nathalia Scheuermann dos Santos (2021), tem como eixo a arte contemporânea, utilizada como referência para compreender a performance; já a segunda, de Lia Franco Braga (2019), se concentra nas artes cênicas.

Em seu trabalho, Santos (2021) investiga o uso de jogos a partir de instalações, direcionando o estudo ao público de 3 a 5 anos. Entre as diversas narrativas, a autora aprofunda-se nos conceitos de performance, arte contemporânea e instalações, analisando como as ações performativas emergem à medida que as crianças interagem com as instalações brincantes. Essas experiências performáticas rompem com o silenciamento das crianças, como se observa no seguinte trecho: “[...] a partir das suas brincadeiras e explorações, pulam, correm, tocam, sentem as texturas e os objetos com o rosto, com os pés, com as mãos, por inteiro” (Santos, 2021, p.26).

Nesse sentido, a pesquisadora aproxima o movimento das infâncias às ações performativas, enfatizando a importância de refletir sobre diversas formas de fazer e explorar próprias das crianças. Estas últimas, por sua vez, mostram estar sempre abertas para experimentar possibilidades, sem medo e impulsionadas pelo desejo de romper as barreiras que, muitas vezes, são impostas pelo adultocentrismo. Esse olhar limitado da infância busca restringir sua autonomia e expressividade. A criança,

ao habitar tal território frequentemente normatizado pelo(a) adulto(a), manifesta distintas possibilidades de criação artística e interações lúdicas, configurando ações performativas que escapam às imposições do(a) adulto(a).

O trabalho de Braga (2019) centra-se na compreensão dos corpos performáticos e brincantes das crianças, considerando os elementos da cultura africana e a simbologia dos orixás. Nesse contexto, as artes cênicas desempenham papel fundamental, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa por meio de propostas que integram brincadeiras e elementos do teatro e da dança.

Entre as duas pesquisas analisadas, a de Santos (2021) dialoga mais proximamente com os pressupostos do presente estudo, uma vez que a autora investiga a criança *performer* e suas interações com as possibilidades da arte contemporânea, problematizando o reconhecimento das manifestações artísticas no contexto institucional e nas práticas performáticas das crianças. A partir da leitura desse trabalho, foi possível chegar a novos materiais que ajudassem a fundamentar os argumentos acerca das ações performativas das crianças e dos docentes.

O levantamento realizado evidencia a escassez de pesquisas que abordam a *performance* com crianças em contextos educativos, o que reforça a relevância desta investigação, ao contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a temática no cotidiano de creches e pré-escolas. Partindo de tal premissa, as instituições de Educação Infantil devem se configurar como espaços que favorecem e estimulam as diversas ações performativas dos pequenos, possibilitando que as “crianças *performers*” — conceito desenvolvido por Marina Marcondes Machado (2010) — tenham a oportunidade de investigar e expressar suas formas de ler e dizer o mundo.

O reconhecimento da criança como *performer* evidencia tal lacuna e impulsiona a necessidade de investigações que ampliem o debate sobre arte em uma perspectiva performática. Isso implica reconhecer as múltiplas expressões das crianças em seus processos investigativos, promovendo um olhar mais amplo sobre a arte e sua intersecção com a infância.

Da mesma forma, pensar na ação do(a) professor(a) e suas transgressões gerando camadas performativas é necessário, pois o acesso das crianças à arte dependerá muito do quanto nós, docentes, estamos dispostos a encarar a arte no contexto escolar e a romper com ações superficiais quando optamos por fazer arte na Educação Infantil.

Potencializar a arte nas instituições de Educação Infantil significa respeitar o processo criativo e investigativo das crianças, uma perspectiva que pretendemos aprofundar. Esse olhar se alinha ao conceito de leitura de mundo de Paulo Freire, na medida em que cada criança, ao manifestar suas ideias e experiências, revela suas compreensões singulares sobre o mundo.

Com vistas à consecução dos objetivos aqui delineados, a presente dissertação está organizada em sete seções, das quais a primeira é esta introdução. Na seção 2, “O que é arte e suas possibilidades na Educação Infantil”, discutimos conceito de arte e refletimos sobre possíveis definições, analisando sua presença nas instituições de Educação Infantil.

Na seção 3, “Transgredir a Arte na Educação Infantil”, abordamos concepções sobre as ações performativas dos(as) professores(as) e o próprio conceito de professor(a) *performer*. Além disso, discorremos sobre as concepções de criança, enfatizando aspectos como escuta, voz, corpo, leitura de mundo e processos investigativos.

Na seção 4, “Percurso Metodológico”, apresentamos e justificamos a abordagem metodológica adotada na pesquisa, os sujeitos e o contexto investigado. Também descrevemos o desenho metodológico que orientou o estudo. Na seção 5, “Transgressões e possibilidades ao fazer Arte na Educação Infantil”, apresentamos os dados produzidos ao longo da pesquisa de campo, bem como os resultados e as discussões sobre o período de vivências com as crianças.

Na seção 6, “O que eu desejo para a Arte na Educação Infantil”, propomos, como produto educacional, uma videoarte, que revela o processo de pesquisa. O objetivo é contribuir com as percepções e ampliar os olhares dos educadores(as) interessados(as) em desbravar e mergulhar na arte na Educação Infantil e compreender. Por fim, na seção 7, “O inacabado e considerações sobre as possibilidades na arte”, tecemos as considerações finais com possíveis in(con)clusões sobre o percurso empreendido.

2 O QUE É ARTE E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como compreender a arte na sociedade? E, mais especificamente, como concebê-la no contexto da Educação Infantil, em que os desafios se tornam ainda mais complexos? Nessa etapa, minha trajetória como professor de Arte é atravessada por inquietações sobre os objetivos desse trabalho, os obstáculos que o permeiam, os desafios e, sobretudo, as possibilidades de transgressão que o docente pode assumir a fim de ampliar as formas de expressão das crianças, contribuindo para que construam uma visão mais ampla e crítica do mundo.

A arte, enquanto componente fundamental do processo educativo, não pode ser reduzida a práticas estereotipadas, a produções meramente decorativas ou ao espontaneísmo desvinculado de intencionalidade pedagógica. É necessário entendê-la como campo de experimentação estética, simbólica e cultural, capaz de provocar deslocamentos e ampliar horizontes de leitura de mundo.

Nesta seção, percorro diferentes caminhos de reflexão acerca da definição de arte e de suas possibilidades na Educação Infantil, no intuito de compreender de que modo tais concepções repercutem nas práticas docentes e em que medida estou disposto, enquanto professor, a acolher as ideias e produções das crianças, mergulhando nelas.

2.1 Uma investigação sobre o conceito de Arte

Figura 1: Manifesto poético e performático de rua



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

“O meu corpo jamais se calará; enquanto houver poesia, estarei sempre performando, poetizando, ousando e transgredindo. Buscando existir em um mundo, mesmo que seja caótico. A Arte me move para a existência e a resistência, ajudando a compreender como sobreviver em um mundo turbulento, contraditório, cheio de belezas e fissuras”

Um dia decidi ser artista. Entre tantas possibilidades no mundo, por que a arte? Talvez eu não tenha uma resposta definitiva para essa escolha — ou para esse encontro, já que, em muitos momentos, sinto que foi a própria Arte que me escolheu. Transitando entre diferentes linguagens que sempre me instigaram, encontrei na arte inquietações e horizontes que eu nem imaginava existir. Com ela já fui muitos, ocupei espaços públicos, lutei, fui chamado de louco, e inúmeras vezes precisei responder à pergunta: “Qual é a sua profissão? Ao dizer: “ARTISTA”, frequentemente escutava como réplica: “Não, perguntei qual é a sua profissão”.

Apesar das dúvidas e dos questionamentos sociais em torno dessa escolha, sigo pelos caminhos artísticos, movido por minhas inquietações e pela busca de entender seus sentidos e limites. Mas haveria, de fato, um limite ou uma definição única para a arte?

Para iniciar a discussão, é necessário reconhecer que tal pergunta comporta respostas definitivas. Trata-se, antes, de uma provocação, um convite à reflexão. As respostas podem variar de pessoa para pessoa, de acordo com os contextos,

vivências e experiências concernentes a cada indivíduo, influenciando sua visão de mundo. Não sou o primeiro nem serei o último a buscar uma definição para o termo. Essa busca não é recente: ao longo da história, diferentes concepções foram formuladas, sempre situadas em determinados tempos e espaços, influenciadas por aspectos socioculturais e históricos. A cada novo contexto, novas compreensões emergem, resignificando o conceito e ampliando seus sentidos.

No presente estudo, proponho uma reflexão acerca do conceito de arte e, nas seções seguintes, procuro estabelecer relações entre essa discussão e minha experiência com a Arte na Educação Infantil, explorando as possibilidades artísticas apresentadas às crianças. Afinal, nossas escolhas sobre como apresentar a arte às crianças estão intrinsecamente vinculadas às concepções que temos sobre ela.

Nesse percurso, destaco a obra de Jorge Coli (2000), “O que é arte?”, cujo título, em forma de pergunta, já anuncia o caráter problematizador da questão. O autor não pretende oferecer respostas conclusivas, mas nos convida a refletir sobre como a arte se conecta a múltiplas dimensões da cultura, da vida social e dos espaços de legitimação. Sua abordagem nos leva a problematizar a ideia de que apenas os(as) chamados(as) “artistas” — profissionais que se dedicam a expressões como dança, teatro, música, performance, artes visuais, entre tantas outras — sejam os(as) únicos(as) responsáveis pela criação artística. Tal perspectiva amplia o olhar, possibilitando pensar a arte como experiência estética e cultural compartilhada.

Coli também chama a atenção para o papel dos espaços de legitimação — museus, galerias, casas de arte e cultura — na definição do que é reconhecido como arte. Esses espaços não apenas influenciam o olhar da sociedade, mas também instigam o pensamento de cada indivíduo e sua relação com a arte. Tais relações são atravessadas por diversos fatores, como aspectos culturais, crenças e a identidades coletivas, entre outras questões. Essas conexões, longe de serem unívocas, são marcadas por tensões e disputas de significado. Como ressalta Coli (2000, p. 07), essas relações “[...] são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única”

Além das definições, Coli (2000) também questiona quem são os sujeitos responsáveis por definir o que é arte. Refletir sobre quem estabelece as referências artísticas é essencial, sobretudo quando pensamos na Educação Infantil. Não se trata de desconsiderar a história da arte ou desvalorizar artistas e movimentos

consagrados, mas de problematizar como as escolhas feitas nas instituições influenciam a formação estética, crítica e cultural das crianças.

Definir arte constitui desafio complexo. Nesta pesquisa, seria possível recorrer a diferentes autores(as), aprofundar-se na história da arte e explorar múltiplas perspectivas teóricas; ainda assim, dificilmente se alcançaria uma definição absoluta. Retornando ao intento de uma possível compreensão, recorro às ideias de Carla Andrea Corrêa (2018, p. 53):

Ela mostra e oculta, é tudo e é nada, é livre e é rigorosa, e é de tal forma arrebatadora que nos envolve e nos modifica, abre portas fechadas. A arte possibilita uma nova forma de ver o mundo, descobrindo-o como que pela primeira vez. É nessa direção que segue a reflexão de Alfredo Bosi (1986), quando afirma que a arte é uma atividade fundamental do ser humano e apresenta três dimensões do processo artístico: a do fazer, do conhecer e do exprimir.

Com base na autora, reafirmo que a arte não tem uma definição rígida ou absoluta, tampouco se configura como algo fixo e imutável. Assim como os seres humanos se encontram em constante transformação, o termo também se modifica ao longo do tempo. O que hoje é compreendido como arte pode, no futuro, adquirir novos significados ou até mesmo deixar de ser reconhecido como tal. Nesse sentido, a relação que estabelecemos com a arte está diretamente conectada às mudanças e necessidades da sociedade, uma vez que o ser humano experimenta diferentes possibilidades e reconstrói continuamente suas concepções sobre ela. Nossos comportamentos, influenciados por diversos fatores, revelam-nos como seres performáticos - conceito que será aprofundado na seção seguinte desta dissertação.

Ainda em consonância com Corrêa (2018), compreendo que a arte não precisa se restringir ao domínio dos(as) artistas, dos objetos artísticos ou das práticas de apreciação estética. Pelo contrário, pode constituir-se como um impulso para que o ser humano busque alternativas diante de suas inquietações, experimente múltiplas possibilidades e estabeleça conexão com diferentes áreas do conhecimento. Por isso, é fundamental criar oportunidades para que cada indivíduo possa pensar, experimentar e descobrir, sempre em liberdade e com respeito às distintas formas de expressão.

Ao trazer essas discussões para o campo da Educação Infantil, questiono: a arte, nesse contexto, deve restringir-se apenas à tríade contextualizar, apreciar e fazer? Enquanto professor, e em diálogo com tantos(as) outros(as) profissionais que pensam a importância da arte, como oferecer oportunidades para que as crianças

tenham suas produções culturais reconhecidas e valorizadas? Poderíamos conceber a arte como um ato performativo, capaz de fomentar investigações e ampliar os conceitos e visões de mundo das crianças? Em outras palavras, de que forma ela pode adentrar o universo das ideias e do diálogo, criando espaços que incentivem as crianças a enfrentarem desafios e descobertas com maior segurança e autonomia?

A arte, nesse sentido, oferece a possibilidade de transgredir os limites impostos pelo poder hegemônico, que busca consolidar um único modelo de arte. Aqueles(as) que tensionam ou questionam tal concepção, muitas vezes, são silenciados(as), especialmente quando não se adaptam ao padrão dominante. Por isso, defendo os atos performáticos, nos quais os(as) *performers* desafiam a lógica da normalidade e da hegemonia, abrindo brechas para novas formas de pensar e fazer arte.

Debora Pazzetto Ferreira, em sua tese “Investigações acerca do conceito de arte” (2014), discute a distinção entre sentidos restrito e amplo de arte, a partir das reflexões de Artur Danto³ e Vilém Flusser⁴. Segundo a autora, a concepção restrita, baseada em Danto, está profundamente ligada à história da arte, sustentando que nem tudo o que parece arte o é de fato: para que uma obra seja considerada como tal, deve estar situada em um contexto histórico e ser legitimada por instituições e discursos especializados. Essa perspectiva, portanto, circunscreve a arte a um campo delimitado por ideologias e mecanismos de legitimação.

Em contrapartida, a leitura ampla proposta por Flusser concebe a arte como um ato criador e inovador presente em todas as culturas humanas. Nessa perspectiva, a produção artística não se limita a profissionais consagrados(as), mas sim a um campo acessível a todas as pessoas, independentemente de sua formação ou reconhecimento institucional. Dessa forma, ela não se restringe a um sistema em que artistas produzem para que uma sociedade de “não artistas” apenas consuma

³ Arthur Danto, filósofo e crítico de arte, foi professor emérito da Columbia University e presidente de importantes associações filosóficas. Ele assinou o segundo Manifesto Humanista em 1973 e publicou sua última obra, "What Art Is", em 2013. Nascido em 1924, estudou arte, história e filosofia, e teve uma carreira notável como crítico de arte na revista *The Nation*. Danto faleceu em 2013. (Rato; Queirós, 2013)

⁴ Vilém Flusser foi um filósofo tcheco que fugiu do nazismo e se estabeleceu no Brasil. Ele escreveu sobre comunicação e tecnologia, e sua obra mais famosa é "Para uma Filosofia da Fotografia". Flusser faleceu em 1991 em um acidente de carro (Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia, s/d).

seus produtos, mas se configura como prática compartilhada, aberta à experimentação coletiva.

Sobre as concepções de Danto, Ferreira (2014, p. 303) esclarece:

Danto assume um programa essencialista que pretende definir aquilo que é fixo e universal na arte, no entanto, acaba concentrando-se em um conceito de arte que é historicamente restrito, uma vez que depende essencialmente do mundo da arte. Essa ambiguidade dantiana entre, por um lado, sua ambição de definir um conceito de arte que seja sempre o mesmo independentemente do lugar e da época, e, por outro lado, seu comprometimento com a delimitação espaço-temporal da arte inerente à sua ideia de mundo da arte.

Ferreira pontua que as ideias de Danto contribuem para a compreensão dos critérios de definição do que pode ser considerado objeto de arte, sobretudo a partir de uma lógica de validação institucional. Por isso o uso do termo “restrito”, uma vez que o autor não avança para uma compreensão que reconheça a arte como um fenômeno atravessado por múltiplos fatores culturais, sociais e subjetivos. Em outras palavras, sua abordagem restringe-se ao reconhecimento da arte dentro de um arcabouço histórico e institucional específico, desconsiderando sua potencialidade como ato criativo capaz de transcender classificações tradicionais.

Para Ferreira (2014, p. 304):

Na narrativa dantiana, tudo se passa como se a essência universal e eterna da arte exigisse certa história, e não como se a história construísse, em função de um imenso jogo de interesses e contingências, o conceito restrito de arte. Por esse motivo, concentramos nossa análise sociocultural do desenvolvimento da noção moderna de arte na argumentação de que ela surge em função de muitos fatores acidentais – teóricos, institucionais, sociais, econômicos, pessoais – que Danto insiste em ignorar.

Nesse sentido, alinho-me a uma concepção mais ampla de arte, como aquela defendida por Flusser. Ao analisar essa perspectiva, Ferreira (2014, p. 310) ressalta:

O que mais lhe importa é o gesto artístico, o gesto transformador e criador, que não se limita ao mundo da arte, pois pode acontecer em todas as esferas da cultura: na música, na ciência, na economia, na culinária, na filosofia ou no debate político. Para Flusser, não importa opor um objeto que está no mundo da arte a um que está fora dele, mas revelar o significativo contraste entre criação e repetição.

Para Flusser, a arte não se limita a um campo delimitado; ao contrário, ela pode transcender fronteiras e se manifestar em dinâmicas que oferecem às pessoas a oportunidade de criar, explorar e extrapolar as ideias, deslocando-se do restrito para o amplo. Nesse processo investigativo, um indivíduo é convidado a explorar

múltiplas linguagens e saberes, sem que essas experiências estejam necessariamente vinculadas às manifestações tradicionais da arte.

Nessa direção, Richard Schechner (2013), ao discutir os oito tipos de performances — que abrangem desde a vida cotidiana até os esportes, a tecnologia, os negócios, o sexo, os rituais e a ação — evidencia que o ato performático vai além do fazer artístico como objeto concreto, configurando-se como prática expandida, atravessando diferentes esferas da experiência humana. Essa perspectiva contribui para ampliar o entendimento da arte como campo de investigação e invenção, aspecto que será aprofundado na próxima seção.

Certamente, nesta discussão, não desconsidero o conceito restrito apresentado por Dante, visto ser uma ferramenta importante para examinar a história da arte, e, inclusive, fomentar diálogos com as crianças no contexto escolar. Ferreira (2014), ao articular as reflexões de Danto e Flusser, não estabelece uma hierarquia entre elas, mas evidencia que se trata de diferentes pontos de vistas, que nos permitem compreender a inexistência de uma definição absoluta sobre o que é arte.

Entretanto, no presente trabalho, privilegio a concepção ampla, que reconhece o fazer artístico e as investigações dos sujeitos para além dos limites da história da arte. A partir de tal perspectiva, torna-se relevante refletir sobre o papel do(a) educador(a) na Educação Infantil: Como professores(as), estamos dispostos(as) a reconhecer as transgressões performáticas das crianças? De que modo concebemos a arte no cotidiano escolar? Como a apresentamos às crianças e de que forma acolhemos e respeitamos suas ideias?

Essas perguntas são necessárias para desconstruir a crença de que a arte, na Educação Infantil, se restringe à pintura e ao desenho. Embora reconheça e defenda a importância dessas linguagens, considero fundamental apresentar e oferecer outras linguagens e vivências às crianças, de modo a potencializar tanto o conhecimento quanto o reconhecimento da diversidade da constituição do seu próprio eu. Nos dizeres de Côrrea (2018, p. 54):

A arte não explica, mas nos faz sentir o mundo. A arte como expressão nasce da relação dinâmica entre as forças e as formas na obra de arte, é uma correspondência entre as fontes de energia e os signos que a veiculam. Construir, conhecer e exprimir são ações vitais ao processo que dá origem à obra.

A arte, como essência da experiência humana, provoca a pensar, explorar, experimentar, apreciar e debater, entre tantas outras possibilidades. Ela nos leva a buscar sentidos e significados, ainda que nem sempre seja possível encontrá-los de maneira plena ou definitiva. Apesar da tendência humana de formular definições e classificações, refletir sobre o que é arte dificilmente resulta uma resposta conclusiva, sobretudo diante das constantes mudanças que atravessam a vida e a cultura.

No campo da Educação, especialmente na Educação Infantil, a maneira como cada professor(a) compreende a arte influenciará diretamente suas escolhas de repertórios, os diálogos e a condução das práticas artísticas. Ainda que não exista uma definição única e definitiva, e considerando os argumentos dos(as) autores(as) até aqui apresentados(as), é possível afirmar que a arte é, antes de tudo, possibilidade. A palavra não se fixa a conceitos rígidos, uma vez que suas múltiplas aberturas permitem a emergência de novas ideias e formas de expressão.

Desse modo, ela não deve ser reduzida a limites pré-estabelecidos; ao contrário, deve contribuir para o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das crianças, para além das produções concretas. É fundamental que seus processos investigativos sejam respeitados em um movimento contínuo de liberdade, de modo que sua curiosidade, suas descobertas, sua imaginação e criação sejam potencializadas, ampliando suas leituras de mundo.

As reflexões apresentadas até aqui evidenciam que tampouco disponho de uma resposta definitiva sobre o que é arte, e provavelmente ninguém a tenha. Contudo, a ausência de definição não me impede de criar, sentir e envolver-me. É a partir desse envolvimento que emergem minhas questões e desejos em relação à arte na Educação Infantil, bem como a compreensão de que as crianças podem se beneficiar intensamente das múltiplas linguagens mobilizadas em seus processos de aprendizagem.

2.2 A Arte na Educação Infantil: desejos e intenções

Figura 2: Desenho e composição em aulas de arte



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

Do vazio, do inanimado, do improvável ao universo de possibilidades. Como eu amo ler a poesia das crianças, poesia que se manifesta de múltiplas formas, que mareja meus olhos de emoção, que me faz acreditar na arte e nas múltiplas expressões, que me humaniza diariamente. Poesia essa que, enquanto adultos, precisamos estar com o coração aberto para compreender as sensações, os significados que as crianças atribuem em seus processos criativos e modos de enxergar o mundo; um mundo de possibilidades que, muitas vezes, na ignorância do nosso adultocentrismo, nos privamos de reconhecer, deixando de lado as múltiplas expressões das crianças. Isso quando não as privamos das expressões por nossa desumanidade fadada à razão (Diário de Bordo, 2023).

Diante das indefinições acerca da arte, o presente estudo propõe uma reflexão sobre seus propósitos na Educação Infantil e sobre a necessidade de ampliar suas possibilidades, a fim de que não se restrinjam apenas ao campo do desenho e da pintura. Ressalto que não se trata, aqui, de desqualificar tais práticas, mas de provocar um olhar crítico para que não se reduzam a únicas alternativas. Ao contrário, é fundamental que as propostas sejam diversificadas e abrangentes, garantindo múltiplas experiências estéticas e expressivas.

Antes de dar continuidade à discussão, deixo mais uma provocação: considerando os sentidos amplo e restrito da arte, conforme abordado por Ferreira (2014) e em diálogo com as reflexões expostas na subseção anterior, apresento, a seguir, duas imagens:

Figura 3: A fonte de Marcel Duchamp



Fonte: Fascínio da Fotografia (2017).

Figura 4: Leonardo da Vinci



Fonte: Watkins (2024).

Diante da obra “Fonte”, de Marcel Duchamp, e da “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci, qual dessas imagens pode ser considerada arte? Se fosse necessário escolher uma delas para apresentar às crianças, qual seria a mais adequada? Em que medida tais obras poderiam contribuir para desbravar o campo da arte com os pequenos?

Essas questões suscitam outras problematizações: Como reconhecer a arte no âmbito da Educação Infantil? De que forma podemos nos envolver nas aventuras artísticas das crianças? Como interpretar os significados que elas atribuem a objetos cotidianos, como uma cadeira ou um palito de sorvete? Tais indagações dialogam com a concepção de Manoel de Barros (2016, p. 15) sobre “desinventar” os objetos: “[...] o pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear, até que ele fique à disposição para ser uma begônia ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma”. Contudo, romper com nossa lógica cartesiana e “desinventar” nossas crenças para compreender as “desinvenções” criativas das crianças constitui um desafio constante para nós, adultos(as).

A reflexão acerca da arte na infância exige abertura para a multiplicidade de possibilidades, conforme mencionado no início desta subseção. Considerar a poesia e valorizar as “insignificâncias”⁵ que emergem nas manifestações artísticas das crianças é ir além do óbvio. As crianças, com sua potência inventiva, conseguem desenfeitiçar o que, para nós, adultos(as), muitas vezes parece impossível. Reconhecer essa potência, entretanto, frequentemente nos confronta com nossa incompreensão, a qual tende a resultar em práticas de silenciamento das crianças e de seus corpos performáticos.

Uma vez que esta pesquisa aborda a arte e a performance, impõe-se o questionamento sobre o que almejo em relação à arte na Educação Infantil. Embora não haja respostas definitivas, o ato de perguntar leva a um movimento de reflexão, permitindo analisar o que estou construindo em relação à arte nesse segmento, especialmente ao observar as expressões das crianças. Com frequência, estamos tão imersos(as) em nossas próprias lógicas que negligenciamos as lógicas infantis, limitando espaços de expressão e desconsiderando suas “insignificâncias”.

Nesse sentido, é pertinente retomar a perspectiva de Barros (2015), em "Meu Quintal é Maior que o Mundo", no poema "Apanhador de Desperdícios", ao destacar a importância de valorizar aquilo que parece desimportante. Essa compreensão permite uma maior abertura às experiências artísticas infantis e às expressões e performances das crianças. Não se trata de fugir das discussões já levantadas, mas

⁵ Termo utilizado por Manoel de Barros em suas obras, dando um ar poético em coisas que são desvalorizadas, detalhes sem importância, coisas que são desvalorizadas na vida cotidiana. Presente em suas obras e poesias. Um poeta que transborda nas reinvenções dos sentidos e neologismos. (Todo estudo – Literatura, s/d)

de reconhecer que não é possível refletir sobre a arte na infância sem um olhar atento para elementos que, à primeira vista, podem parecer irrelevantes. O que é socialmente considerado "desimportante" pode configurar um vasto campo de possibilidades, desde que estejamos abertos(as) a novas experiências. A esse respeito, Barros (2015, p. 122) afirma: "Não gosto das palavras fatigadas de informar". Ainda que a informação seja importante, a proposta aqui é experimentar outras palavras e sentidos capazes de romper com lógicas que nos impedem de entender a singularidade das crianças.

Diante disso, emerge uma questão fundamental: Como assegurar às crianças experiências artísticas consistentes, quando, muitas vezes, as práticas dessa natureza são conduzidas por um(a) professor(a) polivalente de Arte ou, na sua maioria, por docentes formados(as) em Pedagogia, cuja formação não é dedicada exclusivamente à Educação Infantil tampouco às artes? Esse cenário pode restringir o direito das crianças de aprender por meio das diversas linguagens artísticas, sobretudo quando esse aprendizado ocorre sob a supervisão excessiva do(a) adulto(a), que tende a controlar o corpo, os movimentos das crianças e as produções, interferindo em seus processos investigativos.

É justamente nesse ponto que Ana Marie Holm, em sua obra "Fazer e Pensar Arte", oferece contribuições significativas ao discutir a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e potencializem a autonomia criativa das crianças:

Hoje em dia as crianças têm acesso a todo tipo de cor, mas, geralmente, sob a supervisão. Eu acredito que muito das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, em vez de gastar tanta energia vigiando-as, procurassem eles mesmos, testar as cores, e usufruir o prazer advindo da experiência (Holm, 2005, p10).

Considerando os aspectos anteriormente discutidos, torna-se fundamental compreender a liberdade da criança para expressar-se e conhecer-se. Ao refletir sobre essa liberdade — ou quando Holm (2005) menciona a ideia de ausência de vigilância —, não se trata de um estado de licenciosidade. A renúncia, por parte do(a) docente, dessa vigilância não significa ignorar as crianças ou permitir que a expressão ocorra de forma desordenada. Pelo contrário, as intervenções, observações e registros realizados pelos(as) professores(as) são indispensáveis para orientar os processos artísticos e potencializar as aprendizagens infantis.

O ponto central da questão reside no excesso de controle, que, muitas vezes, submete as crianças a uma constante pressão para atender às expectativas adultas,

restringindo-lhes a oportunidade de experimentar, de testar suas ideias e hipóteses. Tal abordagem pode criar um ambiente que limita a exploração, a criação e a autonomia delas. Como ressalta Holm (2005, p. 13):

As crianças muitas vezes são obrigadas a criar em salas arrumadas demais. A arrumação estraga a curiosidade, a espontaneidade, o desejo de experimentar habilidades que as crianças trazem do berço. Falar de arte às crianças está na moda, e a ideia de oferecer oficinas de arte para crianças é muito boa. Mas o problema é que não se pode criar em salas muito padronizadas.

Meu objetivo é problematizar os riscos de uma organização excessivamente controlada, que não permita ou estimule a curiosidade e o pensamento crítico no processo de aprendizagem das crianças por meio de múltiplas linguagens. É fundamental compreender que a padronização não deve ser a diretriz central no ensino de arte. Em nenhuma etapa da educação, a arte deve ser concebida como instrumento de uniformização, mas como meio que respeite a singularidade da criança e sua necessidade de liberdade para aprender por meio da experiência artística.

Nesse sentido, torna-se fundamental aprofundar a compreensão sobre a arte na infância. Esse aprofundamento, no entanto, não será possível se mantivermos uma lógica de silenciamento e rejeição ao “desarrumado” ou ao “bagunçado”. O uso desses termos busca evidenciar os receios que muitos(as) docentes manifestam ao propor atividades artísticas, temendo a desorganização inerente ao processo criativo. Como discutem Simone Laiz de Moraes Lima (2020) e Marcos Antônio Bessa Oliveira (2018), pensar a arte na infância exige dos(as) profissionais disposição para permitir que as crianças vivenciem a criação artística de forma autêntica. Isso implica aceitar que os espaços sofrerão transformações e romperão com a lógica de ordem e organização sustentada exclusivamente pela perspectiva adulta. Trata-se, portanto, de garantir uma liberdade que não esteja subordinada ao adultocentrismo.

A relevância dessa liberdade encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especialmente no princípio estético, que trata “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p.16). Assim, as DCNEI reconhecem o valor da liberdade criativa, enquanto o papel do(a) professor(a) é ampliar possibilidades para a aprendizagem ocorra de forma natural, respeitando e valorizando as crianças em seu processo de criação.

Para tanto, é necessário, como aponta Daniela Finco (2015), estarmos abertos(as) a escutar, sentir e observar o que as crianças criam, afastando julgamentos que possam reprimir o processo criativo infantil. Valorizar suas expressões é reconhecer que, em suas experimentações, mobilizam ideias, diálogos e sensações, explorando as possibilidades que surgem no cotidiano das instituições.

A arte pode acontecer e se manifestar de diversas formas. Por isso, é necessário atentar para as limitações impostas à prática artística na Educação Infantil. Fazer arte nessa etapa vai além de realizar colagens, pinturas ou desenhos, sem reconhecer as manifestações das crianças e a forma como elas articulam suas ideias. Como elucida Holm (2005), muitas vezes os(as) professores(as) fornecem previamente todos os materiais que elas irão utilizar, sem considerar seus interesses e anseios, o que pode restringir sua liberdade criativa.

Nesse sentido, Maíra Dellazeri Cortez (2022) alerta para os riscos decorrentes da ausência de um aprofundamento teórico e prático em arte, o que pode levar à reprodução de concepções equivocadas sobre o fazer artístico. Assim, ampliar a compreensão dos conceitos e das possibilidades da arte na infância é essencial para evitar reducionismos.

Diante disso, proponho uma reflexão que transcenda a concepção da arte apenas como meio para atingir os objetivos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (2018). Defendo, em contrapartida, uma abordagem que possibilite às crianças vivências que promovam múltiplas experiências, capazes de fortalecer seu desenvolvimento e sua relação com o mundo. Segundo Cortez (2022, p. 17):

É necessário que as atividades que envolvem o fazer artístico estejam recheadas de conteúdos formativos que promoverão a qualificação plena do desenvolvimento integral do sujeito, conteúdos estes que, por meio do esclarecimento científico, podem melhor embasar a constituição de sua personalidade e de seu caráter consciente frente à realidade apresentada.

A arte, ao ser analisada no contexto educativo, não pode ser tratada como um simples passatempo. O espontaneísmo, entendido como a ausência de intencionalidade pedagógica e de qualificação nos percursos artísticos, pode resultar em um aprendizado que não promove o avanço do conhecimento nas crianças. A arte, entretanto, pode — e deve — ir além dessa noção, promovendo ações que contribuam para que as crianças desenvolvam visões críticas sobre o mundo. Nesse processo, é fundamental que tenham a oportunidade de refletir, argumentar e pensar

sobre suas produções, além de acessarem diversas referências que contemplem as múltiplas linguagens artísticas.

Por isso, é preciso tempo para que a arte seja cultivada, explorada e vivenciada de maneira significativa pelas crianças; um tempo que respeite seus ritmos, movimentos e intenções. Todavia, ele não deve ser sobrecarregado de objetivos que visem apenas a cumprir um planejamento pré-determinado pela ótica adulta. Como asseveram Silvia Sell Duarte Pillotto e Carla Clauber da Silva (2020, p. 17):

Pensar as experiências na infância é viver o acontecimento, uma relação com o tempo em outra dimensão, liberto do *khrónos*, entendido por Kohan (2004) como um tempo organizado, numerado e sucessivo, contrário ao tempo *aion*, que está na dimensão do viver intensamente, habitando a temporalidade da experiência e intensificando os modos de existência.

Entender a relação entre arte e tempo é fundamental para que a experiência artística se concretize de maneira significativa. Trata-se de um tempo que precisa ser cultivado, afastando-se da lógica adultocêntrica, aspecto que será abordado na sequência.

Nesta seção, procurei refletir sobre a arte na Educação Infantil. Até o momento, compreendo que ela está intrinsecamente presente nos processos de aprendizagem das crianças. Contudo, é imprescindível que esse processo seja reconhecido e cultivado no cotidiano das instituições educacionais, de modo que os movimentos, expressões e manifestações das crianças sejam legitimados e valorizados.

Ao afirmar que a arte não deve se restringir às expressões convencionais do teatro, da dança, da música e das artes visuais, proponho uma ampliação desse repertório, incorporando outras linguagens, como cinema, circo, performance e os diversos campos do *design*, incluindo moda e jogos, entre outras possibilidades. Como considerar essa diversidade de linguagens e reconhecer que as crianças se expressam e aprendem por meio delas? Quando essas linguagens se interconectam, observa-se que, ao pintar, por exemplo, a criança também dança, canta, reconstrói, modela, entre outras possibilidades, transformando seus movimentos em atos performáticos.

Retomando a provocação inicial, ao apresentar as obras de Leonardo da Vinci e Marcel Duchamp, qual delas poderia ser considerada arte? Qual escolheríamos para apresentar às crianças? E o que aconteceria se optássemos por ambas,

entendendo a arte como um campo de possibilidades em constante diálogo? Essas reflexões permanecem em aberto, reconhecendo que não há respostas únicas, mas múltiplas, atravessadas pelas experiências, relações e concepções de arte que cada sujeito tem.

Na próxima seção, apresento a proposta de um(a) professor(a) transgressor(a) performático(a), que busca caminhos para mergulhar nas possibilidades da arte na Educação Infantil, articulando múltiplas linguagens e favorecendo a emergência de atos performativos, quando as crianças têm liberdade para explorar suas ideias e expandir suas concepções sobre o mundo.

3 TRANSGREDIR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Das minhas inquietações com a arte, na construção da minha identidade como artista e em minha trajetória na Educação Infantil como professor–artista, penso em como transgredir a arte considerando as suas possibilidades e de que maneira essa transgressão pode favorecer as crianças na criação e na experiência estética, rompendo limites por meio de seus atos performativos. Nesse sentido, pensar o meu papel como professor-*performer* implica compreendê-lo como sujeito capaz de tensionar fronteiras e instaurar novas formas de relação com a arte e com a infância.

Do mesmo modo, reconhece-se a criança como *performer*, cujas ações performáticas constituem investigações sensíveis e criativas sobre o mundo. Assim, nesta seção, proponho um olhar para a arte e para os atos performativos como práticas de transgressão, que rompem com concepções superficiais de ensino e instauram possibilidades de respeito à singularidade das crianças nos seus processos investigativos, sobretudo quando se relacionam com as diversas linguagens.

3.1 Passo 01 para a transgressão: ser um(a) professor(a)-*performer*

Figura 5: Experimentos e ousadias como artista



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Antes de professor – movimento 01: artista

Nas minhas inquietações, sigo experimentando, ocupando espaços diversos e explorando possibilidades com a arte. Seja com o corpo, com a voz ou com as palavras, vou transgredindo medos em um processo contínuo de descobertas, reconhecendo que a arte é mutável, fluida e em constante reinvenção. Antes,

portanto, de pensar minha essência como docente, como professor-performer, preciso compreender minha essência como artista, disposto a experimentar e a vivenciar a arte em sua plenitude.

Figura 6: Ateliê

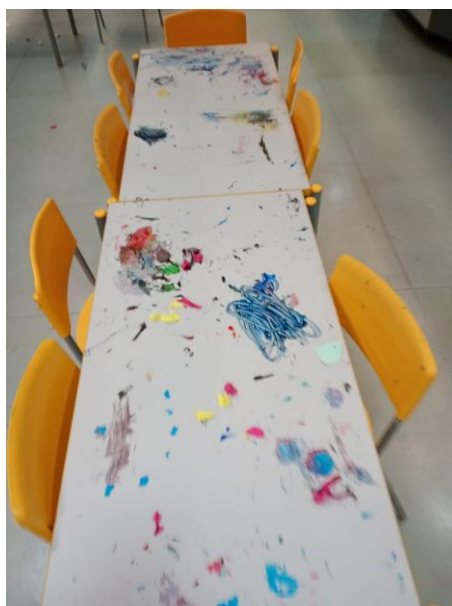


Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Novas possibilidades – movimento 02: O encontro com a docência

Agora professor, meu corpo passa a ocupar novos espaços. Todas as minhas vivências como artista se conectam com a educação, conduzindo-me à Educação Infantil. Nesse encontro, sou constantemente desafiado e pensar, a partir das minhas inquietações e do prazer que encontro na arte, como dialogar com as crianças. Ocupo, então, os espaços educativos, criando movimentos que buscam romper com estruturas muitas vezes enrijecidas, que não nos permitem explorar suas possibilidades. Esse tensionamento torna-se ainda mais necessário quando falamos de arte, campo que exige abertura, liberdade e invenção.

Figura 7: Não ter medo da bagunça: ateliê pós vivência



Fonte: acervo do pesquisador.

Agora, como professor – movimento 03: professor-performer, artista e transgressor.

Transgredir e ousar constituem caminhos para pensar e fazer arte com as crianças. Trata-se de criar sem limitações ou medos, reconhecendo que as possibilidades nos conduzem por territórios diversos. Territórios que não estão previamente definidos, mas que se constroem no encontro vivo com a infância. Estar com as crianças é estar sem medo; é abrir-se, romper com o comodismo, reconhecer que o espaço nunca é neutro, podendo ser transformado em potência criativa. Para isso, é preciso ousadia na docência para lidar com a arte: uma presença aberta, sem resistências ou julgamentos, capaz de sustentar processos investigativos e performativos em diálogo com as expressões infantis.

Começo esta seção com três reflexões pessoais, que traduzem meu percurso desde minha essência como artista até minha chegada à Educação. Sempre fui movido pelas possibilidades da arte, instigado por sua potência criadora. Na educação não é diferente: ela também se apresenta como um enigma que me instiga. Quando penso a relação entre arte e Educação, especialmente na Educação Infantil, sou despertado para pensar sobre como transformar minhas experiências, experimentos e vivências artísticas em presença concreta no cotidiano das práticas pedagógicas.

Ao pensar a arte com as crianças, compreendo que ela não deve estar restrita a ações que impeçam a transgressão de suas ideias. É nesse ponto que alinho minhas reflexões à obra de bell hooks (2013) “Ensinando a Transgredir – A educação como prática da liberdade”, na qual a autora destaca a importância de romper fronteiras, sejam elas raciais, de classe, de gênero e, no caso deste trabalho, do adultocentrismo, como aponta Clarice Cohen (2005). Tais fronteiras, quando desafiadas, abrem caminhos para uma educação mais libertadora, na qual as crianças possam experimentar suas ideias com coragem e ousadia, sem temer julgamento, principalmente dos(as) adultos(as).

Para um(a) professor(a) transgressor(a) que atua com a arte e com crianças, a transgressão torna-se essencial para não limitar o corpo, a expressão e a criatividade infantil. Ainda de acordo com hooks (2013), ao pensar a sala de aula, o ateliê e os diversos espaços das instituições, reconheço que, mesmo diante de limitações impostas pelo sistema ou pela gestão escolar, quando há disponibilidade e abertura, tais ambientes passam a ser locais de possibilidades, nos quais as crianças têm condições de avançar em suas investigações.

Nesse sentido, concebo o(a) professor(a)-*performer* não como um sujeito que transmite o conhecimento, mas que cria condições para que as possibilidades se realizem. Mônica Torres Bonatto (2015) contribui para essa reflexão ao pensar o(a) professor(a) como alguém que desafia as estruturas tradicionais e transforma a sala de aula em um espaço de invenção e potência criativa. De acordo com a autora:

A sala de aula, compreendida como um lugar performativo, regida por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, se constitui em um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina, um território propício a explorações de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento” (Bonatto, 2015, p. 116).

A ideia de um(a) professor(a)-*performer*, à luz das reflexões de Bonatto, remete a um(a) profissional que ousa transgredir, assumindo-se como sujeito em movimento que transforma o espaço escolar em território de investigação e criação. Esse(a) professor(a) não se restringe à sala de aula, mas reconhece os múltiplos espaços da instituição como lugares de ações criativas e fluídas. Trata-se, portanto, de um(a) profissional que não se limita a práticas convencionais, colocando-se à disposição para experienciar com as crianças as possibilidades artísticas.

Segundo Bonatto (2015), o conceito de *performer* não deve ser compreendido como uma técnica ou estilo, mas como atitude pedagógica. Essa perspectiva desconstrói o que, em um primeiro olhar, parece impossível, propondo a arte e as linguagens como processos de investigação e construção coletiva, nos quais corpos se encontram, dialogam e produzem novos saberes.

A ação performativa rompe com a lógica de uma educação baseada na reprodução de conteúdos, que tende a negligenciar a pluralidade de pensamentos. No campo da arte, esse movimento se manifesta quando o(a) professor(a) supera práticas reducionistas, como pintar ou colar papéis em moldes pré-estabelecidos, abrindo espaço para a conexão entre diferentes linguagens, por meio da qual as crianças encontrem liberdade para experimentar a partir das proposições dos(as) docentes.

Para Bonatto (2015), a figura do(a) professor(a)-*performer* é indissociável da do(a) estudante-*performer*, pois ambos(as) constroem relações conjuntamente. O(A) professor(a)-*performer* não é aquele(a) que apenas ensina, mas alguém que sabe escutar, aprende com os(as) seus(suas) estudantes, experimenta e realiza transformações em parceria com eles(as).

Na Educação Infantil, esse posicionamento se mostra fundamental. Criar e fazer com as crianças, a partir de uma escuta ativa e afetiva, garante que elas se sintam seguras para experimentar suas ideias sem receio de intervenções desestimuladoras. Para tanto, é imprescindível a abertura por parte dos(as) profissionais, possibilitando que a arte circule de forma fluida nesse contexto.

Assim, compreendo que o(a) professor(a)-*performer* exige abertura e disponibilidade para fazer a arte acontecer no contexto da Educação Infantil. É um(a) educador(a) que não teme ousar e transgredir, encorajando-se a desbravar, ao lado dos pequenos, múltiplas possibilidades. Nesse processo, é igualmente essencial reconhecer a criança-*performer*, que igualmente se apresenta como sujeito capaz de experimentar, criar e transgredir.

3.2 Passo 02 para a transgressão: reconhecer a criança-*performer*

Ao refletir sobre a necessidade de transgredir a arte na Educação Infantil, a partir dos movimentos de um(a) professor(a)-*performer*, torna-se inevitável considerar também as proposições em torno da criança-*performer*. Trata-se daquela que manifesta o desejo de expandir suas ideias, de criar movimentos próprios para expressar suas leituras de mundo, experimentando linguagens e inventando formas singulares de presença.

Entretanto, antes de pensar diretamente nessa criança que encontro no cotidiano pedagógico, volto-me para a minha própria experiência, isto é, a memória da minha criança-*performer*.

Figura 8: Minha criança-*performer*

Fonte: Acervo do pesquisador.

Diziam que eu era de outro mundo, uma criança que não se contentava com meias palavras, mas desejava explorar e compreender o que era, afinal, esse mundo. Uma criança-investigadora, que se lançava em riscos – assim nomeados pelos(as) adultos(as) –, mas que, na verdade, queria performar e ousar. Com meus figurinos, personagens inventados e objetos que ganhavam vida pela força da imaginação, fui me performando e quebrando barreiras, atravessado por medos, alegrias, risos e choros. Apenas uma criança, existindo no mundo com intensidade e curiosidade feroz. E mesmo quando tentavam me dobrar, silenciar ou conter, eu seguia, inventando mundos nos quais eu pudesse caber por inteiro. Porque ser criança não era apenas crescer: era existir, resistir e criar com tudo o que pulsa.

Refletir sobre a criança enquanto *performer* constitui um desafio, principalmente diante das concepções predominantes em nossa sociedade sobre o que significa ser criança. Como observa Clarice Cohn (2005), não há uma definição única de infância. A autora ressalta que qualquer concepção deve necessariamente considerar o contexto e o lugar ocupado pela criança na sociedade. Nesse sentido, Cohn (2005, p.9) argumenta que “[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade - e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole”.

Essa reflexão evidencia a importância de situar a criança em seu contexto social e cultural, provocando-nos a olhar para as experiências infantis não como universais, mas como múltiplas, singulares e atravessadas por diferentes referências. Nos espaços escolares, ao reconhecermos a criança como *performer* e estabelecermos conexões com o fazer artístico, faz-se importante que cada docente compreenda as produções, intervenções e manifestações infantis à luz de seus contextos. Isso significa romper com expectativas homogeneizadoras, reconhecendo que não se pode esperar que elas produzam ou se expressem da mesma maneira. Pelo contrário, suas expressões devem ser interpretadas considerando intencionalidades, subjetividades e condições específicas de cada trajetória.

Tal compreensão demanda do(a) professor(a) um rompimento com a lógica adultocêntrica. Respeitar as ideias e produções culturais das crianças implica assumir um compromisso contínuo com a escuta sensível e com o reconhecimento delas como sujeitos ativos. Cohn (2005) ressalta que a criança é um sujeito histórico, pleno e produtor de sentidos. Reconhecer essa potencialidade exige superar a visão hierárquica que coloca o(a) adulto(a) em posição de superioridade cognitiva, frequentemente inferiorizando ou minimizando os pensamentos e as ideias infantis.

A autora ainda enfatiza que as crianças pensam tanto quanto os(as) adultos(as); não pensam menos, mas de maneira diferente. Dessa forma, estabelecer um diálogo respeitoso com elas é essencial para entendermos e respeitarmos suas perspectivas e valorizar suas produções. Se o(a) professor(a), em sua convivência cotidiana, não se dispõe a dialogar e compreender as expressões dos(as) pequenos(as), dificilmente conseguirá interpretar suas produções de forma significativa.

Ao analisar a concepção de infância, Cohn (2005) revela que as representações sobre a criança se transformam ao longo do tempo. De maneira análoga, Schenner (2013), ao discutir a performance, os *performers* e os atos performáticos, destaca que as concepções de performance são sempre processuais e inacabadas, em constante ressignificação. Assim, a noção de performance como um fenômeno inacabado nos permite compreender que as ações dos(as) *performers*, incluindo as crianças, adquirem sentidos variados em diferentes contextos e tempos.

Nesta pesquisa, ao articular infância e arte, proponho a ideia de criança-*performer*: um sujeito que performa suas próprias ideias, produz suas performances conectadas com o seu tempo e suas vivências culturais. Nas instituições

educacionais, as crianças constroem atos performáticos a partir de suas leituras de mundo. Assim, ao refletirmos sobre a arte na infância, é fundamental abrir-se à democratização das expressões e dos fazeres, evitando reduzir suas ideias a manifestações inferiores à dos(as) adulto(as) ou tratá-las como absurdas quando elas desafiam e “desenfeitam” perspectivas preestabelecidas.

Nesse campo de reflexão, destacamos as contribuições de Machado (2010). Enquanto Cohn (2005) discute a criança como sujeito histórico e ativo, Machado amplia tal concepção ao nomeá-la como *criança-performer*, argumentando que:

[...] a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de se adequar ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância. (Machado, 2010, p. 123)

Machado (2010), ao apresentar a concepção de *criança-performer*, evidencia de que maneira, por meio de seus atos performativos, ela estabelece conexões com suas relações familiares e culturais. Em suas ações, esse indivíduo se desenvolve e interage com a sociedade, suas normas, seus valores e suas práticas culturais, constituindo sua presença no mundo.

Para a autora, considerar a criança como *performer* significa reconhecê-la como “[...] plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir” (Machado 2010, p. 119). Essa perspectiva dialoga com Cohn (2005), segundo a qual as crianças não pensam menos ou entendem menos que os(as) adultos(as), mas elaboram formas distintas de pensamento. Essa diferença convoca os(as) professores(as) a se abrirem para observar as performances infantis, sem invalidá-las por não corresponderem às lógicas adultas.

No campo das artes, quando nos depararmos com expressões performativas que nos desagradam, dispomos de recursos como retirarmo-nos do espaço, reduzir o volume ou desligar um dispositivo. Mas, diante das performances das crianças, como reagimos quando elas não agradam aos(as) adultos(as)?

Para Machado (2010), como não é possível simplesmente “desligar” a criança, muitas vezes recorremos a estratégias coercitivas, por exemplo, a chantagem ou até mesmo a crueldade. Essa constatação suscita uma questão inquietante: até que

ponto, nas instituições escolares, quando nos desagrada a performance da criança, reproduzimos essas mesmas práticas de controle? Em uma aula de arte, por exemplo, quando a performance da criança contraria as expectativas adultas, qual é a postura do(a) professor(a) diante de tal manifestação?

Essas questões nos convidam a refletir sobre como nos relacionamos e constituímos nossas concepções sobre as crianças. Se as reconhecemos como sujeitos históricos e valorizamos seu protagonismo, precisamos necessariamente considerar suas performances em toda sua diversidade. Isso significa aceitar que elas podem se manifestar de maneiras que nem sempre correspondem às ideias preestabelecidas pelos(as) professores(as).

Nesse sentido, Machado (2010, p.119) nos provoca ao questionar: “[...] quais modos adultos de ser que conversam e dão abertura para enxergarmos as crianças como performers?” Em outras palavras, até que ponto nossas atitudes, enquanto adultos(as), possibilitam de fato a emergência da criança-*performer*?

Reconhecer a capacidade inventiva e criativa das crianças, bem como suas expressões e manifestações, exige que os(as) professores(as) construam um olhar que vá além de concepções restritas e apriorísticas, atentando para os espaços que elas habitam e à ampliação de suas experiências (Machado, 2010). Isso implica a construção de uma relação dialógica entre professores(as) e crianças.

A relação dialógica no contexto educacional pressupõe considerar a participação ativa da criança nas ações educacionais, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e significativo, no qual suas performances sejam respeitadas. Nesse processo, Agleide de Jesus Vicente e Marta Regina Paulo da Silva (2020) argumentam que compete aos(as) adultos(as) a construção de vínculos com os(as) pequenos(as), fundamentados na crença em suas potencialidades e em relações horizontais.

A construção dessas relações contribui para a compreensão da criança-*performer*. Segundo Vicente e Silva (2020), as crianças têm uma leitura de mundo singular e, para que os(as) adultos(as) a compreendam, é preciso adentrar o universo infantil. Romper com as relações hierárquicas centradas no(a) adulto(a) torna-se, portanto, uma condição fundamental para garantir a participação da criança, permitindo que a sua voz seja escutada, e sua palavra, respeitada, bem como seus modos singulares de expressão.

Desse modo, as instituições educacionais devem reconhecer e valorizar a participação da criança, evitando práticas pautadas no adultocentrismo e propiciando, em seu lugar, uma cultura democrática. Sobre essa relação democrática e participativa, Vicente e Silva (2020, p. 222) assim se manifestam:

A educação infantil, como primeira etapa da educação de meninos e meninas, precisa construir ambientes educativos que primem pelo exercício democrático, cuja a participação ativa das crianças, também nos processos de decisão, seja uma constante no cotidiano de creches e pré-escolas. Nesse sentido, os(as) educadores(as) são desafiados(as) a descentrarem-se da hegemonia adultocêntrica, para que, desde uma perspectiva dialógica, possam estimular às crianças no desvelamento e reinvenção do mundo. Um mundo com mais “boniteza” e justiça social

A descentralização da hegemonia adultocêntrica, como apontado anteriormente, não implica a anulação do papel do(a) adulto(a) nesse processo democrático e participativo. Pelo contrário, trata-se de reconhecer a urgência de romper com uma lógica que perpetua comportamentos colonialistas e excludentes, como ressaltam Vicente e Silva (2020). Essa mudança é fundamental para evitar o silenciamento das crianças e garantir sua participação efetiva. Com isso(a), o adulto(a)

[...] precisa assumir-se no lugar do não saber, reconhecendo a alteridade da infância, a criança como um outro único e singular, que questiona, que subverte a lógica adulta de ver o mundo querendo descobri-lo, portanto, nós adultos(as), precisamos estar abertos(as) a aprender com ela, acreditar em sua capacidade de argumentar, sugerir, criticar, opinar, analisar e interpretar os contextos em que convivem (Vicente; Silva, 2020, p 210).

O movimento participativo e a ruptura com a homogenia nos permitem avançar na forma como olhamos para as crianças-*performers*, reconhecendo a necessidade de aprender a confiar nelas e possibilitar a criação de espaços nos quais possam expressar suas leituras de mundo por meio das múltiplas linguagens (Vicente; Silva, 2020). O exercício de reconhecer a criança como *performer* pode ser complexo, porém é um caminho essencial para enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar as intencionalidades que fundamentam a Educação Infantil. Ao assumirmos tal compromisso, nossas ações pedagógicas se tornam mais fecundas e coerentes com o respeito à diversidade das expressões infantis.

Nesse sentido, Machado (2010) propõe dez passos que auxiliam o(a) adulto(a) a desenvolver uma concepção ampliada de criança-*performer*. São eles:

[...] Primeiro passo: Desconstruir fundamentos sobre a criança e a infância – especialmente os mais sólidos! Segundo passo: Apresentar a criança ao mundo em pequenas doses. [...] Terceiro passo: Positivar os atos performativos: Cabe ao adulto “ler” a corporalidade da criança de maneira sensível, inteligente e “total”. Essa leitura positiva seus modos de ser e estar, ou seja, dá aval e importância à comunicação da criança nesta linguagem. Quarto passo: Inventariar os modos de ser e estar das crianças. Quinto passo: Ler a vida cotidiana de maneira imaginativa. Sexto passo: Propiciar situações relacionais para que surja um espaço potencial entre todos: criança-criança, criança-adulto, criança-mundo. Sétimo passo: Propiciar à criança experiências mergulhadas na educação estética. Oitavo passo: Compreender a infância como algo relacionado ao novo e um campo fértil para o surgimento de antiestruturas. [...] Nono passo: Estudar de modo cuidadoso os quatro eixos estruturadores da cultura da infância: interatividade / ludicidade / fantasia do real / reiteração. Décimo passo: Buscar referências e apropriar-se delas, isto é, positivar seu próprio caminho de desconstrução e renovação de leitura dos mundos de vida infantis. (Machado, 2010, p. 2-4)

Os passos apresentados por Machado (2010) contribuem de maneira significativa para a compreensão da criança-*performer*, oferecendo um referencial que nos auxilia a interpretar suas ações e reconhecer a complexidade de suas performances. Entre esses elementos, destacamos dois pontos essenciais para refletirmos e observarmos as ações performáticas das crianças: o papel do corpo e a importância da escuta. Ambos estão diretamente ligados ao respeito pela voz da criança e à valorização de suas formas singulares de expressão e interação com o mundo.

Ao reconhecermos a centralidade de tais aspectos, ampliamos nossa percepção sobre as ações performáticas das crianças, criando condições para que suas ideias, seus sentimentos e suas narrativas sejam acolhidos e legitimados no contexto educativo.

3.2.1 O corpo performático da criança

*Alerto sobre o corpo sem vontade
Enquanto voos nas assimetrias
Como qualificar um corpo,
sem vontade de ser naquilo que nos está posto?
Vale olhar de um outro jeito
(Helena Bastos, 2017, p. 25)*

O que é um corpo nas instituições escolares? Nas instituições de Educação Infantil, em particular, compreender o corpo é essencial para as discussões sobre performance. Trata-se de um corpo que comunica, explora e dialoga para além das palavras. Por isso, estar aberto a enxergar e interpretar as manifestações corporais

infantis é fundamental, pois elas comunicam as diversas ideias, desejos e modos de estar no mundo das crianças.

Ao considerarmos as múltiplas linguagens, é necessário aprender a olhar para outras formas de comunicação das crianças, incluindo a corporalidade. Para Bastos (2017), o corpo deve ser visto como a base da intersubjetividade, ou seja, em constante interação com o outro. As interações corporais possibilitam a construção de vínculos e a compreensão recíproca, uma vez que, pelo corpo, a criança estabelece diálogos, negocia sentidos e produz cultura.

Desse modo, é indispensável desenvolver um olhar sensível para os corpos das crianças — singulares, expressivos e marcados por diferentes contextos e histórias. Esses corpos, que ocupam espaços e registram experiências, demandam respeito por parte dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação.

O respeito à corporalidade infantil é essencial, pois, diante de dinâmicas de controle impostas pelos(as) adultos(as), ela pode ser submetida a situações de opressão. Michel Foucault (1987), em "Vigiar e punir: nascimento da prisão", especialmente no capítulo "O Corpo dos condenados", analisa a evolução dos mecanismos de punição ao longo da história e mostra como a prática de punir foi ressignificada, incorporando não apenas formas de suplício, mas também técnicas de disciplinamento mais sutis, disseminadas em diferentes instituições, incluindo a escola.

A reflexão foucaultiana auxilia a compreender como os mecanismos de controle e disciplinamento dos corpos atravessam a instituição escolar. Muitas vezes, tais práticas visam a moldar comportamentos, produzindo corpos dóceis e obedientes. Quando há desobediência, surgem punições que, embora nem sempre marquem fisicamente, ainda assim afetam profundamente a subjetividade e a liberdade dos sujeitos. O autor cita, por exemplo, sanções como "[...] redução alimentar, privação sexual, expiação física" (Foucault, 1987, p.19) que evidenciam de que modo o controle sobre o corpo ultrapassa o campo material, atingindo também o simbólico e o subjetivo.

A imposição de punições deixa marcas nos corpos que, ao longo do tempo, podem conduzir à perda do desejo, da vitalidade e do entusiasmo. Corpos que se desviam das normas de um sistema hegemônico, o qual não reconhece a pluralidade corporal, tendem a ser silenciados, punidos e violentados para se ajustarem à ordem desse sistema controlador.

As instituições escolares não estão isentas desse ciclo punitivo, inclusive nas instituições de Educação Infantil. Frequentemente, observa-se que as crianças chegam aos espaços educativos carregadas de energia, desejo e curiosidade, mas, sob o olhar do(a) adulto(a), são convocadas a permanecer em silêncio, sentar-se e comportar-se. Quando não correspondem a tais expectativas, muitas vezes, sofrem punições, por exemplo, a proibição de brincar no parque ou de participar de determinadas atividades. Nesses contextos, a resistência infantil à imposição do(a) adulto(a) costuma ser interpretada como desobediência, o que pode resultar em diferentes formas de penalizações. Conforme argumenta Foucault (1987), o corpo está inserido em um sistema de coação e privações, que não apenas o limita, mas também o modela.

É importante sublinhar que essa reflexão não questiona os acordos estabelecidos entre professores(as) e crianças no âmbito dos direitos e deveres coletivos, necessários à vida em comum. O que está em questão são os efeitos das práticas de controle adultocêntricas sobre a corporeidade das crianças. Quando a imposição do(a) adulto(a) se sobrepõe à escuta e ao reconhecimento da singularidade infantil, a instituição educativa corre o risco de se converter em espaço de opressão. Nesse cenário, em vez de viver experiências prazerosas e criativas, muitas crianças passam a associar a escola à frustração, ao silenciamento e à perda do desejo de estar presente e de engajar-se nas atividades propostas.

Esse controle afeta a criança de diversas formas. Foucault, em sua análise sobre a evolução das punições, aponta que elas não atingem apenas o corpo, mas também a alma: “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (Foucault, 1987, p.25). Dessa forma, as técnicas de punir e controlar as crianças nas instituições resultam, muitas vezes, na inibição da alegria e da vontade de explorar, afastando o encantamento da experiência educativa.

Diante disso, ao discutirmos a arte em seu sentido amplo, precisamos reconhecer que o corpo não deve ser submetido a uma lógica punitiva. Ao contrário, tanto na arte, quanto na rotina da Educação Infantil, ele deve ser livre para explorar, interagir e estabelecer conexões com o espaço e com o(a) outro(a).

Bastos (2017) introduz a ideia de “corpo sem vontade”, caracterizando-o como aquele que, cansado da lógica produtivista, busca maneiras de ressignificar sua existência no mundo. No entanto, esse corpo nem sempre detém autonomia, pois

está inserido em contextos sociais que impõem normas e moldam comportamentos. Assim, muitas vezes, os sujeitos não conseguem exercer sua própria vontade, tornando-se corpos condicionados pelas influências externas. Quando articulamos essa perspectiva com a teoria de Foucault, observamos que, sem a devida atenção, as instituições educacionais podem contribuir para a formação de corpos sem vontade, que não têm a liberdade de escolher e explorar.

Diante de tal cenário, como podemos ampliar as experiências e discussões sobre a corporeidade nos contextos escolares, possibilitando que as vontades corporais tenham o direito de constituir suas ideias e modos de expressão? É fundamental romper com a lógica do controle e reconhecer o corpo como um meio de expressão singular e autônomo. Dessa forma, devemos questionar os mecanismos de controle que impõem limites às manifestações corporais infantis e propor uma abordagem pedagógica que respeite a corporeidade das crianças, suas performances e manifestações, sem recorrer à coerção e à punição.

A arte, na qualidade de campo repleto de possibilidades, deve ser concebida como espaço de liberdade, no qual os corpos infantis possam se manifestar sem receio. Portanto, construir um ambiente educativo pautado no respeito e na segurança torna-se essencial para evitar que os corpos sejam oprimidos e moldados conforme as expectativas adultas.

Nesse sentido, ao considerar a singularidade corporal, Bastos (2017, p.30) afirma:

Compreendo que cada corpo, do seu jeito, abriga uma maneira de pensar, de organizar, de se relacionar com o mundo que, no tempo-espaço, de acordo com nossas vivências e experiências, vai modificando e especializando o próprio corpo. Vão sendo estabelecidos novos acordos a partir de cada experiência.

Dar importância ao corpo é essencial. Ao fazer arte, ele precisa de liberdade para expressar, experimentar e vivenciar o que é proposto pelo(a) professor(a). Trata-se de um corpo que requer espaço e oportunidades para explorar, ampliando suas experiências. Por isso, pensar no espaço em que a ação artística ocorrerá é fundamental, garantindo que cada criança-*performer* tenha condições de escolher como constituir suas ideias.

A concepção de um corpo que deve permanecer em silêncio e sentado durante as atividades artísticas resulta em um corpo inabitável para as ideias. Quando o(a) professor(a) define todas as diretrizes de acordo com suas próprias

vontades, sem considerar as necessidades das crianças, as vivências em arte perdem o sentido. Nesse contexto, a criança, em vez de ampliar suas ideias, conceitos e visões de mundo, encontra um espaço que restringe o movimento corporal, tornando a experiência desinteressante. A defesa da criança-*performer* implica reconhecer as diversas existências e expressões infantis, que nem sempre se encaixam em uma visão tradicional de arte.

Machado (2010) destaca a importância de entendermos a conexão entre o corpo e o mundo. Não há separação entre eles; o corpo se constitui a partir de ideias, culturas e relações. Assim, nas instituições e em função das intencionalidades dos(as) docentes, é essencial considerar que, nas experimentações, o corpo expressa suas visões de mundo, estabelece relações e se comunica por meio de risos, choros e outras manifestações.

Para Bastos (2017), compreender o corpo é reconhecer um processo coevolutivo e dinâmico. Quanto maiores forem as possibilidades de interação e experimentação, maiores serão as condições para que a criança se desenvolva, ampliando seu repertório e aproveitando as diversas oportunidades oferecidas pelas instituições.

Dessa forma, os corpos representam possibilidades, assim como a arte, que se reinventa e se descobre por meio das experiências. Aprender a respeitar o corpo e suas performances é essencial para garantir que cada criança tenha o direito de explorar e vivenciar sua corporeidade sem medo.

Ter essa compreensão do corpo, livre de punições e julgamentos, é fundamental. Sem ela, corremos o risco de nos tornarmos controladores(as). É imprescindível reconhecer a pluralidade corporal e respeitar as crianças como seres potentes e de intervenção no mundo. Sem essa perspectiva, que considera o corpo em constante transformação e com direito à expressão, será difícil respeitar e valorizar a diversidade dos corpos infantis.

Se acreditarmos que os corpos nas instituições de Educação Infantil devem ser moldados, certamente excluiremos a singularidade de cada criança. Assim, é necessário estarmos atentos(as) aos mecanismos de controle que podem oprimir as performances infantis. Quanto mais libertos dessa necessidade de controle estivermos, mais fácil será reconhecer as diversas expressões e corporeidades das crianças. Desse modo, diante da estrutura de poder e controle, como podemos

garantir o reconhecimento das performances de crianças indígenas, com deficiência, trans, imigrantes, negras e outros corpos presentes nos espaços educacionais?

Para avançarmos nessa perspectiva, precisamos estar abertos(as) ao reconhecimento dos múltiplos espaços e sensíveis aos corpos das crianças, criando ambientes que permitam exploração e descobertas. É preciso compreender que é possível nos reinventarmos quantas vezes forem necessárias e aprofundar continuamente nosso conhecimento sobre as crianças com as quais nos relacionamos. Assim, apresentamos mais um ponto importante para entender as *crianças-performers*: a relação entre escuta e voz, abordada na próxima subseção.

3.2.2. A voz performática da criança: a escuta e o diálogo como um processo para o reconhecimento da criança-performer

O que significa escutar as crianças? Como, de fato, as escutamos? Ao refletirmos sobre as performances infantis e reconhecermos a criança como *performer*, é necessário ir além da mera observação superficial do que elas estão produzindo e performando. Isso implica escutar os diversos sentidos, gestos, movimentos e expressões, entre tantas outras manifestações presentes nas instituições e nas relações com a arte. Reconhecer a criança como *performer* requer dos(as) adultos(as), especialmente os(as) professores(as), a capacidade de respeitar, entender e observar atentamente as performances infantis.

Nesse sentido, considerar a voz da criança, que demanda espaço e oportunidade para se expressar plenamente, exige dos(as) adultos(as) diversas renúncias, especialmente em relação à concepção adultocêntrica. Para Marta Regina Paulo da Silva (2021), isso implica a desconstrução da cultura do silêncio imposta às vozes infantis. Em diálogo com Freire (1987) sobre as ações antidialógicas, verifica-se que essa postura adultocêntrica, marcada pelo autoritarismo, não apenas silencia as crianças, mas também sufoca sua curiosidade e criatividade das crianças, limitando suas possibilidades de se aventurar no mundo físico e social.

Adriana Friedmann (2011, p.30) ressalta que as crianças “[...] estão permanentemente falando, dizendo, expressando, por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência de fazê-lo”. Dessa forma, a voz infantil se manifesta de múltiplas

maneiras. Nas instituições, é necessário que os(as) profissionais garantam espaços e oportunidades para que as crianças expressem sua voz, que ecoa por diferentes linguagens e formas de expressão.

Nos atos performativos, a criança comunica-se de várias maneiras. Sua voz transcende a dimensão verbal e emerge nos movimentos, cantos, produções artísticas, brincadeiras e outras manifestações expressivas. Nesse processo, cabe ao(a) adulto(a) cultivar a sensibilidade necessária para observar e reconhecer essas múltiplas vozes e performances.

O direito à fala, conforme defende Freire (1987), é garantido a todas as pessoas, incluindo as crianças e aqueles(as) cujas vozes foram historicamente silenciadas pelo controle hegemônico, como negros(as), indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans e imigrantes. O teórico adverte que a palavra não é um privilégio de alguns, mas um direito universal. Logo, entendemos que todos(as) têm o direito a dizer sua palavra, expressar sua voz, suas ideias e performances, rompendo com estruturas que limitam a liberdade de expressão e participação.

Em uma relação dialógica com as crianças, a escuta precisa ser cuidada. Para Silva (2021), escutar implica disponibilidade ao(a) outro(a). Não se trata, portanto, de ouvir superficialmente, ignorando o que elas expressam realmente. Frequentemente, o(a) adulto(a) ignora as manifestações infantis impondo a sua palavra como absoluta na construção de ideias e diálogos, como se, na posição de adultos(as), soubessem mais. Entretanto, Cohn (2005) contrapõe essa visão ao afirmar que as crianças não sabem menos; elas sabem coisas diferentes. Nessa perspectiva, Silva (2021, p. 07) elucida que a escuta:

É uma atitude. Implica em respeito às diferenças, sem o qual não é possível escutar. Escutar meninos e meninas é abrir-se à suas leituras de mundo, às suas histórias, é aventurar-se com eles e elas na construção do conhecimento, é legitimar suas vozes. A escuta é receptiva, aberta, inquieta. Sendo assim, está mais próxima das linguagens das perguntas do que das respostas.

O posicionamento de Silva (2021) é essencial para aprendermos a escutar, observar e compreender as performances das crianças. Quando nos dispomos a escutá-las genuinamente, abrimos espaço para respeitar e valorizar suas manifestações e produções. Dessa forma, suas performances são legitimadas, livres de julgamentos que possam restringir a diversidade de suas expressões. Ao

reconhecer sua voz, suas ideias e visões de mundo, encorajamos os(as) pequenos(as) a se expressarem para além dos muros escolares.

A escuta, por parte do(a) adulto(a), demanda um esforço consciente para romper com a lógica adultocêntrica e com a hierarquia de poder. Nesse ponto, torna-se pertinente retomar a reflexão de Foucault (1987) sobre os mecanismos disciplinares e as formas de punição: negar ou recusar a escuta da criança é reforçar práticas autoritárias que deslegitimam suas expressões. Assim, as performances infantis são frequentemente ignoradas ou vistas com estranheza, resultado de uma cultura que historicamente subestima e desvaloriza as expressões da infância.

Devemos, portanto, seguir no sentido oposto à imposição do silêncio, abrindo-nos à escuta genuína. Marta Regina Paulo da Silva, Tatiana Baptista Donato, Fernanda Dantas Lacerda e Andréia Priscila Pinto (2023) ressaltam que escutar implica estar aberto(a) ao diferente, conferindo visibilidade e legitimidade ao(à) outro(a). Essa perspectiva é especialmente significativa nos processos artísticos, pois, ao cultivarmos a escuta sensível, ampliamos a possibilidade de percorrer caminhos diversos na prática da arte, sem nos prender a estereótipos visuais ou a produções que atendam exclusivamente a padrões hegemônicos.

Quando nos comprometemos com a escuta, passamos a valorizar a diversidade e, conseqüentemente, as crianças em sua singularidade. Silva, Donato, Lacerda e Pinto (2023) salientam que a escuta deve ser compreendida como dimensão constitutiva do processo educativo, o que requer dos(as) educadores(as) um deslocamento de foco: menos ênfase nos produtos e maior dedicação à valorização dos percursos de aprendizagem.

Aprender a escutar as crianças, enquanto adultos(as), recorda-nos, como aponta Silva (2021), da importância de sonhar, esperar e brincar. Contudo, a autora também nos alerta que essa força transgressora da infância pode, por vezes, nos inquietar e até nos assustar, levando-nos a silenciar as crianças em uma tentativa de preservar a ordem e o controle.

Quantas vezes nos deparamos com os atos performáticos infantis e, devido a uma insensibilidade enraizada em nossos modos de ser adultos(as), acabamos por criar situações vexatórias, como rir de suas produções ou desqualificar suas ideias como bobas e sem sentido? Tais atitudes revelam o quanto nossas concepções estão impregnadas de uma lógica adultocêntrica. É necessário, portanto, abandonar

essa arrogância e nos mantermos abertos(as) à criança, pois, de acordo com Silva (2021, p. 5), a infância:

Rompe com a adultez que, sisuda, já não consegue mais sonhar, criar, brincar, esperar. Como potência criadora, ela nos convida ao estranhamento, à imaginação, à criação, ao encantamento. Convoca-nos a estranhar o que, já familiarizado, se cristalizou em nossas vidas, em nossas instituições, em nossas relações.

As estranhezas e “esquisitices” das performances das crianças devem nos instigar a saber mais sobre elas, sobre suas ideias e o que podem nos ensinar, quando estamos dispostos(as) a escutá-las. Certamente, com essa abertura, podemos adentrar um mundo de maravilamentos. Quando propomos fazer arte, o processo torna-se mais prazeroso tanto para as crianças quanto para nós, professores(as), uma vez que ampliar nossas concepções sobre a arte é reconhecer e valorizar a diversidade. Para compreender as performances das crianças, é necessário estar com elas, disponíveis para suas ideias e modos de ser.

No processo de escuta e reconhecimento da voz, o diálogo começa a se constituir. Por isso, ao pensarmos a arte na Educação Infantil, não podemos restringi-la a práticas superficiais em que a criança apenas “expressa” sem intencionalidade. Ao contrário, o diálogo deve fazer parte das escolhas artísticas, pois a arte não pode ser vista como atividade passageira, limitada ao desenho ou a produções que se encerram em si mesmas.

É importante que os processos artísticos sejam investigados com intencionalidade, de modo a garantir às crianças oportunidades de experienciar e performar. Nesse atravessamento, o diálogo é essencial; um diálogo que deve ser cultivado, compreendido, como aponta Freire (1987), como uma exigência existencial, que contribui para as transformações, e não a imposição do que o(a) outro(a) pensa.

Esse ato dialógico, como destacam Silva, Donato, Lacerda e Pinto (2023, p. 5), desde uma perspectiva freiriana, deve ser entendido como um “falar com”:

Falar com exige deixar espaço para a fala do(a) outro(a): silenciar-se sem ser silenciado é, portanto, um dos requisitos para a escuta e o falar com. Isso não significa autoanulação – pelo contrário, é justamente porque há escuta que o direito da oposição e do debate está garantido. Dito de outra forma, uma relação de escuta não admite autoritarismo, visto que pressupõe o respeito a si e ao(a) outro(a).

As relações estabelecidas nos espaços escolares, quando fundamentadas no diálogo e na troca significativa entre adultos(a) e crianças, possibilitam a construção de um ambiente seguro, no qual a comunicação ocorre de forma confiável e livre de práticas autoritárias. Esse contexto favorece a participação infantil e contribui para a criação de uma cultura escolar mais democrática, promovendo uma fluência positiva nas interações e no cotidiano escolar. Isso possibilita que as oportunidades para as crianças sejam potentes, e o espaço da Educação Infantil e o da arte sejam repletos de infância, performances, perguntas, inventividade e múltiplas possibilidades que podem surgir no cotidiano.

Assim, ao pensar na criança como *performer* e reconhecer essa criança que investiga, repleta de ideias e visões de mundo, entendemos que seus saberes não são inferiores aos dos(as) adultos(as). Nesse processo, reconhecemos seus múltiplos corpos; aprendemos a escutar e a dialogar, dando espaço e vez à voz da criança. Esses são aspectos necessários para respeitarmos suas ações performáticas.

As ações das crianças precisam ser valorizadas, e seus conhecimentos e saberes devem ser continuamente cultivados. Na defesa de uma arte rica em possibilidades, é essencial dar a devida importância às performances infantis. Não se trata apenas de decidir o que fazer para elas, mas de refletir sobre o que fazer e como fazer com elas. Assim, fazer arte e conectar-se com a criança-*performer* envolve não apenas reconhecer o que discutimos nesta subseção, mas também ampliar tal entendimento ao compreender seus processos investigativos, suas leituras de mundo e as maneiras pelas quais essas leituras se manifestam nas múltiplas expressões performáticas, tema que abordaremos a seguir.

3.3 Passo 03 para a transgressão: reconhecer as manifestações performáticas das crianças por meio dos seus processos investigativos e leituras de mundo

Vamos imaginar a seguinte cena:

“Uma criança, fora de uma instituição escolar, em seu lar, brinca, pinta, dança, constrói cidades e castelos, enfrenta um monstro e, para lutar contra esse monstro, pega um lençol e transforma-o em uma capa de poder. Cria uma narrativa, mundos, ressignifica objetos, conversa com seus brinquedos, dá vida ao inanimado, cria teatro e instalações, e vai performando livremente em seus processos e investigações. Com suas tintas, explora, desenha e vai desenvolvendo suas ideias, criando uma concepção sobre o que é arte, a partir de sua leitura de mundo expressa, e continua investigando suas ideias.”

Eis que um dia essa mesma criança chega a uma instituição. Um mundo novo, curiosa para saber o que encontrará nesse espaço. Porém, o primeiro comando é: “Crianças, sentem-se e fiquem em silêncio.” Essa criança, que performava intensamente fora desse ambiente, descobre uma barreira nesse local. O brincar acontece, mas sob a supervisão e o poder do(a) adulto(a); suas histórias precisam ser mais realistas, e o(a) professor(a) pede que essa criança pare de fantasiar.

Um dia, ela descobre que vai fazer arte, desenhar, mas o desenho precisa estar conforme o desejo do(a) adulto(a), explicando detalhadamente o que almeja para satisfazer sua necessidade autoritária. Seu desenho é ridicularizado se não apresentar uma figuração perfeita; dessa forma, afirma-se que ela não sabe de nada. Essa criança tem muito a aprender: precisa pegar um lápis com perfeição, escrever seu nome com urgência, rasgar papéis com exatidão e pintar como um renascentista. Se não alcançar esse objetivo, não é considerada um gênio e provavelmente péssimo em arte.

A criança, que performava suas ideias de mundo e experimentava, passa a ser desencorajada, condicionada a um corpo obediente; sua voz não é reconhecida e a escuta é deixada de lado. Criar só é permitido se for algo bonito, que o(a) adulto(a), no mínimo, entenda. Isso é praticamente uma invasão à sua cultura, como dizia Freire (1987), para que o dominador conquiste a criança e a molde para uma sociedade na qual, como argumenta Bastos (2017), o corpo sem vontade passa a não ter mais vontade própria ou, então, começa a surgir o desencorajamento.”

Nessa perspectiva, podemos recorrer a uma analogia com a obra “O Pequeno Príncipe”, de Antonie de Saint-Exupéry (2015), em que o autor apresenta um momento marcante de desencorajamento vivido pelo aviador. No trecho a seguir, encontramos a expressão dessa experiência:

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a me interessar de preferência pela geografia, pela história, pelo cálculo, e pela gramática. Foi assim que abandonei aos seis anos, uma magnífica carreira de pintor. Eu fui desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2 (Saint-Exupéry, 2015, p. 8).

Quantas vezes, em nossos discursos como professores(as) diante das crianças, carregamos narrativas que produzem desencorajamento? A cena fictícia apresentada anteriormente serve para fundamentar nossa argumentação sobre a arte, as performances das crianças, seus processos investigativos e suas leituras de mundo.

Quando assumimos a posição de professores(as) e não reconhecemos a criança como *performer*, não nos dispomos a escutá-las, respeitá-la e legitimar suas performances. Esse movimento antidialógico, que resulta em uma invasão cultural, como descreve Freire (1987), faz com que o(a) invadido(a) passe a enxergar o mundo apenas pela ótica dos invasores. Esse processo pode estar presente nas

instituições quando não reconhecemos as crianças como sujeitos que têm ideias próprias e leituras singulares do mundo.

Isso nos leva a outro ponto a ser considerado na reflexão sobre a arte: a formação docente. A formação em arte é essencial e deve ser cultivada, sendo importante para todos(as) professores(as), independentemente se serem especialistas ou polivalentes. Falar sobre arte no contexto da Educação Infantil requer dois movimentos: o primeiro é o conhecimento sobre a criança e o segundo é o acesso a diversas manifestações artísticas e contatos com artistas, alimentando-se da arte em sua multiplicidade.

No segmento em questão, embora nem todas as instituições contem com um(a) especialista em arte, isso não significa que o(a) professor(a) não possa fazer arte. É importante destacar que a presença de um(a) especialista tampouco garante, por si só, a efetivação de práticas artísticas significativas. Como afirma Stela Barbieri (2012), a formação de um(a) especialista não assegura que a arte se efetive, pois, para que ela aconteça de fato nessa etapa, é necessário mais do que o conhecimento técnico. Exige-se compreensão da criança, disponibilidade para conhecer suas ideias e abertura para o diálogo e a interação com ela e com os(as) demais professores(as) da instituição. No desejo de fazer a arte acontecer, todos(as) podem estabelecer trocas, construir relações e aprender juntos(as), o que se torna mais relevante do que apenas a formação específica em arte.

Defendemos essa perspectiva porque é direito da criança aprender por meio de experiências artísticas, como expresso na BNCC. Porém, esse aprendizado só será potente quando o(a) professor(a) tiver uma compreensão ampla de arte. Caso contrário, as vivências e experiências das crianças correm o risco de se tornarem superficiais, limitando-se a fazeres estereotipados, cópias, ou, ainda, recaindo no espontaneísmo.

Luciana Esmeralda Ostetto (2011), ao refletir sobre a criança e estabelecer uma relação com a poesia, argumenta que os(as) pequenos(as) fazem poesia com o corpo e com os objetos, expressando-se de múltiplas formas. Porém, ao pensar a criança poética e o fazer artístico nos contextos escolares, a autora faz a seguinte análise:

A partir de tal compreensão, vejamos algumas práticas comumente encaminhadas em creches e pré-escolas: oferecer folhas brancas (tamanho A4) para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi

feito na pasta de trabalhinhos; ler histórias para depois fazer atividades; ensaiar uma dancinha ou teatrinho, para apresentação aos pais; confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas. Estaria a arte presente nessas práticas? Qual o sentido de tais atividades? (Ostetto, 2011, p. 2).

Então, qual seria o sentido da arte, considerando que essas práticas pouco contribuem para a formação da criança poética — como argumenta Ostetto — ou para a visão da criança-*performer*, conforme defendemos nesta pesquisa? No contexto escolar, Cunha (2019) aponta que as concepções que os(as) professores(as) têm sobre a arte direcionam seus modos de ensinar, o que se aproxima das discussões sobre o sentido amplo e restrito defendido por Ferreira (2014).

Entretanto, em meio a tantas provocações, busco evidenciar que, ao pensar sobre a arte na Educação Infantil, defendo uma arte que respeita os processos investigativos das crianças e suas visões de mundo, reconhecendo-as em suas performances. É fundamental que as crianças não sejam tolhidas nem expostas a situações vexatórias e que, nas vivências artísticas, os(as) professores(as) consigam apresentar múltiplas formas de expressão, proporcionando-lhes a oportunidade de experimentar e ampliar suas leituras de mundo.

Nessa direção, Cunha (2019, p. 02) reconhece os “[...] modos singulares de ver, sentir, expressar e (re)inventar o mundo” das crianças. Ou seja, ao pensar a arte no contexto escolar, é essencial compreender que, no momento de explorar e expressar, criança apresentará suas próprias leituras de mundo.

Por isso, é fundamental não interferir nos processos criativos das crianças, orientando-as apenas para atingir resultados que atendam nossas expectativas de adultos(as). Muitas vezes, como sugere Saint-Exupéry (2015), as crianças se veem obrigadas a justificar suas ideias, o que, em muitas situações, se torna cansativo. Ressalto que essa cobrança difere radicalmente de uma construção dialógica, que respeita as ideias e o tempo de fala de cada criança.

A partir dessa perspectiva processual, posiciono-me, nesta pesquisa, como artista e professor com uma trajetória na arte. Argumento que, para nós, artistas, o resultado constituiu apenas um dos eixos de um longo processo. Esse processo é mais valioso, pois nos oferece a oportunidade de construir um percurso de descobertas, momentos de invenções e renovações, momentos em que podemos construir e desconstruir. Assim, o resultado é apenas uma parte de algo muito maior.

Ao discutir a ideia de não interferir no processo criativo da criança, não defendo que tal postura represente renúncia ao papel de observador(a) ou à organização de propostas pedagógicas e contextos com intencionalidades que permitam às crianças avançarem em seus experimentos. Essa não é a questão. O que deve ser evitado é ignorar o potencial criativo das crianças e esperar que elas apresentem resultados perfeitos, produções estandardizadas ou reproduções de obras de arte. Assim, não interferir no processo da criança implica aprender a respeitar o momento que ela está vivenciando, sem a ânsia de ver os resultados imediatos ou que elas justifiquem, a todo o instante, o que estão realizando.

Por isso, nessa relação entre arte e processo criativo, a escuta é essencial, já que, por meio dela, reconhecemos as ideias das crianças. Silva, Donato, Lacerda e Pinto (2023, p. 9) afirmam que, nesse processo, “[...] a abertura ao diferente, um reconhecimento que dá visibilidade e legitima o(a) outro(a), imprimindo-lhe, com isso, um senso ético de respeito”.

Aprender a escutar o(a) outro(a), como já mencionado, pode causar desconforto, especialmente quando se trata de escutar as crianças. A esse respeito, Silva, Donato, Lacerda e Pinto (2023, p. 11) asseveram:

Escutar implica, portanto, abertura ao(à) outro(a): às suas necessidades, desejos, sonhos, saberes, opiniões, etc. Implica em respeito, acolhimento e valorização das diferenças. A escuta é o reconhecimento da criança como cidadã do presente, portadora de cultura e saberes próprios, porta-voz de possibilidades e esperança

Por isso, a disponibilidade para a escuta é essencial para que o espaço em que a arte acontece seja vivido com qualidade, e não apenas com a pressão de cumprir uma rotina. A arte precisa ser cultivada, e essa é a essência do processo criativo. Por meio das intencionalidades dos(as) professores(as), as crianças avançam em suas ideias e em suas relações com o mundo. Segundo Batos (2017), nas invenções de uma obra, as possibilidades de mundo são ampliadas. Portanto, a arte no contexto escolar não deve ser entendida como mero entretenimento; ao contrário, por meio das investigações, ela se torna um processo evolutivo, permitindo que os sujeitos ampliem suas realidades.

Ostetto (2011) aponta que a arte não se restringe a atividades isoladas, o que contribui para potencializar as discussões e reforçar a compreensão de que a arte atua como um catalisador de ideias. Para a autora, a arte na Educação Infantil amplia

o olhar sobre o mundo, enriquecendo as experiências sensíveis – e, aqui, acrescento as experiências com o mundo.

Sobre a leitura de mundo, recorro a Freire (1982), que argumenta que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, antes mesmo de uma criança ingressar no processo de sistematização da escrita, ela já está lendo o mundo ao seu redor, construindo suas próprias experiências. Retornando à narrativa inicial apresentada nesta seção, em que se aludiu a uma criança ao chegar a uma instituição de Educação Infantil, vimos que ela já carrega consigo saberes que, ao se relacionarem com as vivências propostas, emergem e manifestam suas ideias.

Freire (1982), ao refletir sobre sua leitura de mundo particular, relembra sua infância e como essa leitura foi se constituindo ao longo do tempo. No quintal de casa, por exemplo, ele aprendia com os cantos dos pássaros e com os sons do vento. A partir dessa experiência, ressalta-se a importância de proporcionar aos(as) pequenos(as) oportunidades para expressarem suas leituras de mundo, principalmente por meio das linguagens artísticas.

Dado que esta pesquisa tem como foco a Educação Infantil, não se deve ansiar apenas por apresentar o mundo letrado e seus códigos, a ponto de desconsiderar ou suprimir as experiências particulares de cada criança. No trabalho com as expressões artísticas, não convém exigir que a criança desenhe com precisão figurativa, como se esse critério fosse determinante para o sucesso da escrita na etapa seguinte. Tal expectativa, amplamente difundida entre docentes, baseia-se na crença de que a representação figurativa no desenho é um pré-requisito para o desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental.

Freire (1982), ao refletir sobre sua própria leitura de mundo, ajuda a compreender que o contato com a sistematização da escrita ocorreu de forma natural e gradativa. À medida que ele se tornava mais íntimo de seu mundo, seus temores iam desaparecendo. Assim, espera-se que possamos, nos espaços escolares, permitir que as crianças se apropriem de suas leituras de mundo de maneira orgânica, em um ambiente que favoreça o aprimoramento e a ampliação de seus saberes sobre o mundo. Esse processo deve ocorrer sempre dentro de um contexto de encorajamento, permitindo que a criança supere seus medos e dificuldades.

Por isso, nos processos de escuta e na relação com a leitura de mundo, o(a) docente precisa estar aberto(a) para reconhecer as leituras de mundo das crianças

com muito respeito e sensibilidade. Essas leituras de mundo podem ser expressas de diversas maneiras: nos desenhos, nas danças, nas músicas e no próprio ato de verbalizar.

As crianças têm o direito de fazer arte, mas uma arte que não seja estereotipada nem as limite à reprodução de modelos previamente estabelecidos ou impostos pelos(as) professores(as). Elas merecem uma experiência artística de qualidade, que respeite suas vozes, opiniões e performances, encorajando-as a desbravar o mundo e a estabelecer trocas significativas com os(as) adultos(as) e com outras crianças.

Então, quando penso nas transgressões, sou desafiado. como professor, a planejar ações que as crianças possam performar e experimentar sem medo. Para compreender melhor tais ações, na presente pesquisa, proponho seis experimentos performativos com o intuito de investigar como tais transgressões se tornam possíveis e de que maneira as ações performativas das crianças se constituem a partir das proposições. O objetivo é proporcionar um espaço no qual elas possam expressar suas leituras de mundo, experimentar novas possibilidades e expandir suas performances. Esse percurso será detalhado na próxima seção.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Refletir sobre o processo de pesquisa e seus caminhos nos conduz à exploração das escolhas metodológicas que possibilitam alcançar nossos objetivos como pesquisadores(as). Assim, nesta seção, apresento as decisões, intenções e trajetórias metodológicas que fundamentaram e potencializaram a investigação sobre um professor-*performer* e suas transgressões de arte na Educação Infantil.

Elisa Graue e Daniel Walsh (2003) argumentam que, no processo de pesquisa, incluindo a coleta e análise de dados, quanto maior o conhecimento sobre o universo a ser investigado, mais qualificada será a construção do estudo. Portanto, quando me debruço sobre arte e suas possibilidades na Educação Infantil, torna-se essencial delinear trajetórias metodológicas que ampliem a compreensão não só sobre as performances das crianças, mas também de seus educadores e educadoras.

Dessa forma, o presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa, estruturada a partir de um método de bricolagem. O estudo parte de minha atuação docente, como professor-*performer*, em diálogo com um trabalho de campo realizado em uma pré-escola municipal de São Bernardo do Campo, com crianças de 5 anos, matriculadas na última etapa da Educação Infantil, denominada "Infantil V" no contexto municipal.

4.1 Opção metodológica

Como já dito, a investigação partiu da seguinte pergunta: De que modo os professores(as), a partir de suas vivências e experiências formativas, constroem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil? Para compreender a problemática e construir possíveis respostas, delimitou-se, como objetivo geral: compreender como os(as) professores(as), a partir de suas vivências e experiências formativas, constroem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscou-se: I. Analisar a trajetória pessoal, acadêmica e profissional do professor-pesquisador e suas contribuições para a construção de práticas performativas no cotidiano pedagógico; II. Descrever práticas pedagógicas que envolvem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil; III. Identificar os sentidos e significados atribuídos pelo professor-pesquisador às

experiências performativas vividas com as crianças; IV. Analisar os desafios e as potências presentes na construção de práticas performativas em contextos educativos voltados à infância; e V. A partir dos resultados da pesquisa, elaborar um produto educacional a ser apresentado por meio de uma videoarte.

Para atender a esses objetivos, adotou-se uma abordagem qualitativa. Segundo Arilda Schmidt Godoy (1995), uma pesquisa dessa natureza não busca especificamente medir os eventos estudados nem emprega estatísticas de dados. Na realidade, o foco recai sobre questões ou áreas de interesse amplas e, à medida que o estudo se desenvolve, esses interesses vão se definindo. Godoy (1995, p. 58) complementa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Por meio da pesquisa qualitativa, temos a oportunidade de compreender com maior profundidade o fenômeno que estamos pesquisando. Para a autora, implica que o(a) pesquisador(a) esteja aberto(a), isento de amarras, preconceitos ou outros os fatores que impeçam uma análise com profundidade. Em suas palavras:

Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo ilumina", esclarece o dinamismo interno das situações, freqüentemente invisível para observadores externos. (Godoy, 1995, p. 63)

Com base no exposto, na pesquisa qualitativa, o(a) pesquisador(a) deve estar aberto(a) a múltiplos pontos de vista, adotando uma postura de escuta ativa e análise crítica, sem imposições de suas próprias concepções. Assim, favorece-se uma compreensão mais sensível e aprofundada dos fenômenos investigados, permitindo registrar e construir suas ideias com respeito aos(às) participantes.

Para consolidar a abordagem qualitativa e aprofundar a investigação, adotou-se a bricolagem como procedimento metodológico para pesquisar a performance do professor-pesquisador e as possibilidades artísticas com crianças de 5 anos que frequentam a última etapa da Educação Infantil. Nesse sentido, a bricolagem é construída a partir de múltiplas possibilidades no processo de investigação, linguagens e materiais.

Sobre esse recurso, Antônia Fernanda Dutra Pinto e Rozane Alonso Alves (2024, p.07) afirmam:

A bricolagem tem a capacidade de construir procedimentos e técnicas para adequar-se a um estudo específico, dispõe de ferramentas metodológicas que nos permitem desviar os caminhos fixos, de olhares naturalizados, adaptando, replanejando e reconstruindo, com todo rigor existente na pesquisa, análises interpretativas sem fins conclusivos. Logo, é imprescindível que o (a) pesquisador (a) faça negociações em seus caminhos, suas iniciativas devem ser repensadas, revistas e adaptadas para não fixar conhecimento.

Pensar na bricolagem é compreender o(a) pesquisador(a) como sujeito que cria e reconstrói sentidos. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao meu posicionamento como professor-*performer*, atuando simultaneamente como pesquisador e professor, mergulhado nas práticas artísticas com as crianças. Nesse sentido, não se trata de uma intervenção, mas de uma ação compartilhada, na qual as propostas realizadas são registradas e documentadas com foco em compreender, a partir das ações performativas das crianças, como ser um professor transgressor quando há possibilidade de romper com a superficialidade na arte — a qual foi destacada em diversos momentos no decorrer do percurso investigativo.

Para Aline Nunes (2014, p. 32):

Não por acaso a bricolagem como método é vista como um emaranhado de possibilidades, o termo francês *bricolage* carrega consigo este sentido de improviso, de “faça você mesmo”. A bricolagem em termos de investigação deve ser entendida como criação. Criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos... Poderia dizer que esta condição de “fazer você mesmo” um modo próprio de pesquisar é o que empreende esta abordagem metodológica

Esse “emaranhado” apresenta natureza flexível, criativa e não linear, em que o(a) pesquisador(a) constrói o seu percurso com os materiais que tem a disposição. Dito de outro modo, a investigação não segue um protocolo rígido, mas um processo de experimentação com procedimentos que podem ser adotados, adaptados e, no decorrer, abandonados conforme o processo da pesquisa e suas emergências. Assim, valoriza-se a autoria do(a) pesquisador(a) como pessoa ativa, em um modo de pesquisar marcado por singularidade, escuta e abertura ao inesperado, numa relação viva, construída entre o(a) pesquisador(a) e as crianças envolvidas.

Como já dito, a coleta e a produção de dados se deram por meio de fotografias, vídeos, diário de campo e produções das crianças, com vistas a valorizar suas múltiplas formas de expressão no processo. No caso, foram considerados desenhos, pinturas, gestos, explorações de materiais entre outros, reconhecendo que sua comunicação vai além da linguagem verbal, uma vez que:

Le/a bricoleur é uma espécie de pesquisador (a) qualitativo (a) que faz uso metodológico da bricolagem, como um processo composto de diferentes elementos, que usa suas próprias ferramentas para preparar suas estratégias, seus métodos e seus materiais baseados nas suas experiências (Pinto; Alves, 2024, p. 5).

Dessa forma, o(a) pesquisador, ao adotar a bricolagem, constrói um processo investigativo de forma autoral, articulando-o com múltiplos saberes, práticas e materiais a partir do seu contexto. A pesquisa, portanto, tornou-se inventiva, fazendo com que o meu papel de pesquisador e professor-*performer* atuasse na criação de sentidos, estimulando a potência da arte na infância como território de possibilidades, expressões e conhecimento.

4.2 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no município de São Bernardo do Campo, que atualmente conta com 221 unidades educacionais, sendo 177 próprias e 44 creches parceiras, atendendo a aproximadamente 70 mil estudantes na rede municipal. A proposta curricular vigente, atualizada em 2024, dá continuidade a um processo de sistematização das concepções e práticas pedagógicas iniciado na década de 1970. Esse esforço tem resultado na elaboração de documentos orientadores que contribuem para o alinhamento das intencionalidades do município.

Entre os princípios que fundamentam essa proposta curricular, destacam-se a ética e o cuidado. Ambos dialogam com importantes marcos normativos, como as DCNEI, a BNCC, a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente, buscando garantir padrões de qualidade e respeito ao desenvolvimento das crianças atendidas pelas instituições.

Na proposta curricular de 2024, há o caderno nº 3, que discute questões relativas à Educação Infantil, abordando desde as concepções sobre as crianças até os desafios e a organização curricular em consonância com a BNCC. No que tange à concepção de criança, ela é compreendida:

Como sujeito ativo de sua história e aprendizagem, e não mais a antiga ideia de alguém que já nasce pronto com habilidades inatas, ou então alguém passivo que espera ser preenchido de conhecimentos por outros, como se fosse uma espécie de vaso vazio. A criança é alguém em constante transformação, pois o ser humano é capaz de aprender até o último instante de vida (São Bernardo do Campo, 2024, p. 37).

Essa concepção revela a crença em uma criança ativa, que não apenas reproduz, mas também produz cultura. Partindo de tal premissa, as creches e pré-escolas, cuja função é cuidar e educar de modo indissociável (Brasil, 2010), devem oportunizar ricas experiências e não se pautar em apenas alfabetizar e preparar as crianças para o Ensino Fundamental. No que se refere ao ato de cuidar, o documento curricular de São Bernardo do Campo questiona a concepção equivocada de que o papel da escola se restringe a garantir que a criança retorne para casa alimentada e com banho tomado. Em contraponto a essa visão, argumenta-se:

Que a escola de Educação Infantil deve respeitar as infâncias, as crianças todas, suas necessidades e singularidades – as crianças são a razão de ser do currículo, e o mais importante é a sua formação plena. Esse pressuposto se materializa quando os educadores as enxergam como sujeitos, como seres humanos que agem, sentem, desejam, escolhem e que, portanto, devem ser respeitados, como pessoas. (São Bernardo do Campo, 2024, p. 40)

A pesquisa foi desenvolvida na pré-escola em que atuava como professor de Educação Básica II – Arte, sendo ela a instituição na qual tive meu primeiro contato com a Educação Infantil, em 2021. Para conhecer um pouco da história da unidade, foi necessário recorrer ao Projeto Político-Pedagógico, atualizado em 2024. A Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) foi construída no início da década de 1970, sob responsabilidade do renomado arquiteto brasileiro Paulo Mendes da Rocha. Sua primeira reforma ocorreu em 1988 e, em 2006, ganhou uma biblioteca interativa. Em 2013, foi realizada uma ampliação do prédio. De acordo com o PPP (São Bernardo do Campo, 2024), no dia 12 de outubro de 2019, foi formalizado o Termo de Serviço para a realização de reformas e ampliações na escola, com início imediato das obras. No entanto, a construtora solicitou que a instituição permanecesse fechada durante esse período, de modo a garantir o cumprimento do prazo de entrega, estimado em 11 meses.

Nesse processo, em 2019, a unidade teve de realizar reuniões com as famílias, pois as crianças foram realocadas para outras instituições, consideradas

unidades acolhedoras espalhadas pelo município. Além disso, os(as) docentes da instituição precisaram ser realocados(as) para outras escolas. Dessa forma, no ano de 2020, a unidade permaneceu fechada.

Por meio da reforma, a escola passou a ter 10.000 m² e, com o reinício das atividades, houve a ampliação do atendimento, que passou a ser oferecido a 10 turmas de creche e 12 turmas de pré-escola. Ademais, o espaço passou a receber o programa “Educar Mais”, de tempo integral, em que as crianças ficam nove horas na unidade. Na rede de São Bernardo do Campo, inclusive nesse programa, é possível contar com professores(as) especialistas, tanto de arte como de educação física.

Em 2023, houve nova ampliação no atendimento, passando para 11 turmas da creche e 13 turmas da pré-escola. Por conseguinte, foram necessárias a adequação e a criação de três salas-referências, além de adaptações nos ateliês dos pisos 1 e 2. Em 2024, a unidade iniciou o ano letivo com 12 turmas da creche e 13 turmas da pré-escola, porém, em março, houve a necessidade de atender a mais uma turma da pré-escola, com crianças que estavam matriculadas em outras unidades de ensino em período parcial.

Nesse espaço, as intervenções referentes a esta pesquisa foram realizadas nas aulas de artes com uma turma Infantil V (5 anos). Vale lembrar que, em São Bernardo, a Educação Infantil está organizada em: Maternal I (0 a 12 meses), Infantil I (1 ano), Infantil II (2 anos), Infantil III (3 anos), Infantil IV (4 anos) e Infantil V (5 anos).

Na referida Rede, especificamente na Educação Infantil, o(a) professor(a) especialista atua em parceria com o(a) professor(a) referência. Nas aulas de arte, as(os) docentes regentes acompanham a turma, ofertando suporte para as propostas, visto que o tempo de aula é curto, de 40 a 60 minutos. Nesse período, a aula é ministrada exclusivamente pelo(a) professor(a) de artes.

Cada turma é composta por uma média de 27 a 30 crianças e conta com dois(duas) professores(as) referências, um(a) que atua no período da manhã, e outro(a) no período da tarde. Nas turmas, especificamente na creche e no Infantil III, é possível contar com um(a) auxiliar, que trabalha no período da manhã e da tarde, das 8h às 17h.

Como já dito, realizar pesquisa com crianças requer, primeiramente, um compromisso ético, que respeite e potencialize suas vozes, o que exige aprimorar a escuta. Adentrar o universo da infância, enquanto adulto pesquisador, exige, ainda,

sensibilidade e humildade para reconhecer nosso adultocentrismo estrutural. Dessa forma, rever nossas próprias concepções para poder escutar as crianças é um desafio. Esse percurso deve ser orientado pelas observações, trocas e coleta de informações que revelem a realidade do público pesquisado.

Graue e Walsh (2003, p. 22) propõem que “[...] os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real”. Para tanto, é necessário reconhecer o contexto de cada criança, considerando suas performances e leituras de mundo.

Segundo a caracterização da comunidade apresentada no Projeto Político-Pedagógico da Emeb, de 2022, ela “[...] é constituída de modo heterogêneo, por famílias advindas de diversas regiões do Brasil. Verificamos que as famílias que compõem esta comunidade se enquadram entre as faixas de renda média e baixa.” (São Bernardo do Campo, 2022, p.29).

A unidade está localizada no bairro Jardim Calux, divisa entre os bairros Jardim Beatriz e Planalto. O bairro passou por um processo de urbanização e hoje dispõe de asfalto, água encanada, energia elétrica, telefonia e internet de banda larga. Atualmente, a maioria das moradias (cerca de 95%) é de alvenaria, entretanto não há espaços adequados para as crianças brincarem. Como opção de lazer, o PPP destaca três praças, sendo que duas delas foram reformadas e entregues no ano de 2020, contendo pistas de caminhada, *playgrounds* e academias.

Conhecer o contexto em que as crianças estão inseridas é fundamental para compreender suas histórias de vida. Nesse caso, é preciso disponibilidade para escutá-las, respeitando suas trajetórias e as de suas famílias. Santos (2021) enfatiza a importância de respeitar a criança durante todo o processo de investigação, considerando seus contextos, as relações estabelecidas com elas e o modo como constroem suas experiências. Ao escutar as crianças, é possível reorganizar, em conjunto, os trajetos, com base no que elas sinalizam.

Assim, ao conceber uma pesquisa em arte com crianças, é necessário compreender a performance como algo inacabado, como defende Schenner (2013). Esse entendimento pressupõe a disposição para acolher a multiplicidade de ações que podem emergir durante as performances. Em suma, o(a) pesquisador(a) deve manter uma postura sensível e receptiva, atentando para os diversos atos performáticos que se desenrolam ao longo do processo investigativo.

A fim de que a performance se concretize, é imprescindível estabelecer percursos e estratégias que instiguem e envolvam as crianças, convidando-as a participar desse processo. A imersão na experiência artística, pautada pela experimentação, exploração e liberdade inventiva, constitui um aspecto essencial, pois possibilita a construção coletiva de ideias e discussões sobre a arte, ampliando as possibilidades expressivas no campo da infância e da educação.

4.3 Desenho metodológico: encontros e possibilidades

Neste tópico, são apresentadas as intencionalidades interventivas desenvolvidas. Para isso, foram realizados seis encontros, com duração média de 60 minutos cada. Os espaços onde ocorreram as intervenções variaram, sendo definidos de forma processual a partir dos diálogos estabelecidos com as crianças. Vale lembrar que, por meio dos diálogos, novas ideias podem surgir, garantindo que as intervenções não sejam estruturadas de maneira rígida, mas concebidas como experiências abertas, nas quais as crianças participem ativamente, sem a imposição de tarefas predefinidas.

Antes do início dos encontros, foram enviados os termos de consentimento às famílias, acompanhados de um momento de diálogo com as crianças sobre a pesquisa. Nessa conversa, explicou-se o significado da investigação.

Para compor as ideias performáticas, foram selecionadas alguns/algumas artistas, entre eles(as): Hélio Oiticica, Lygia Clark, Arthur Bispo do Rosário, Úrya e José Daltro (Profeta Gentileza). Escolhi esses nomes, pois, pensando no meu percurso artístico, alguns estiveram presentes na minha carreira, despertando o meu olhar para as múltiplas linguagens, permitindo que eu experienciasse e explorasse outros territórios, com o meu corpo, minha voz e meus gestos. Ademais, pude experimentar elementos como objetos e tintas, além de aprender a ocupar espaços diversos como ruas, praças e espaços culturais. Ainda nesse processo, fui descobrindo outros artistas em minha jornada no mestrado⁶.

Esses artistas também foram escolhidos por considerá-los(as) promotores de rupturas com os modos convencionais de fazer arte, desafiando expressões que,

⁶ Essas escolhas estão detalhadas na seção 5: "Transgressões e possibilidades em fazer arte na Educação Infantil", onde apresento os materiais coletados e produzidos, bem como suas devidas análises, pontuando como esses artistas foram se conectando com o processo de investigação.

muitas vezes, são confortáveis e socialmente aceitas pelo(a) espectador(a), mas não geram um debate ou provocações mais amplas sobre o mundo, permanecendo, em certos momentos, apenas no campo da apreciação. Eles(as) exploram diferentes meios para expressar suas ideias, seja por meio dos seus corpos, da escultura ou da literatura.

Nesta pesquisa, cada artista contribuiu para apresentar às crianças as possibilidades nas artes, ampliando a ideia de que a expressão artística não se limita apenas ao desenho e à pintura. A partir de processos investigativos, as crianças puderam experimentar múltiplas linguagens a fim de expressar suas leituras de mundo.

Assim, os encontros foram estruturados da seguinte forma:

a) Encontro 01: Conversas e ideias

No nosso primeiro encontro, foi realizado um diálogo com as crianças sobre suas percepções a respeito da arte. Esse momento inicial permitiu conhecê-las melhor, oferecendo-lhes a oportunidade de se expressarem por meio do desenho, representando quem são.

b) Encontro 02: Movimentos e corporeidades: Inspiração I – Hélio Oiticica e os parangolés

Para a nossa primeira ação, destaquei os parangolés de Hélio Oiticica. Trata-se de estruturas feitas de tecido que envolvem o corpo de uma pessoa, e o verdadeiro sentido dessa apresentação reside na dança e na interação do corpo com as cores do tecido.

Figura 9: Parangolés



Fonte: Click museus (2021).

Para essa ação, retirei, como inspiração, os tecidos que ficaram disponíveis para as crianças, as quais tiveram a oportunidade de montar e experimentar esse material, sendo convidadas a experienciar seus corpos dançantes.

c) Encontro 03: Construções: Inspiração II – Lygia Clarck e os “Bichos”

Para esse encontro, trouxe como inspiração a obra “Bichos”.

Figura 10: Bichos



Fonte: Acácio James (2014).

A obra leva esse nome por seu caráter orgânico e por parecer ter vida própria. A interação com os "Bichos" cria um diálogo entre a obra e o(a) espectador(a), tornando a experiência única e dinâmica. No caso, não utilizei as placas de Clark, mas tive como inspiração materiais que permitem a construção de esculturas, que ganham organicidade nas mãos das crianças. Entre os materiais, foram disponibilizados blocos de montar, cones e um jogo chamado “Atto”.

d) Encontro IV – Ideias sobre o mundo: Inspiração III – o manto de Arthur Bispo do Rosário e o Profeta Gentileza

Para esse encontro, utilizei dois artistas como inspiração: Arthur Bispo do Rosário, com seu “Manto da apresentação”, e o Profeta Gentileza. A obra do primeiro pode ser vista a seguir.

Figura 11: Manto da apresentação



Fonte: Museu Bispo do Rosário (s/d).

Assim como Bispo do Rosário utilizou sua manta como símbolo de expressão performática, carregado de significados, para apresentar a Terra a Deus e recriar um mundo livre da miséria e doenças, inspiramo-nos nessa abordagem para construir nossa proposta. Assim, dialoguei com as crianças sobre suas percepções de mundo, promovendo reflexões sobre suas vivências e crenças.

Para isso, cada criança recebeu um pedaço de tecido em algodão cru, com o complemento de outros materiais, como tintas, linhas, pincéis, papéis diversos com tamanhos diferentes, por meio dos quais pôde expressar ideias, sentimentos e interpretações acerca do mundo. Ao fim, montamos uma manta, sendo possível compreender suas narrativas e as múltiplas formas de atribuírem significado à realidade ao seu redor.

O Profeta Gentileza pode ser visto na próxima imagem.

Figura 12: Aventuras na Leitura



Fonte: Kelly Cominoti (2018).

Aqui, é possível reafirmar a arte como campo de diálogo e experimentação, no qual as crianças têm a oportunidade de ampliar suas visões de mundo e expressar suas leituras por meio de diferentes linguagens. Entendo esse espaço como território de exercício da voz infantil, em que suas experiências e percepções são valorizadas.

Defendo a criança como sujeito ativo e participativo, detentor de olhares e saberes críticos que se conectam com o mundo de maneira singular. Nesse sentido, concebe-se a arte como meio potente de interlocução com a realidade, permitindo que as práticas na Educação Infantil transcendam fazeres estereotipados e se constituam como experiências autênticas e significativas.

Inspirado na perspectiva de diálogo e de uma arte que promove encontros, levei como inspiração a trajetória de José Datrino, o Profeta Gentileza, cuja poética nos convida a repensar nossas relações e a construir coletivamente outras formas de existência no mundo. A partir da ideia e das discussões sobre o significado da gentileza, promovi um diálogo com as crianças acerca de suas percepções sobre o mundo, suas relações com ele e o que elas desejam para o mundo e para as suas vidas. Ainda nesse encontro, fizemos um desenho coletivo com papel Kraft e materiais como lápis de cor, canetinha e giz.

e) Encontro V – Natureza: Inspiração IV – Úyra

Nesse encontro, levei como inspiração a performance "Caos", da artista indígena Úyra, que dialoga sobre a relação caótica entre o ser humano e a natureza, bem como sobre toda a degradação nela ocorrida.

Figura 13: Ensaio "Caos"



Fonte: Desartes - Série Elementar. © Úyra. Foto: Matheus Belém (2018).

Seguindo a abordagem proposta, dialoguei com as crianças acerca de suas relações com o meio ambiente, provocando-as a refletir sobre como essas interações podem fortalecer seus vínculos com o meio ambiente e os espaços que habitam. Ao trazer à tona as denúncias presentes na obra da *performer*, foi possível discutir com a turma de que maneira podemos ressignificar e recriar nossa própria performance, utilizando-a como meio de reflexão e expressão crítica a respeito das questões ambientais, ampliando o debate para além do contexto escolar e envolvendo a sociedade nesse processo.

Para isso, realizamos uma busca de materiais naturais pela escola, por meio da qual as crianças coletaram flores, pedras, galhos, folhas e areia. No ateliê, elas poderiam ocupar o espaço do jeito que quisessem para a criação das suas composições.

f) Encontro VI – despedidas e caminhos para a arte

Neste último encontro, reservei um tempo para conversar com as crianças sobre o processo, entender suas percepções e agradecer a recepção e a disponibilidade em todo processo. O registro dessas experiências foi realizado por meio de fotografias, capturando tanto as expressões corpóreas quanto os discursos construídos ao longo do processo, valorizando suas narrativas e criações.

Esses encontros, de natureza efêmera, permitiram a observação das ações performativas das crianças em cada contexto, seja por meio da dança e da criação de personagens, seja por meio de esculturas ou da composição de retalhos. A arte, compreendida em seu sentido amplo, esteve presente como espaço de experimentação e invenção, com foco nas crianças como *performers* que expressam suas ideias de múltiplas formas. Nesse sentido, a pesquisa de campo possibilitou ampliar a ideia de como transgredir a arte a partir do movimento do professor-*performer*.

Para todas as ações performáticas e os(as) artistas escolhidos(as), fiz contextualizações e apresentei repertórios selecionados de acordo as especificidades do grupo, realizando adaptações de linguagens quando necessário. Como já mencionado, os registros ocorreram de múltiplas formas, garantindo a participação das crianças como documentadoras do processo, com acesso a uma câmera para fotografar de acordo com seus próprios olhares e perspectivas.

Os(as) artistas selecionados(as) para inspirar esse percurso foram aqueles(as) cujas práticas dialogam com a multiplicidade da arte, por meio da dança, da literatura, da escultura ou das intervenções políticas performáticas. Cada um(a) deles(as) questiona as normas estabelecidas, desafiando o senso comum e a homogeneização do pensamento, o que pode ser visto como loucura. Afinal, o que seria do mundo sem os(as) nossos(as) “loucos(as)”, que buscam, por meio de suas performances, romper com a conformidade?

Assim, desejo que nossas crianças, por meio da arte, não sejam reduzidas a um corpo sem vontade, mas que suas vontades de pensar, descobrir e inventar sejam possíveis. Que as instituições escolares, em diálogo com a arte, possibilitem a nossos(as) pequenos e pequenas transcender a convencionalidade, permitindo-lhes criar e existir com liberdade.

5 TRANSGRESSÕES E POSSIBILIDADES DE FAZER ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entre experimentações, possibilidades e o fazer na Educação Infantil, esta seção apresenta as investigações desenvolvidas com crianças em uma instituição de Educação Infantil localizada em São Bernardo do Campo. Busco evidenciar os olhares, as percepções e os diálogos com elas construídos, com base nas propostas realizadas com um grupo de cinco anos de idade.

A seção está organizada em três momentos. No primeiro, faço uma reflexão sobre ser professor de Arte na Educação Infantil, discutindo os desafios e as especificidades dessa atuação. No segundo, abordo a relação entre ser professor e ser artista, problematizando as intersecções e tensionamentos entre esses dois lugares de criação e prática pedagógica. No terceiro, descrevo as intervenções e propostas realizadas com as crianças, estruturada em seis momentos: 1) o encontro das ideias e conversas; 2) o encontro dos movimentos e corporeidades, inspirado em Hélio Oiticica; 3) o encontro das construções, com inspiração em Lygia Clark; 4) o encontro das ideias sobre o mundo, dialogando com as poéticas de Bispo do Rosário e do Profeta Gentileza; 5) o encontro da natureza e suas conexões, inspirado em Uýra; e 6) o encontro das despedidas e dos caminhos para a arte, que retoma e amarra as ideias de transgressão da arte na Educação Infantil.

Ademais, discuto brevemente as relações entre os artistas destacados e minha trajetória pessoal e profissional enquanto artista-professor, explicitando de que modo esse repertório é apresentado às crianças. Essa aproximação entre arte, docência e infância possibilita a criação de um movimento performativo e investigativo no ateliê de artes, entendendo-o como espaço de experimentação, escuta e invenção no contexto da Educação Infantil.

5.1 Tornei-me professor de arte na Educação Infantil, e agora?

Início esta seção com uma narrativa pessoal que fundamenta as intenções que me levaram a desenvolver esta pesquisa, desde as motivações iniciais até aos resultados alcançados ao longo do percurso investigativo. Não pretendo detalhar toda a minha jornada profissional, mas concentrar-me em alguns aspectos que me instigaram a pensar o lugar do professor como *performer* e transgressor, bem como nas razões que me conduziram ao Mestrado e à escolha dessa temática de pesquisa.

Recordo que o ano era 2019. Eu me sentia um tanto cansado da rotina como artista e desejava uma pausa nos palcos para experimentar a vivência da Arte em contextos educacionais. Assim, nesse mesmo ano, comecei minha atuação como docente em uma escola de Ensino Fundamental no município de Pedro de Toledo, Vale do Ribeira (SP), cidade em que vivi até o início da-adolescência. Começar minha carreira na docência no município onde nasci, além de carregar uma carga simbólica de memórias, implicava uma autocrítica constante e uma exigência pessoal em apresentar a arte aos(as) estudantes do 1º ao 5º ano, de 6 a 11 anos, a partir das minhas experiências e concepções sobre o fazer artístico.

Destaco essa transição para marcar o momento em que meu olhar despertou para a Educação Infantil. Enquanto lecionava para o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, uma das unidades em que atuava também atendia à turma de “Pré II”, ou seja, crianças com cinco anos de idade, alunos(as) de uma docente com quem eu mantinha vínculo próximo. Ao observar suas práticas e o envolvimento afetivo estabelecido com as crianças, confesso ter sentido o desejo de permanecer naquela sala, com tantas possibilidades. As crianças riam, brincavam, experimentavam e, mesmo que ela não fosse professora de arte, eu enxergava a arte pulsando naquele ambiente.

Quando cheguei a São Bernardo do Campo, em 2020, e tive a oportunidade de escolher a Educação Infantil, procurei essa mesma colega, movido pelo medo de assumir o trabalho como professor de Arte e não desenvolver um bom trabalho com as crianças. Enfim, era o medo do novo, do desconhecido que assusta. Após muitas conversas, optei, no processo de remoção, pela Educação Infantil. Consegui uma vaga para atender a 13 turmas de crianças de 3 a 5 anos. Nos primeiros meses, ainda em contexto de pandemia (2021) e com o retorno gradativo às aulas presenciais, observava as crianças e me perguntava: “O que fazer com elas?”

A transição do Ensino Fundamental para a Educação Infantil não foi simples. Contudo, tive a sorte de contar com uma coordenadora que, ao saber da minha trajetória como artista, me provocou a pensar experiências estéticas para as crianças. A escola, de tempo integral, impunha o desafio de propor vivências significativas para crianças que permaneciam nove horas por dia naquele espaço.

Entre muitas reflexões, em meus primeiros planejamentos, fui instigado a pensar sobre a participação dos(as) pequenos(as). Conforme ressalta Natália de Almeida Ghidino (2020), reconhecer tal participação é essencial para valorizar suas

necessidades e contribuições no processo educativo. Embora o movimento inicial não tenha sido fácil, aos poucos, compreendi que a Educação Infantil requer o rompimento com lógicas curriculares prontas e rígidas. Passei, então, a adotar um olhar diferenciado, mais atento e sensível ao diálogo e à partilha de pensamentos com as crianças, pois, de acordo com Daniela Finco (2015), a Educação Infantil configura-se como espaço no qual as crianças têm a oportunidade de construir novas experiências de vida, envolvendo professores(as), famílias e as próprias crianças. Para a autora,

[...] o grande desafio está em parar de pensar em educar através de ensino e de currículos prontos; está, mais do que tudo, em privilegiar a auto-aprendizagem das crianças e construir com elas os currículos e os campos de experiência. E tendo ainda a participação das famílias (Finco, 2015, p. 241).

Essa proposta, na prática, nem sempre é fácil, sobretudo quando temos a necessidade de controle sobre as crianças e sobre o processo educacional. Nesse sentido, concordo quando Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Regina Simonis Richter (2015, p. 194) apontam que:

Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre.

Aos poucos, fui aprendendo que a escuta, o olhar sensível para a criança e a valorização da sua participação ativa se tornam fundamentais para que o(a) professor(a) amplie as possibilidades educativas, com muita flexibilidade. Finco (2015) afirma que essa flexibilidade e o reconhecimento das crianças permitem que os(as) educadores(as) se surpreendam com suas competências e potencialidades. A autora ainda acrescenta:

Assim, as crianças são percebidas como co-construtoras, ao lado de adultos e outras crianças. Desse modo o/a professor/a na Educação Infantil não ensina nem dá aulas, mas, com intencionalidade educativa, planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades. (Finco, 2015, p. 234)

Ter essa consciência é essencial para discutir sobre a arte e suas intencionalidades na Educação Infantil. Para ampliar as experiências das crianças, é

fundamental libertar-se da fragmentação do conhecimento e potencializar as relações, de modo que a Educação Infantil, conforme propõe Finco (2015), seja um espaço de maravilhamento, descobertas e surpresas.

Com essas impressões iniciais acerca do significado de ser docente na Educação Infantil e da necessidade de desapegar-me de currículos prontos, que desconsideram a participação efetiva da criança, deparei-me com outro desafio: apresentar a arte para além da pintura e o desenho. Ao longo da presente pesquisa — e inclusive na minha trajetória no mestrado —, essa questão se manteve presente: “Arte é apenas pintura e desenho?”

A pergunta surge como provocação inicial, pois, ao ingressar na Educação Infantil em uma escola de tempo integral — vale reiterar que, em São Bernardo do Campo, os(as) professores(as) especialistas em Educação Física e Arte atuam exclusivamente nessas unidades, em um projeto denominado “Educar Mais” —, soube que minha atuação se daria em colaboração com os(as) professores(as) regentes. Para muitos(as) educadores(as), a dinâmica de trabalho compartilhado era uma novidade, pois muitos(as) estavam habituados(as) a conduzir as propostas de arte sem a presença de um(a) profissional especialista. Porém, ao saberem que sou professor de Arte, a primeira pergunta que geralmente me é feita se refere às minhas habilidades com pintura e desenho.

Quando respondo que minhas habilidades nessas linguagens são limitadas e minha área de maior interesse é o teatro, noto certa surpresa e, por vezes, espanto. Persiste ainda a expectativa de que o(a) professor(a) de Arte seja alguém habilidoso em pintura, decoração e desenho. Quando menciono meu foco, as reações oscilam entre dois extremos: a suposição de que realizarei apenas “teatrinhos” e espetáculos com as crianças, ou a desconfiança quanto à legitimidade da minha atuação como professor da área.

Diante de tais concepções restritas, busco constantemente confrontá-las. Mais especificamente, procuro apresentar às crianças — e concomitantemente aos(às) colegas educadores(as) — as múltiplas possibilidades expressivas que a arte oferece. Esse movimento tem se constituído como exercício permanente de diálogo, reflexão e ampliação de sentidos sobre o fazer artístico na escola.

Em publicação realizada com minha orientadora, Marta Regina Paulo da Silva, intitulada “Arte na educação infantil é apenas pintura ou desenho”, destacamos

a importância de repensar tais concepções e compreender a arte como campo plural, que atravessa diferentes linguagens, experiências e modos de ser e estar no mundo.

Arte é dança, música, fotografia, teatro, pensamento, performance; a Arte está na natureza, na cidade, no canto dos pássaros, no som dos automóveis, nas ideias, no desejo de criar e dialogar com o mundo; a Arte impulsiona o desejo para resolver situações diversas e construir caminhos que ajudam no crescimento individual e do coletivo. Todas essas considerações devem estar presentes na educação infantil, alinhar Arte e aprendizagem é compreender que as crianças precisam ter a oportunidade de experimentar situações diversas, explorar as múltiplas culturas, as crianças pequenas estão descobrindo o mundo e a Arte pode contribuir com essas descobertas (Silva; Silva, 2024, p. 7).

Com isso, defendo a potencialidade da arte como prática que pode se integrar a diversos contextos educativos e sociais. Assim, quando as crianças chegam ao ateliê, não desejo que permaneçam apenas sentadas desenhando ou pintando, mas que possam vivenciar a arte em sua dimensão processual e expressiva experimentando, criando e manifestando suas ideias sem medo dos julgamentos e das rotulações do(a) adulto(a). Nessa perspectiva, ao debater a importância do repertório dos(as) docentes sobre as concepções e ideias de arte, busco evidenciar como essas compreensões influenciam diretamente as práticas pedagógicas, uma vez que restringem a arte à produção de desenhos e pinturas, reduzindo-a a uma dimensão meramente técnica ou ilustrativa.

Ao recorrer à distinção entre o sentido amplo e o sentido restrito de arte proposta por Ferreira (2014), procuro provocar a construção de outro olhar, afinal: Até que ponto estamos realmente abertos a compreender a arte em sua amplitude e a nos relacionar com ela? Nossas escolhas e concepções, certamente vão influenciar o modo como a apresentamos às crianças, como já discuti em outros momentos do presente estudo. Por isso, concordo com o posicionamento de Silva (2024, p. 7):

O(a) professor(a) precisa ter conhecimento amplo da sua cultura, trajetória, entre tantas outras questões citadas anteriormente, caso contrário, a Arte sempre será resumida à construção de produtos sem criticidade, é difícil falar de arte se o(a) profissional não está aberto(a) para compreender o multiculturalismo, a interculturalidade, ou não ter disposição para entender outras áreas que dialogam as necessidades humanas, senão o(a) docente apenas contribuirá com as rotulações existentes referente a arte, alimentando no ambiente escolar uma falsa cultura incapaz de avançar no conhecimento.

Com base nessas inquietações, passei a mergulhar no sentido da arte na Educação Infantil, refletindo sobre as possibilidades de apresentar às crianças outras formas de fazer artístico, a fim de mobilizar um movimento performativo capaz de

romper com a passividade. Busco, assim, compreender de que modo a arte pode ser vivenciada pelos(as) pequenos(as) de forma significativa, provocando sentidos em seu desenvolvimento e em suas concepções sobre o mundo.

A concepção de arte produzida de modo passivo, desprovida de questionamento e potência transgressora, vai contra as minhas próprias ideias acerca da experiência artística e de como ela me atravessa. Por isso, desenvolver esta pesquisa no mestrado implica pensar caminhos que visam à transgressão e contribuam para a criação de possibilidades que movimentem as crianças, rompendo com a lógica de uma arte reduzida ao “passar o tempo” ou a uma expressão desprovida de reflexão. Trata-se de propor um espaço de experimentação estética e crítica que convoque educadores(as) a levantar discussões e adotar olhares fundamentais para qualificar os fazeres na Educação Infantil.

Nas próximas subseções, apresento os caminhos percorridos na pesquisa de campo e as ações realizadas com os(as) pequenos(as) — as quais me permitiram refletir se é, de fato, possível transgredir a arte e promover espaços de diálogo, respeitando suas ideias e sua participação. Cumpre salientar que esse processo despertou olhares diversos e me exigiu transitar entre diferentes camadas de atuação: ser pesquisador, professor e artista; ou ainda pensar como artista-professor e professor-pesquisador. Tais papéis se entrelaçam e se tensionam, levando-me a revisitar minhas próprias inquietações e a questionar se minhas concepções apresentam fundamentos consistentes ou se representam apenas devaneios que emergem da prática e da experiência.

5.2. Ser artista ou professor? Eis a questão!

Gosto de pensar na dualidade entre ser professor e artista, ou talvez na tensão estabelecida quando parece necessário escolher ser um e abandonar o outro. Estar em sala de aula, sendo professor de arte, significaria renunciar à minha essência de artista? Recordo-me de quando ingressei na educação e compartilhei com colegas que trabalhava com teatro; muitos(as) falavam da importância de ter um “emprego fixo”, deixando o teatro como um *hobby*. Até 2020, na verdade, era o oposto.

Penso que essa visão revela uma crença ainda presente: a de que é impossível ser, ao mesmo tempo, professor e artista, como se uma identidade anulasse a outra. Em 2021, decidi dedicar mais atenção à educação do que à minha

carreira de ator. No entanto, essa escolha não significou o abandono da minha essência artística. Ao contrário, compreendo que a vida é para ser vivida, é movimento e deve ser experienciada. Assim, não há problema em ser, em determinados momentos, apenas professor e, em outros, só artista. Do mesmo modo, é possível, algum dia, não ser nenhum dos dois: a vida é feita de encontros, desvios e processos, e não acredito que precisamos nos aprisionar a uma única forma de ser.

O que me move é justamente essa abertura para o imprevisível, essa liberdade de escolher caminhos sem a necessidade de garantir resultados. O prazer pela vida está em me aventurar nas possibilidades, em permanecer em constante questionamento. São as perguntas que me movem. Talvez por isso, neste estudo, eu apresente mais perguntas do que respostas, pois acredito que as inquietações são forças que nos tiram da zona de conforto. Por mais árduo e desafiador que seja, permitir-se ser atravessado(a) pelas dúvidas é essencial para mover-se e viver plenamente.

Por isso, uma das minhas paixões é a filosofia. Não pretendo conceituá-la nem me aprofundar em conceitos filosóficos, porém merece destaque a obra “Filosofia para não-filósofos”, de Luciano Rosset (2012), na qual o autor apresenta a filosofia como o desejo humano de compreender os “porquês” e os “comos”. É no desejo de compreender, interrogar e inquietar-me que reconheço também a minha forma de estar no mundo como artista, professor e pesquisador, pois, nos dizeres do filósofo:

São questões e questionamentos que surgem do desejo humano de conhecer a si e o mundo, que se apresentam como um mistério a ser decodificado, compreendido, analisado, medido, problematizado. O ser humano está condenado à busca do conhecimento em todos os seus afazeres e dimensões existenciais, não podendo escolher o não conhecimento, o não questionamento, a não reflexão, pois sua natureza não lhe permite (Rosset, 2012, p.40).

Como seres humanos, estamos condicionados ao constante movimento de pensar, compreender e interrogar o mundo, impulsionados por inúmeras inquietações. Por isso, quando escolho a arte — e, na presente pesquisa, ao abordá-la na seção das possíveis in(definições) — compreendo-a como parte dessa corrente incansável de investigações. Nesse sentido, ela revela a sede humana pela busca, pois, enquanto há vida, há inquietações.

Esse movimento, para Rosset (2012), está profundamente relacionado ao desejo humano de saber: uma inquietação permanente diante do desconhecido. Ao articular tais ideias à arte na Educação Infantil, defendo que essa área do conhecimento deve ser vivenciada nos espaços escolares com abertura às curiosidades, dúvidas e movimentos inquietos das crianças.

Não a trato, portanto, com superficialidade. Incomoda-me quando ela é reduzida à pintura, ao desenho ou a práticas meramente reprodutivistas, sem considerar os diálogos possíveis que podem emergir nos momentos de criação artística nas instituições de Educação Infantil. Nesse processo, é fundamental que os(as) docentes se abram à escuta sensível dos movimentos das crianças, compreendendo o que elas investigam e como produzem conhecimento, de modo a qualificar suas práticas e a própria experiência estética no cotidiano escolar.

Na relação entre professor e artista, considero que ambas as dimensões podem coexistir e se fortalecer mutuamente. Nesse aspecto, encontro ressonância nas inquietações de Denise Pereira Rachel (2013), que suscitam importantes reflexões sobre a tensão e o diálogo entre tais identidades.

Ao analisar as discussões da autora, percebe-se que, dentro das funções sociais historicamente atribuídas, muitas vezes o artista é visto como o sujeito transgressor, aquele que escapa às normas e regras; já o professor é identificado como o sujeito institucional, condicionado por um sistema que o convoca a ensinar conteúdos e a seguir diretrizes. Assim, articular as figuras do professor e do artista no contexto escolar pode inicialmente resultar em conflito, o que gera o questionamento: Se trabalho com arte, posso, ao mesmo tempo, adentrar o universo da educação?

A pesquisadora propõe, entretanto, a ideia de um sujeito híbrido, o *professor-artista*, que mescla as duas dimensões em uma prática que une sensibilidade, criação e reflexão pedagógica. Nessa perspectiva, a sala de aula pode ser concebida como espaço performativo, um lugar de acontecimento e experimentação, no qual os(as) estudantes vivenciam propostas criativas, inspiradas nas potências inventivas dos(as) professores(as)-artistas. Nas palavras de Rachel (2013, p. 04):

Com o intuito de (re)significar seu ofício, o professor necessita praticar o desapego em relação aos hábitos que pouco ou nada acrescentam na experimentação do processo de ensino aprendizagem como prática de liberdade, construída através da relação com o outro.

Assim, reflito sobre o meu papel como professor e o dilema vivido quando opto pela sala de aula: ser um professor institucionalizado, apresentando aos(às) estudantes um ensino de arte rígido, apenas transferindo informações, conceitos, datas históricas, entre outros, ou assumir a postura de um artista-professor, que acredita nas potências criativas e transformadoras do encontro dos sujeitos com a arte. Ao escrever este texto e pensar na minha relação com a docência, percebo que sempre busquei esse hibridismo. Mesmo assumindo uma sala de aula, não deixo de fazer arte, tampouco hierarquizo tais dimensões, como se fosse necessário escolher qual delas deveria prevalecer. Recuso a lógica que separa o artista do professor, reduzindo um à profissão, e o outro ao *hobby*. Tenho procurado mostrar que é possível ser simultaneamente artista e professor.

No contexto escolar, essa hibridização é importante para que as crianças experimentem o prazer pela arte. Na intersecção entre professor e artista, penso que é possível seguir diversos caminhos de aprendizagem e sensibilidade. Acredito que a vida é vasta demais para nos limitarmos apenas a algo. Escolher viver a educação não significa renunciar à arte, tampouco que “sou um artista frustrado”. Ao contrário, quando iniciei minha carreira como ator, em 2012, vivenciei inúmeras realizações; e, ao ingressar na educação, em 2019, encontrei a concretização de mais um desejo. Assim, não sou um artista frustrado, mas um sujeito que acredita na força da educação e da arte e, nessa junção, coisas boas podem surgir, principalmente na formação das crianças.

Nesse diálogo entre arte e educação, acredito que ambas podem beneficiar profundamente todos os sujeitos que frequentam as instituições educacionais, ampliando saberes, olhares e modos de estar no mundo. No encontro entre crianças e professores(as), as trocas podem ser férteis. Sobre o papel da educação nesse processo, concordo com Rachel (2013, p. 14) quando afirma:

Dessa forma, o processo educativo não se configura como adestramento, um treino para se adequar às convenções sociais, mas como sensibilização, intuição, cinestesia no jogo das relações dos conhecimentos, que trazem consigo visões de mundo as quais podem ser questionadas e não acatadas de imediato.

Ao propor tais discussões sobre a arte como movimento capaz de estar presente nas instituições educativas e instaurar nelas espaços de diálogo, invenções e sensibilidade, reafirmo minha crença em sua força transformadora e em seu potencial de gerar múltiplas ideias e modos de estar no mundo. Nesse sentido, ao

refletir sobre a figura do professor-*performer*-artista, como discute Rachel (2013), reconheço nessa tríade uma potência formativa que pode mobilizar diferentes forças educativas e artísticas, produzindo experiências significativas para as crianças. A autora argumenta que essa condição híbrida, que entrelaça criação, docência e performance, pode resultar em espaços de reflexão e construção coletiva. Em suas palavras:

A ideia de mesclar as figuras do professor e do performer traz contribuições relevantes para o exercício permanente de reflexão em torno do ensino de artes, que gera espaços para a construção do saber/fazer artístico implicado ao ato de escuta, expressão e problematização das múltiplas vozes que compõem as relações em sala de aula (Rachel, 2013, p. 5).

Com a provocação, fica o desafio para o professor-*artista-performer*: ser um sujeito capaz de criar espaços de possibilidades. A partir das considerações de Rachel (2013), compreendo que a relação entre arte e docência não se estabelece em termos de hierarquia; não se trata de definir quem é mais forte ou qual papel poderia substituir o outro, mas de compreender como essa conexão pode resultar um espaço educativo, criativo, político e reflexivo.

As provocações lançam, portanto, o desafio de transformar tais questionamentos em prática. Fica evidente que a questão não é escolher entre ser artista ou professor, mas repensar o modo como me relaciono com o espaço em que atuo e com as crianças com as quais convivo, fazendo do espaço escolar, com base na minha especialidade — a arte —, um lugar de produção de saberes, de escuta e de respeito às singularidades das crianças.

Recusar a postura de professor dominador ou manipulador de ideias é um exercício contínuo e, muitas vezes árduo. Isso porque ainda estamos fortemente condicionados a um modelo de educação tradicional, ancorado em currículos rígidos e práticas padronizadas. Assumir a postura de professor-*performer*, conectando-a às minhas vivências de artista pressupõe romper com tais estruturas e abrir-me para o imprevisível, o processo, o encontro.

A seguir, apresento as análises e reflexões acerca das proposições e vivências realizadas com as crianças. O intuito é discutir uma concepção de arte na Educação Infantil que ultrapasse o enfoque restrito ao desenho e à pintura, abrindo-se a outras formas de expressão, performance e experiência estética.

5.3 Transgredindo a prática pedagógica

Pensar, pesquisar e colocar na prática é, sem dúvida, um grande desafio. Transformar o que se projeta teoricamente em experiências concretas não é tarefa simples. Mais do que analisar imagens, registros em diário de campo e vídeos, é necessário voltar o olhar para a minha própria prática, interrogando-a: O que defendo e acredito sobre a arte se sustenta nas experiências vividas? É possível ver, nas ações cotidianas, a materialização de tais concepções? Os desafios inevitavelmente se multiplicam.

Percebo, entretanto, que eles podem ser enfrentados quando há disponibilidade e abertura para o inesperado. É nesse espaço de abertura que a arte se realiza como experiência, mesmo sabendo que os imprevistos farão parte do processo — a necessidade de adaptar o planejamento e de lidar com a falta de materiais (ao, por exemplo, propor uma atividade com tintas e acabar a água) ou com o espanto diante da “bagunça” provocada pela criação.

Nesse sentido, apresento, a seguir, minhas narrativas de campo, nas quais compartilho impressões, sensações e emoções despertadas ao longo da pesquisa. O que inicialmente idealizei transformou-se com o encontro, com as crianças e com o próprio fazer. Cada proposta foi sendo ressignificada na prática, revelando que a arte na Educação Infantil se constrói em movimento, no diálogo entre intenção e acontecimento.

As experiências que compõem este percurso foram organizadas em seis momentos, que denominei *encontros*, cada um deles marcado por inspirações artísticas e vivências singulares. Como já mencionado noutro momento, foram eles:

- Encontro 01 – Conversas e ideias sobre a arte.
- Encontro 02 – Movimentos e corporeidades: Inspiração I – Hélio Oiticica e os parangolés.
- Encontro 03 – Construções: Inspiração II – Lygia Clarck e os bichos
- Encontro 04 – Ideias sobre o mundo: Inspiração III – o manto de Arthur Bispo do Rosário e o Profeta Gentileza.
- Encontro 05 – Natureza: Inspiração IV – Úyra.
- Encontro 06 – despedidas e caminhos para a arte.

5.3.1 Encontro 01 – Conversas e ideias sobre a arte

Retornar à escola após dois anos de ausência, devido às remoções do município, representou um reencontro significativo com o espaço e com as infâncias que nele habitam. Após conversas com a professora da turma, cuja abertura e parceria foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, chegou o momento de me apresentar às crianças e iniciar o primeiro contato com a turma.

A turma era composta por 26 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, pertencentes ao Infantil V. Desde o primeiro encontro, a acolhida foi marcada pela curiosidade e receptividade. Expliquei a elas que eu estava realizando uma pesquisa e me considerava um pesquisador muito curioso sobre a Arte. Iniciei nossa conversa com a seguinte pergunta: *Vocês sabem o que é um pesquisador?*

As respostas vieram rápidas e espontâneas: *“Criança 01: o pesquisador é alguém que pesquisa muito. Criança 02: Pesquisa as letras. Criança 03: Pesquisa coisas”* (Diário de bordo, 13 de fevereiro de 2025)

Em seguida, perguntei se sabiam o que eu estava pesquisando. Algumas crianças responderam: *“não sei”*, enquanto outras comentaram *“pesquisando a arte”*. Diante disso, compartilhei com o grupo que eu estava curioso para saber como as crianças faziam arte e, ao longo dos nossos encontros, conversaríamos sobre alguns artistas e realizaríamos diferentes propostas de criação. Ao perguntar se gostariam de participar da minha pesquisa, responderam que sim.

Durante a conversa, fui pontuando algumas possibilidades sobre a arte e então provoquei o grupo com uma pergunta inspirada em Coli (2000): *“O que é arte?”*. As respostas novamente emergiram cheias de sentido e imaginação: *“Arte é muitas coisas. Arte é desenhar. Arte é pintar. Eu gosto de arte. Arte dá para fazer muitas coisas legais. Arte de fazer as coisas. Arte é legal”* (Diário de bordo, 13 de fevereiro 2025).

Boa parte das respostas associava a Arte à pintura e ao desenho, o que retoma discussões que desenvolvi anteriormente com Silva (2024), ao problematizar se arte se reduz apenas a tais linguagens. Não espero que as crianças formulem uma definição sobre o que é arte, até porque, como afirma Coli (2000), não há uma definição exata, mas uma multiplicidade de questões e possibilidades. Ainda assim, essas respostas revelam o que Ferreira (2014) metaforicamente chama de “restrito”: uma concepção limitada da arte, frequentemente observada também nas práticas

pedagógicas, que privilegiam o desenho e a pintura como principais formas de expressão.

A partir desse primeiro olhar, comecei a pensar em estratégias para apresentar às crianças outras possibilidades de criação artística, não no sentido de substituir ou hierarquizar linguagens, mas de ampliar o campo das experiências. Meu objetivo não era que elas definissem o que é dança, teatro, música, entre as outras linguagens possíveis, mas percebessem a arte como um território de possibilidades, no qual pudessem experimentar, sentir e inventar. Assim, fomos construindo camadas performativas e expressivas no decorrer da pesquisa.

O primeiro encontro aconteceu na sala-referência do grupo e, ao fim da conversa, comentei que o próximo seria no ateliê, onde experimentaríamos as novas possibilidades de fazer e viver a arte.

5.3.2 Encontro 02 – Movimentos e corporeidades: Inspiração I – Hélio Oiticica e os parangolés

Doravante, apresento as inspirações e discorro sobre os motivos que orientaram minhas escolhas. Artistas que me atravessaram no decorrer da minha carreira e outros que se tornaram presença significativa ao longo da pesquisa. Destaco que as obras apresentadas funcionam como **referências poéticas**, e não como modelos a serem reproduzidos. Não busco recriar os parangolés de Hélio Oiticica ou fazer ações performáticas em meio à natureza como as de Uýra, mas propor inspirações possíveis no contexto escolar, considerando as condições e realidades das instituições da infância.

Nessas discussões, não pretendo desenvolver uma análise histórica sobre cada artista; apenas descrever como cada um(a) se fez presente na minha trajetória profissional e investigativa. Caso o(a) leitor(a) deseje aprofundar-se nas obras mencionadas e nos artistas, uma breve busca possibilita o acesso a múltiplos materiais e narrativas sobre o trabalho de cada um(a). Meu intento, aqui, é mobilizar tais referências como disparadoras de movimentos e experiências artísticas no espaço educativo.

Com essas inspirações, busco também repertoriar as crianças, levantando discussões e impressões, além de orientar seus olhares para as possibilidades apresentadas, considerando suas leituras de mundo. Nesse sentido, baseio-me na

argumentação de Cunha (2019) sobre os diversos modos de expressão das crianças e a importância de reconhecer e acolher suas singularidades.

Assim, retomo a seguinte imagem:

Figura 14: Parangolés



Fonte: Click museus (2021).

Sobre a escolha, faço um breve relato do meu contato com as obras de Hélio Oiticica. Mesmo com a formação em Arte e os estudos sobre a arte brasileira, o artista passou a fazer sentido para mim quando passei a criar conexões sobre o estudo de dança e teatro, refletindo acerca das possibilidades de essa articulação estar presente nas minhas expressões.

Ao realizar uma pesquisa sobre ocupações de corpos em espaços públicos, tive o meu primeiro contato com a pesquisa da professora Dra. Helena Bastos, uma das referências desta investigação. Ao realizar algumas leituras sobre seus trabalhos, entrei em contato no intuito de conhecer melhor suas pesquisas. Ela me recebeu carinhosamente na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo, onde tivemos um diálogo agradável sobre dança, corpos, performance e suas possibilidades em espaços urbanos.

Em seguida, tive a oportunidade de ingressar como aluno especial em uma disciplina no mestrado de Artes Cênicas na mesma Universidade. Frequentar as suas aulas possibilitou conhecer um pouco mais sobre as suas ideias, os moveres que tanto discutia e, no decorrer dos encontros, realizamos discussões sobre Hélio Oiticica, despertando o meu olhar para as inspirações e possibilidades em fazer dança.

Com tais provocações, comecei a buscar possibilidades na dança e no teatro, explorando materialidades, como o tecido, inspiração apresentada às crianças.

Nesse encontro, ao entrarem no ateliê, elas se depararam com diversos tecidos organizados como se mostra na próxima figura.

Figura 15: Organização de tecidos



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

As curiosidades foram múltiplas, acompanhadas de diversas perguntas: *“Para que serve isso?”* e *“O que vamos fazer com isso?”*. Antes de apresentar a proposta, mostrei-lhes uma imagem do artista no movimento dos parangolés, questionando as suas impressões. Ao observarem a imagem, emergiram diferentes interpretações: *“é um homem; um homem com tecidos; ele está se movimentando? É estranho? Não tenho ideia do que ele está fazendo; é engraçado”* (Diário de bordo, 17 de fevereiro de 2025).

A partir discussões que se seguiram, expliquei que se tratava de uma obra de um artista que dançava com tecidos, intitulando sua criação de “parangolés”. Muitas crianças acharam o nome engraçado e, em seguida, compartilhei com a turma meu desejo de convidá-las a dançar com os tecidos. Coloquei uma música e deixei que os movimentos fossem fluindo, de forma livre e espontânea.

Entre os registros e observações, fui captando os seguintes aspectos:

Figura 16: Ação performática com tecidos I



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 17: Ação performática com tecidos II



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Como mostram as duas imagens, ao terem essa liberdade no espaço, as crianças foram criando os seus modos de dançar e performar: enrolando-se no tecido, deitando e se jogando nele ou criando imagens corporais, como se observa nas próximas imagens.

Figura 18: Ação performática com tecidos III



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

A dança foi se manifestando de diversas formas. Essa experimentação corporal permitiu que os(as) pequenos(as) performassem conforme as suas curiosidades. Inicialmente, muitos(as) se sentiram envergonhados(as), porém a solidariedade entre o grupo foi marcante, pois as crianças foram se conduzindo mutuamente, a fim de que todas pudessem participar. No decorrer da proposta, algumas perguntaram se poderiam tirar os calçados e ficaram surpresas com minha permissão.

Nesse encontro, vivi o primeiro embate com meu próprio adultocentrismo, como discute Cohn (2005). O ateliê está localizado em um espaço da instituição que se articula com outros três ambientes: um para corpo e movimento, geralmente utilizado pelos(as) professoras(as) de Educação física, outro para brincadeiras simbólicas, e um terceiro para jogos. Todos eles são abertos e interligados, tal qual o ateliê, que pode ser visto na sequência.

Figura 19: Espaço Ateliê



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Conforme se observa na imagem, à direita, no segundo espaço, encontra-se a área destinada às brincadeiras simbólicas. Na passagem entre um ambiente e outro, havia uma caixa com fantasias. Um grupo de crianças, ao percebê-la, foi até o local, pegou-a e a inseriu na proposta. Nesse momento, reconheço meu adultocentrismo, ao perceber-me impulsionado a intervir e restringir a ação, mantendo o foco apenas nos tecidos. Esse impulso revelou uma contradição interna à minha própria pesquisa, que defende a importância da liberdade e do ato criativo como fundamentos da experiência artística.

Na prática, percebo-me ainda como adulto que tem a necessidade de controlar a ação, confirmando o que apontam Barbosa e Ritcher (2015): muitas vezes, estamos tão apegados(as) a estruturas pedagógicas previamente formatadas e rígidas que, ao atuarmos na Educação Infantil, encontramos dificuldades de renunciar ao controle centralizado, como professores(as), sobre as ações das crianças.

Abrir mão desse poder, dessa necessidade de sistematização, nem sempre é uma tarefa fácil; trata-se de um movimento que exige esforço, escuta e sensibilidade para reconhecer as necessidades e os interesses do grupo. Admitir a construção participativa e flexível do planejamento pedagógico, no qual o(a) docente organiza as intencionalidades para que as experiências sejam significativas, é primordial para o avanço da arte na Educação Infantil e para proporcionar às crianças vivências que realmente façam sentido no seu processo de aprendizagem.

Com esse primeiro encontro, saio atravessado por múltiplos olhares e, por meio das possibilidades apresentadas pelas crianças, compreendendo ser

necessário romper com a lógica de controle na docência, que não contribui para as experiências artísticas. Isso porque, se a arte vai além da pintura e do desenho, é importante que tais possibilidades expressivas encontrem espaço por meio da interação entre professor e crianças.

Ao fim do encontro, as crianças comentaram que acharam engraçada a proposta e queriam brincar mais, principalmente com as fantasias. Outras relataram que relaxaram bastante, ficando deitadas sobre os tecidos. A criatividade foi fluindo, entre danças, figurinos e composições, que emergiam de uma exploração e experimentação do corpo. Assim, os parangolés e o elemento tecido foram ganhando outros sentidos no processo coletivo de experimentação e criação.

5.3.3 Encontro 03 – Construções: Inspiração II – Lygia Clark e os “Bichos”

Como já dito, para esse encontro, selecionei a seguinte obra:

Figura 20: Bichos



Fonte: James Acácio (2014).

Ao pensar nessa obra, refleti sobre a realidade da escola e sobre as possibilidades que poderiam ser exploradas para a vivência do segundo encontro. Dessa forma, investiguei os materiais disponíveis na instituição e encontrei blocos, cones e um jogo chamado “Atto”. Assim, escolhi esses elementos para experiencarmos os “Bichos” de Lygia Clark.

Destaco a escolha de tais materiais porque, muitas vezes, ainda persiste a crença de que fazer Arte na escola exige recursos sofisticados ou um acervo extenso de materiais. No entanto, quando pensamos na escola pública, sabemos que esse ideal nem sempre é possível. De todo modo, a ausência de materiais não deve ser um impedimento para que a arte aconteça.

Ao escolher a obra “Bichos”, eu poderia ter recorrido à confecção de placas de metais, criando esculturas para que as crianças pudessem explorar as composições. Porém, um dos objetivos desta pesquisa é afirmar que a produção artística pode — e deve — ser executada em qualquer instituição, independentemente de seus recursos materiais. Nesse sentido, as palavras “possibilidades” e “criatividade” tornam-se centrais, pois expressam uma postura pedagógica que permite ao(à) professor(a) criar condições para que as crianças vivenciem a arte de modo, a fim de beneficiar seu desenvolvimento e aprendizagem.

Com base em Ferreira (2014), compreendo que pensar a arte em sentido amplo implica ampliar também os olhares dos(as) professores(as) nas instituições, superando a crença do restrito como único caminho para a sua realização. Retomo, neste ponto, Barbieri (2012), ao afirmar a importância do olhar dos(as) profissionais para as crianças, uma vez que, ao nos disponibilizarmos a olhar e escutar genuinamente, abre-se o caminho para experiências artísticas que dialogam com a realidade das infâncias e com seus modos próprios de ver e compreender o mundo.

A escolha da obra também se relaciona com minha trajetória formativa, visto que esteve presente na minha inserção com a dança contemporânea. Iniciei meus estudos de *Ballet* Clássico no fim da adolescência, chegando ao quinto ano de formação em uma escola para bailarinos em Peruíbe (SP). Não consegui concluir, pois, entre o segundo e o terceiro anos, comecei atuar no teatro, o que me levou a optar por essa linguagem.

Ao ingressar no teatro, percebi que certas posturas e a rigidez corporal, herdadas do *Ballet* Clássico, limitavam minhas possibilidades expressivas na construção de personagens. Foi nesse contexto que conheci a dança contemporânea e participei de cursos livres, muitos promovidos pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Em um deles, estudamos as esculturas de Lygia Clark, investigando como os movimentos das obras poderiam ser incorporados ao corpo e como objetos poderiam ser explorados para compor nossas criações.

Com as obras de Lygia, pude compreender as múltiplas possibilidades e materiais, como a arte pode se relacionar com diversos públicos e como romper com alguns padrões e criar relações entre artistas e espectadores(as). A partir dessa perspectiva, apresentei às crianças as ideias de escultura, convidando-as a dialogar sobre a obra.

Ao observar a imagem dos “Bichos”, as percepções foram diversas. Selecionei algumas palavras como: *“estranho; não sei, esquisito, engraçado”* (Diário de bordo, 20 de fevereiro 2025). Em seguida, revelei o nome da obra e realizei um novo levantamento das falas, dentre as quais destaco: *“é bicho, porque parece um bicho”*; *“verdade parece um bicho”*; *“é uma ave”* (Diário de bordo, 20 de fevereiro de 2025).

Ressalto que a proposta dessas intervenções não foi aprofundar conceitos ou técnicas, mas sim provocar discussões e criar ações dialógicas. Por isso, ao destacar uma seção sobre a escuta, reafirmo que ela constitui elemento crucial no processo de construção sobre a arte e na valorização das ideias das crianças. Vale lembrar que, segundo Cohn (2005), elas não sabem menos do que os(as) adultos(as); seus saberes são outros, profundamente conectados com as suas leituras de mundo.

Assim, para o segundo encontro, o ateliê foi organizado da seguinte forma:

Figura 21: Organização do ateliê para o encontro 2 – Blocos e cones



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 22: Organização do ateliê para o encontro 2 – Blocos e cones



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

O encontro foi marcado por muitas ideias, sendo possível acompanhar as investigações e os processos criativos das crianças. No decorrer da proposta, os objetos foram se transformando em bonecos, castelos, campos de batalha, robôs, mesclando-se com as histórias que as crianças foram narrando para compor suas ideias. É o caso do castelo a seguir.

Figura 23: Construção do castelo



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Observar a liberdade criativa das crianças implica estar aberto e sensível às suas formas singulares de ler e comunicar o mundo. Machado (2010) ressalta a importância de considerar todos os seus gestos, inclusive aqueles que possam contrariar as expectativas dos(as) adultos(as), pois é justamente neles que se

revelam aspectos fundamentais do seu processo criativo. Quando não há tal coerência por parte do educador(a), a tendência é julgar e limitar as produções das crianças, reduzindo possibilidades de expressão e compreensão da arte, aspecto central das discussões da presente investigação.

De acordo com Santos (2021), cada criança atribui sentidos próprios às suas produções artísticas, construindo significados singulares para sua obra. Em espaços nos quais essa liberdade é valorizada, surgem múltiplas interpretações e possibilidades de leitura. Por isso, não cabe ao(à) docente restringir a arte a modelos rígidos que padronizam a expressão infantil: como exigir que todas as crianças pintem uma figura de uma única forma e cor ou que recortem papéis e preencham desenhos impressos de maneira uniforme.

No concernente às atribuições de sentidos das crianças, destaco, a seguir, mais alguns registros que evidenciam as ideias que emergiram no decorrer de suas investigações.

Figura 24: Castelo de guerras



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 25: Boneco



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 26: Investigações com o material Atto



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Como se vê, muitas são as possibilidades, e o fundamental, nesse contexto e em consonância com Santos (2021), é que as instituições revisem e atualizem suas concepções sobre arte, abrindo-se a novas ideias que enriqueçam as experiências das crianças no fazer artístico. É necessário transcender as referências clássicas que, como indica Santos (2021, p. 75), ainda predominam nas escolas: “[...] seguem repercutindo um pensamento de matriz clássica — considerando do período Renascentista ao Neoclássico — e na Arte Moderna — do Romantismo às Vanguardas do início do século XX”.

Não se trata, contudo, de desconsiderar o valor desses períodos históricos ou de recriminar os(as) docentes que, em determinados momentos, recorrem a tais referências. O que se propõe é que esses modelos não sejam os únicos orientadores

das práticas artísticas. As crianças têm o direito de aprender com qualidade, expressar suas ideias e performar suas visões de mundo. Logo, cabe às instituições educacionais e aos(as) profissionais da educação estarem abertos(as) a essas oportunidades, reconhecendo a criança-*performer* e promovendo experiências que respeitem sua singularidade e seu potencial criativo.

5.3.4 Encontro 04 – Ideias sobre o mundo: Inspiração III – o Manto de Arthur Bispo do Rosário e o Profeta Gentileza

Em relação a esse encontro, como também já afirmei, foram selecionados dois artistas, dos quais o primeiro foi Arthur Bispo do Rosário, cuja obra pode ser revista na próxima imagem.

Figura 27: Manto da apresentação



Fonte: Museu Bispo do Rosário (s/d).

Sobre o artista, entre 2015 e 2016, eu estava em uma fase, como diziam as pessoas, “*hippie* alternativo”, com o meu cabelo crespo estilo *black power*, roupas de linho *tie-dye*, sandálias de couro, óculos estilo aviador e minhas ideias experimentais transitando entre dança, teatro, criando conexões performativas em espaços urbanos, tendo sido chamado de “maluco” por muitos(as). Entre essas “maluquices”, destaco um dos momentos de tais experimentações.

Figura 28: Ação performativa – conexões entre corpo e cidade



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Essa ação ocorreu em um período em que eu ainda estava em contato com Helena Bastos e frequentava a ECA – USP. Foi nesse contexto que surgiu a inspiração para realizá-la em parceria com os(as) estudantes do meu estúdio de Arte em Peruíbe (SP), espaço no qual promovíamos oficinas de teatro e investigações sobre arte contemporânea. Esses(as) alunos(as) sempre se mostravam dispostos a experimentar, o que tornou possível a concretização de diversas práticas performativas.

Essa ação performativa, em particular, causou certo burburinho na cidade, que não estava — e ainda não está — habituada a manifestações desse tipo. Na ocasião, fomos chamados de várias coisas, e até mesmo viralizamos nas redes sociais, sendo apelidados de “os loucos soltos na cidade”.

Naquele período, eu me encontrava em constantes investigações sobre as possibilidades que a arte poderia oferecer, explorando suas relações com a imagem, as expressões corporais e performatividades. Compreendia que cada indivíduo constitui sua própria performance, ressignificando suas ações, gestos e pensamentos. Nesse sentido, Santos (2021, p. 128) destaca que “[...] as performances marcam identidades, dobram o tempo, remodelam e adornam o corpo e contam histórias”. Ou seja, pensar em ações performativas implica criar situações abertas, nas quais cada indivíduo possa expressar suas ideias e seus modos de ser e estar no mundo.

A partir dessa perspectiva, considero essencial transpor tal compreensão para os espaços escolares, valorizando o tempo e a identidade de cada criança, de modo

que suas expressões sejam reconhecidas e respeitadas. Ainda de acordo com Santos (2021, p. 128):

Faz parte de um repertório de referências que é construído com base na experiência de cada sujeito, seja a partir de si mesmo, através da memória, do corpo e ainda, da possibilidade de ser um outro. Performances realizadas em determinadas situações por meio de ações, movimentos e gestos.

São essas experiências e vivências que trago para as instituições de Educação Infantil em minha atuação como professor de arte. Retomo aqui o ano de 2016, quando me encontrava imerso nesse processo de pesquisa sobre os artistas “malucos”. Entre eles, estava Bispo do Rosário, cujo nome surgia com frequência nas conversas e referências da época.

No mesmo ano, conheci, em Peruíbe, uma artista plástica que mantinha um ateliê e oferecia formações em arte contemporânea. O contato com essa artista, que posteriormente se tornou uma grande amiga, ampliou minhas perspectivas, pois ela adorava fazer pequenos movimentos artísticos como *saraus* e *vernissages*. Ao conhecer minhas pesquisas, convidou-me a participar de um sarau performando como Bispo do Rosário, utilizando uma réplica do seu manto.

Com essa experiência, fui tocado pela poética do artista, que passou a ocupar um lugar de admiração e inspiração constante em meu percurso. A partir desse encontro, sua obra e trajetória tornaram-se uma das referências que escolhi trazer para o diálogo com as crianças, especialmente por sua potência em problematizar padrões e abrir caminhos para novas formas de criação e pensamento sobre a arte.

Entre essas investigações sobre artistas que fogem aos padrões restritos do que se entende por arte, recordo-me de um dos nossos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (Gepide). Em uma das nossas reuniões, nossa orientadora, Marta, trouxe, como nutrição literária, uma abertura com o Profeta Gentileza. Esse momento despertou o meu olhar, fazendo uma associação imediata com Bispo do Rosário, ambos, figuras marginais, muitas vezes rotulados pelo senso comum como “malucos”. Essa aproximação simbólica me motivou a incluir o Profeta Gentileza nas discussões e vivências com as crianças, reconhecendo a força poética e subversiva de suas existências como potências para pensar a arte, a diferença e a escuta sensível nas infâncias.

Figura 29: Aventuras na Leitura



Fonte: Kelly Cominoti (2018).

O encontro foi organizado em dois momentos. No primeiro, discutimos sobre as ideias do Profeta Gentileza. Ao apresentar sua imagem às crianças, as impressões foram diversas: “*é uma mulher estranha com vestido*”; “*é um senhor; ele é engraçado*” (Diário de bordo, 24 de fevereiro de 2025).

A partir desses olhares iniciais, perguntei as crianças sobre o que entendiam por gentileza. Muitas responderam que não sabiam o significado da palavra. Com a professora referência acompanhando a atividade, conduzimos uma conversa sobre o que poderiam ser gentileza e ações de gentileza. As crianças começaram, então, a relacionar o termo a atitudes cotidianas, como “*respeitar os amigos*” e “*ajudar os colegas*”. Em seguida, ampliamos a reflexão, perguntando quais seriam as gentilezas possíveis para o mundo e para os demais colegas.

No decorrer da discussão, surgiram ideias como: “*gentileza e cuidado com a natureza*”; “*gentileza com a água*”; “*não empurrar o amigo*”; “*não xingar o coleguinha*”; “*ajudar o amigo*”; “*respeitar a professora*” (Diário de bordo, 24 de fevereiro de 2025).

Com essas discussões sobre gentileza, as crianças foram convidadas a explorar suas ideias por meio de desenhos, expressando visualmente suas compreensões e crenças sobre a gentileza. Assim, fui captando os seguintes registros:

Figura 30: Um mundo bonito



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 31: Corações do amor



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

As manifestações e ideias sobre a gentileza dialogaram muito com a realidade das crianças, refletindo suas percepções de mundo e as formas como constroem relações. Essas expressões evidenciam a necessidade de o(a) professor(a) manter uma postura aberta diante das ideias infantis, evitando intervenções que possam inibir ou limitar o processo investigativo das crianças.

Ao enfatizar a escuta e o corpo nesta pesquisa, busco destacar a importância de compreendê-los como dimensões constitutivas das trocas e das criações infantis. Bastos (2017) propõe pensar os corpos que abrigam ideias e modos de expressão, manifestos por meio de olhares, palavras, gestos e ações. De forma complementar, Silva (2021) discute a disponibilidade necessária para que a escuta aconteça, salientando que, no processo de criação, é essencial que o(a) docente não controle

as ideias das crianças, evitando atitudes que possam desrespeitar suas expressões e subjetividades.

Desde o início, não pretendia conduzir uma atividade de caráter “pregador” nem produzir objetos com mensagens moralizantes. O objetivo era apresentar uma inspiração — a figura do Profeta Gentileza — e, a partir dela, permitir que cada criança atribuísse sentido à sua própria criação. A cada encontro, reafirmo a importância de o(a) professor(a) abdicar de um ensino rígido e controlador, reconhecendo o valor da participação ativa das crianças. Essa perspectiva se aproxima das reflexões de Finco (2015), que discorre sobre as experiências na Educação Infantil a partir da flexibilização curricular, entendendo que a troca entre adultos(as) e crianças é fundamental para que a Arte flua com autenticidade e qualidade nas instituições.

A segunda parte do encontro foi um verdadeiro exercício de respeito às ideias das crianças, revelado pelo movimento que se instaurou. Quando lhes apresentei o manto, conversamos brevemente sobre o artista, e elas foram pontuando que *“acharam o manto engraçado; bonito; que esse elemento era para vestir”* (Diário de bordo, 24 de fevereiro de 2025). Percebo, nesses encontros, que o estranhamento diante dos artistas apresentados, especialmente aqueles que não se restringem à pintura, desperta a curiosidade e atenção dos(as) pequenos(as), abrindo novas possibilidades de leitura sobre a arte.

Tomando o manto como inspiração, o elemento principal dessa vivência foi um pedaço de tecido de algodão cru. Inicialmente, planejei construir um manto coletivo, reunindo fragmentos de tecido com as ideias das crianças. Porém, durante o processo, a proposta tomou outros rumos, conduzida pelas próprias experiências e escolhas delas.

Além dos tecidos, disponibilizei diferentes materiais, linhas, cola, cola colorida, papéis diversos e giz, deixando-as livres para experimentar, investigar e materializar suas ideias.

Figura 32: Materiais disponíveis



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

No decorrer do processo investigativo, as ações performáticas foram múltiplas e repletas de experimentações: mistura de cores, dobraduras, manipulação de cola, sobreposição de papéis e combinações de diferentes materiais. O ateliê, nesse movimento, foi se transformando, resignificando-se a partir das ações das crianças e de suas descobertas sensoriais e expressivas.

Figura 33: Processo criativo I



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 34: Processo criativo II



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 35: Processo criativo III



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 36: Processo criativo IV



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Ao fim da vivência, passamos a ter um ateliê, como denominado por algumas adultas: “*espaço que o furacão passou*”.

Figura 37: Fim do encontro



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Destaco que esse encontro foi um momento decisivo para compreender a viabilidade e a coerência da pesquisa, pois, ao apresentar a proposta às crianças, as ações performativas formam encontrando diversos caminhos, muitas vezes inesperados. No ateliê, elas começaram a explorar outros materiais além dos que haviam sido previamente disponibilizados. Não nego que, ao observar os diversos movimentos e experimentações, surgiram em mim impulsos automáticos de controle, expressos em pensamentos como: “*não mexe aí; não pode fazer isso; cuidado; quem deu autorização*” (Diário de bordo, 24 de fevereiro de 2025). Nesse instante, percebi que estava assumindo o papel do professor que busca manter o controle e precisei redimensionar meus olhares e pensamentos, pois, se minha proposta defende a liberdade no processo criativo e o sentido amplo da arte, como discute Ferreira (2014), não faria sentido limitar as ações performativas das crianças.

Em determinados momentos, as crianças se aproximavam de materiais não previstos e se perguntavam: “*posso mexer nesse?*” ou “*posso usar esse?*”. Admito que, por não estarem no planejamento, minha reação inicial era negar. Contudo, ao retomar a consciência do meu papel enquanto professor, pesquisador e artista, comprometido com uma prática híbrida e sensível, como propõe Rachel (2013), compreendi a necessidade de romper com a camada adultocêntrica que tende a

restringir as iniciativas infantis. A liberdade concedida não significava ausência de intencionalidade, mas sim a abertura para que investigassem as possibilidades materiais e expressivas na composição de suas próprias ideias.

Felizmente, os artistas apresentados nesse encontro foram mais inspirações, o que reforçou a importância de adotar uma postura flexível no planejamento e nas propostas. Obrigar as crianças a produzirem um manto, por exemplo, seria contrariar a própria essência do projeto, que valoriza a experimentação e a criação livre.

Outro aspecto relevante diz respeito aos movimentos corporais das crianças, pois circulavam pelo ateliê, trocavam materiais entre si, sentavam-se nas cadeiras, ficavam em pé, exploravam o chão e experimentavam diferentes modos de ocupar o espaço. A multiplicidade de gestos requer do(a) professor(a) tranquilidade e disponibilidade para acolher a diversidade de movimentos, reconhecendo que o corpo performativo das crianças é parte constitutiva do ato criativo. A arte, nesse sentido, não se realiza no silenciamento, mas na expressão viva e plural dos corpos e das vozes.

Assim, no que tange à arte e às suas linguagens, ao propormos uma abordagem artística voltada às crianças, não podemos supor que o ato criativo ocorra em um estado de silenciamento. Pelo contrário, como docentes que defendem e compartilham a perspectiva de Ferreira (2014) sobre o sentido amplo da arte, ao pensá-la na Educação Infantil, devemos assegurar que as crianças tenham liberdade para expressar-se e explorar. Caso o(a) professor(a) imponha limitações excessivas, corre o risco de perder a oportunidade de observar outros modos de fazer arte e de reconhecer as expressões singulares das crianças. Barbosa e Richter (2015) reforçam essa ideia ao apontar que o encantamento do(a) docente pela ordem e pela disciplina pode, muitas vezes, silenciar os atos performativos que poderiam ampliar possibilidades criativas.

Mais um ponto que destaco desse encontro foi o diálogo com uma das crianças, que, ao fim da atividade, se aproximou e me perguntou:

Criança: *“Prô, cadê os artistas que você falou que iria apresentar?”*

Professor: *“Quais artistas você esperava conhecer?”*

Criança: *“Ah! Não sei, os artistas que pintam”*

Professor: *“Mas, você não acha que esses também não são artistas?”*

Criança: *“Ah! Pode ser”* (Diário de bordo, 24 de fevereiro 2025).

Confesso que fiquei surpreso com essa pergunta. Ao finalizar a conversa, comentei com a criança que existem diversos artistas, e eu estava apresentando alguns que dançam, pintam, criam frases, entre outras possibilidades. O questionamento me levou a refletir, cada vez mais, sobre a forma como a arte tem sido apresentada às crianças e sobre os repertórios que circulam no contexto escolar, evidenciando a urgência de se adotar um sentido amplo da Arte para reconhecer sua diversidade e seu universo de possibilidades.

Isso posto, compreendo a relevância dos repertórios e da formação docente no processo de relação com a Arte. Quando Ferreira (2014) discute o sentido amplo, sua reflexão converge com o diálogo estabelecido com a criança, reafirmando a importância da disponibilidade e abertura por parte dos(as) docentes para compreender não apenas os movimentos artísticos, mas também ampliar o olhar para ser humano como um ser criativo, produtor de ideias. Reconhecer a diversidade de pensamentos e criações amplia a possibilidade de leitura das produções artísticas, permitindo compreender como os artistas expressam suas ideias de diferentes modos, não apenas nas telas com pinturas, e restringir o ensino da arte a determinadas tendências históricas significa limitar a própria experiência estética e educativa das crianças.

5.3.5 Encontro 05 – Natureza: Inspiração IV – Úyra

Para esse encontro, como já informado, selecionei a seguinte imagem da artista Úyra:

Figura 38: Ensaio “Caos”



Fonte: Série Elementar. © Úyra. Foto: Matheus Belém (2018).

Ao apresentar a imagem, o espanto foi imediato, perceptível nos olhares das crianças que tentavam entender o “monstro” representado. Para ampliar a observação, fui provocando seus olhares e, aos poucos, foram reconhecendo os elementos da natureza presentes na obra.

A escolha dessa obra ocorreu em razão da diversidade que gostaria de apresentar aos(às) pequenos(as). Descobri essa artista durante o meu processo de pesquisa, influenciado pelas discussões desenvolvidas no Gepide, principalmente em torno das questões raciais e de gênero. Contudo, durante as intervenções, não consegui realizar essa discussão com as crianças, e acabei focando a relação entre arte e natureza, apresentando brevemente o trabalho de Uýra.

A partir dessa introdução, propus uma conversa sobre as formas como nos relacionamos com a natureza. Muitas delas comentaram sobre os cuidados com o meio ambiente, tema recorrente nas experiências de aprendizagem da instituição. Dando continuidade à proposta, expliquei que iríamos explorar os espaços da escola para coletar elementos da natureza e, com eles, criar composições artísticas. A instituição, por dispor de um espaço com natureza, facilitou o processo de coleta.

Durante a busca, as crianças encontraram flores, pedras, galhos, folhas e areia. Ao chegarmos ao ateliê, orientei que ocupassem o espaço da forma que considerassem mais adequada. Algumas se deitaram no chão; outras se acomodaram sentadas pelos cantos da sala; outras se sentaram nas cadeiras para ter a mesa como suporte. O silêncio foi se instaurando, e cada criança, no espaço escolhido, foi criando suas próprias conexões e narrativas visuais, por meio de suas composições.

Figura 39: Composição I



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 40: Composição II



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

No decorrer das investigações, as crianças começaram a buscar outras possibilidades para realizar as suas ações, e a cola começou a ganhar espaço, pois muitas não queriam criar algo efêmero; pelo contrário, pretendiam perpetuar as suas criações:

Figura 41: Composição III



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 42: Composição IV



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 43: Composição V



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

As ações performativas foram marcadas por grande subjetividade nesse encontro. As trocas foram acontecendo à medida que realizavam descobertas, tal como se observa na Figura 43: na tentativa de colar uma flor, a criança percebeu que, ao passar a cola sobre a folha, surgiam cores inesperadas. Entusiasmada com a descoberta, chamou os demais colegas para compartilhar o que havia encontrado, o que tornou o processo ainda mais significativo para o grupo. Entre descobertas e subjetividades, esses movimentos só se tornam possíveis quando há liberdade no espaço de criação.

Nesse contexto, é possível relacionar tais experiências às ideias de Schencher (2013), que, ao discutir a performance em diversos campos e os “comportamentos restaurados”, enfatiza que cada indivíduo e seu corpo constituem o eixo das ações performativas, compreendidas como um todo, e não como partes isoladas. Ou seja, os sujeitos, ao performarem e constituírem suas ações, mergulham integralmente em suas experiências: corpo, mente e emoção atuam de forma indissociável.

Essa perspectiva permite compreender que as crianças não são seres fragmentados. Quando têm a oportunidade de criar, sem intervenções constantes do(a) adulto(a), demonstram maior segurança para investigar, sem medo de explorar e experimentar. O objetivo, em todos os encontros, não foi a produção de objetos ou resultados concretos, mas a construção de um movimento contínuo de criação, no qual as crianças tivessem a oportunidade de ampliar seus horizontes e vivenciam suas próprias ações performativas, tecendo diálogos e inventando novas possibilidades de ler e agir no mundo.

Ao compreender as concepções de criança e sua relação com a arte, reconheço que ela ri, chora, brinca, pula, realiza diversos gestos, cria canções e explora sonoridades em diferentes objetos; não apenas se expressa, mas também produz arte, revelando um olhar singular sobre o mundo e suas possibilidades. Diante dessa perspectiva, é fundamental que, enquanto docentes, desenvolvamos a sensibilidade para reconhecer e respeitar as múltiplas manifestações das crianças.

Schenner (2010, p. 26), ao discutir a relação entre educação e ações performativas, argumenta:

Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mente-corpo-emoção tomá-los como uma unidade. Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão.

Ao tomar como referência os termos destacados por Schechner: “ativa” e “mente-corpo-emoção”, compreendemos que, no contexto da Educação Infantil e da performance, é imprescindível reconhecer a criança e suas múltiplas expressões, entendendo que ela é movimento, ação, emoção, curiosidade, estando sempre ativa para explorar e desenvolver suas ideias. E é nesse entrelaçamento de corpo e pensamento que se constituem suas experiências performativas e poéticas.

5.3.6 Encontro 06 – Despedidas e caminhos para a arte.

Separei este tópico para registrar o momento de encerramento dos encontros. Após as vivências práticas com as crianças, reservei um tempo para dialogar com o grupo e agradecer a acolhida e disponibilidade durante todo o processo, pois elas foram sempre receptivas e gentis, o que possibilitou a realização das observações e intervenções.

Não considero o momento uma conclusão — até porque é difícil falar em conclusões quando se trata de uma pesquisa de arte articulada a ações performativas — mas o fechamento de uma etapa significativa do percurso investigativo. No decorrer da conversa, as crianças foram comentando que acharam a proposta interessante; algumas disseram que o momento com os tecidos foi mais “legal”; outras gostaram mais de mexer com a cola; outras, do contato com a natureza. Ou seja, cada uma foi atravessada de modo singular, o que reafirma que a arte provoca diferentes afetos e sentidos em cada sujeito, a partir de suas vivências e repertórios. De acordo com Santos (2021, p. 128):

Faz parte de um repertório de referências que é construído com base na experiência de cada sujeito, seja a partir de si mesmo, através da memória, do corpo e ainda, da possibilidade de ser um outro. Performances realizadas em determinadas situações por meio de ações, movimentos e gestos.

Ao refletir sobre as ações das crianças no contexto escolar, entendo que seus atos performativos, conforme discutido, constituem um campo de possibilidades, não limitado a uma única ideia. Assim, ao propor-lhes uma atividade precisamos, enquanto profissionais, reconhecer a forma como a arte se manifesta em suas ações, investigações e processos.

Quando uma criança se envolve em uma prática artística, ela não está necessariamente preocupada em categorizar sua experiência como teatro, artes visuais, música ou dança; ao contrário, ela vive o momento e investiga suas possibilidades. Esse entendimento reforça a necessidade de não restringirmos a arte a compartimentos rígidos, mas de a considerarmos um processo investigativo e significativo.

Isso não significa que as linguagens artísticas sejam descartadas. Podemos propor ações específicas, mas com o cuidado de não alimentar expectativas de que as crianças responderão exatamente conforme idealizamos. Para fundamentar essa

abordagem, é essencial adotar uma perspectiva mais ampla, permitindo que a arte se mantenha como percurso de investigação e ressignificação e não um conjunto de práticas fragmentas.

O momento de despedida também marcou o encerramento temporário da minha atuação como professor de Arte, uma vez que passei a exercer outras funções na Educação. Assim, o percurso da pesquisa de campo, realizado em uma unidade que sempre acolheu as minhas ideias, foi profundamente significativo, pois me permitiu repensar com mais criticidade minha própria prática docente, reconhecendo e respeitando as ações performativas das crianças e as múltiplas possibilidades que emergem quando a arte se faz presente nos espaços educativos.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Entre os muitos caminhos trilhados ao longo do mestrado até chegar a esta proposta de produto, muitas ideias foram “borbulhando” e se transformando. Busquei construir uma proposta que refletisse minhas intenções em discutir a arte na Educação Infantil e compreender como transgredi-la nos contextos escolares, articulando a relação professor–pesquisador e artista.

Assim, na presente seção, descrevo o produto educacional, cujo propósito é provocar reflexões por meio de uma videoarte acerca do percurso de pesquisa.

6.1 O que eu desejo para a arte na Educação Infantil

Retomo sempre a pergunta: Arte na educação infantil é apenas pintura e desenho? Essa indagação foi o ponto de partida para minha entrada na pós-graduação, em que, ao longo de dois anos, tive a oportunidade de pensar a arte e investigá-la no contexto educacional.

Quando ingressei, em 2024, na Universidade Municipal de São Caetano, já trazia o desejo de pesquisar a arte na infância. Em diálogo com minha orientadora, Prof. Dra. Marta Regina, delineamos uma proposta que articulava a performance e as formas como as crianças constituem performances durante seus processos investigativos, tendo como objeto de estudo a própria criança. Até o momento da qualificação, nossa intenção era produzir um *e-book* como produto educacional.

Porém, ao defender a arte e suas múltiplas possibilidades, percebi que a investigação não poderia se restringir a um formato convencional. Durante o debate com as avaliadoras da banca de qualificação, discutiu-se que o meu objeto de pesquisa era a minha própria prática docente, com foco em minhas transgressões e ações performativas como professor de Arte.

Reconheço que aceitar esse deslocamento e revisitar o meu trabalho significou um processo exigente e desafiador. No entanto, seria contraditório manter uma postura rígida diante de uma pesquisa que se propõe a tratar da arte — campo que, por natureza, requer abertura, sensibilidade e disponibilidade de quem se lança a investigá-la.

Assim, passo a olhar para minha própria prática, analisando minha trajetória como ator e artista até chegar à educação. Nesse movimento, muitas memórias são despertadas, e compreendi que um *e-book* talvez não conseguisse traduzir minha

essência. As palavras, quando presas ao formato estático de um texto, poderiam limitar a potência das minhas transgressões e o desejo de dialogar com outros(as) profissionais sobre a possibilidade de romper com os enrijecimentos ainda presentes no ensino da arte. Dessa reflexão, nasceu a proposta de uma videoarte, por meio da qual posso expressar minhas ideias e, valendo-me da linguagem audiovisual, dialogar com aqueles(as) que queiram pensar a arte no contexto das infâncias.

Para tal, serão utilizados alguns recortes desta pesquisa e, na minha voz enquanto artista, narrarei alguns trechos que se conectarão com imagens, tanto da pesquisa de campo como da minha trajetória como artista, criando e apresentando camadas performativas que elucidam o hibridismo discutido por Rachel (2013). Desde “desinventar os objetos”, expressão inspirada em Manoel de Barros, às produções das crianças, que foram tão generosas ao mergulharem nas minhas ideias e permitirem que eu observasse suas produções, apresento a videoarte “Transgressões poéticas com o trabalho em arte na Educação Infantil”, como expressão de um percurso de pesquisa, criação e vida.

BREVE DESCRITIVO DO ROTEIRO

Tempo: 15 a 20 minutos

Estrutura em 04 atos

Ato 01: Abertura Institucional e pessoal revelando o meu eu artístico.

Ato 02: *Professor-performer*

Ato 03: Ações performativas em investigação e a criança-*performer*

Ato 04: Considerações e possibilidades sobre a arte na Educação Infantil

ROTEIRO DETALHADO

Ato 01

Até 0:30: Tela com o logo da universidade, apresentação do programa de mestrado.

0:30 – 3:00 min: minhas memórias e vivências como artista com a sequência de imagens pessoais, mesclando fotografias da infância e os meus trabalhos como artista. Áudio narrativo com fragmentos da pesquisa expressando as minhas memórias artísticas até a chegada ao mestrado

Referência da pesquisa: Apresentação e seção 02

Ato 02

3:00 min – 7 min: Seleção de imagens apresentadas na seção 03, mesclando a narrativa do pesquisador e os fragmentos da pesquisa, com a seleção de alguns textos com uma leitura mais poética e dramatizada.

Referência da pesquisa: seção 03

Ato 03

7:00 min a 12 min: Seleção de imagens coletadas na pesquisa de campo, mesclando a narrativa do pesquisador e os fragmentos da pesquisa, com a seleção de alguns textos com uma leitura mais poética e dramatizada. Apresentação sobre a criança-*performer*, voz, corpo e as possibilidades transgressoras em arte.

Referência da pesquisa: seções 03 e 05

Ato 04

12 min a 15 min: Seleção de imagens, mesclando a narrativa do pesquisador e os fragmentos da pesquisa, com a seleção de alguns textos com uma leitura mais poética e dramatizada.

Referência: seção 05 e considerações finais

FINALIZAÇÃO

15min a 17 min: Agradecimentos e créditos.

7 O INACABADO E CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES NA ARTE

Esta pesquisa originou-se de minha inquietação em compreender a possibilidade de fazer arte na Educação Infantil sem reduzi-la a produções superficiais. Busquei investigar como a arte, no contexto educacional, pode ser construída de modo a favorecer a liberdade criativa das crianças, ultrapassando o simples “fazer por fazer” e, a partir das leituras de mundo das crianças, ampliando seus olhares e possibilidades de compreender e interagir com o mundo.

Ao longo do caminho, a pretensão inicial de investigar o trabalho das crianças conduziu-me a olhar para mim mesmo; para a minha prática, para as minhas possibilidades e para a minha disponibilidade como docente em construir espaços criativos, no sentido amplo da arte, como proposto por Ferreira (2014). Vale lembrar que, nesses espaços, deve prevalecer o respeito ao ser humano como indivíduo curioso e criativo, alguém capaz, por meio das suas curiosidades, de gerar ideias que movimentam o sistema cultural, colocando-se em constante transformação diante das mudanças do mundo.

Certo de que, na minha trajetória entre artista e professor, muitos caminhos foram percorridos, reconheço que minha chegada à Educação Infantil intensificou minhas inquietações sobre o tema. Isso porque adentrar em uma instituição com crianças em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem e apresentar a arte como parte essencial desse percurso é, sem dúvida, um desafio. O maior deles é ser um professor que se disponha a criar espaços criativos, nos quais as crianças tenham o direito de expressar e construir suas ideias sem as opressões impostas por posturas adultocêntricas, como adverte Cohn (2005).

Dito de outro modo, é desafiador ser esse professor híbrido, como assevera Rachel (2013). No entanto, minha paixão pela arte e pelo diálogo entre ela e educação me move a não ser um docente estático, mas em constante movimento, aberto às possibilidades que a arte oferece, disposto a pensar, imaginar e arriscar.

Evidentemente, no percurso entre as leituras, as escritas e a pesquisa de campo, a efetivação dessas ideias nem sempre se mostrou simples. Idealizar esse professor transgressor requer abertura para desinventar o próprio conceito do que é ser docente na Educação Infantil, sobretudo quando se trata da defesa da arte como

linguagem legítima e potente em tais espaços, respeitando as produções e os processos das crianças.

Ao longo de seis encontros e das propostas realizadas, foi possível observar a diversidade e a riqueza de ideias apresentadas pelas crianças. Esse percurso me levou a uma primeira constatação: a de que é possível fazer arte na Educação Infantil, e ela não precisa permanecer atrelada apenas às práticas de pintura e desenho. Os(as) pequenos(as) mostram disponibilidade quando apresentadas propostas que favorecem a exploração, o encantamento e a invenção.

Entretanto, a partir dessa constatação, outra questão se impôs: O que significa ser professor(a) e como trabalhar com a arte nesses espaços? Uma das respostas consiste na compreensão de que é preciso ser um(a) educador(a) aberto(a) às ideias das crianças, algo que, no papel de adulto(a), nem sempre é fácil. Com frequência, buscamos modelar os corpos infantis, como discute Foucault (1987); porém, é possível fazer diferente quando nos permitimos viver e propor uma arte libertadora, tanto para as crianças quanto para os(as) próprios(as) docentes.

Por isso, é fundamental que os(as) professores(as) se reconheçam como sujeitos que não idolatram um currículo rigidamente sistematizado, voltado apenas ao cumprimento de planejamentos que negam a participação das crianças, muitas vezes orientados mais pelos desejos do(a) adulto(a) do que pelas curiosidades e necessidades infantis. Ser um(a) professor(a)-*performer* implica, portanto, enfrentar desafios e estar aberto(a) ao imprevisível, acreditando na força da arte e permitindo que as crianças experienciem sem cobranças excessivas. Dessa entrega, coisas boas emergem, desde que se tenha a tranquilidade necessária para escutar e lidar até mesmo com críticas que associam a liberdade infantil à “bagunça”.

Durante o processo de pesquisa, com a ideia de bricolagem, fui compondo um mosaico com registros fotográficos, áudios, anotações e reflexões entrelaçados às minhas memórias de artista e aos meus desejos como professor e pesquisador. Esse movimento deu forma à pesquisa e à proposta de criação de um produto educacional que reunisse os dados da investigação, ideias e diálogos, contribuindo para que outros(as) professores(as) possam se encorajar a explorar as múltiplas possibilidades da arte.

Almejo que as instituições de Educação Infantil permitam que a arte aconteça com qualidade e criatividade, sem se limitar à reprodução de modelos ou produções desprovidas de sentido. Desejo que ela, nesses espaços, seja compreendida como

linguagem que provoca, amplia olhares e desperta o pensamento criador das crianças e dos(as) educadores(as) que com elas compartilham o mundo.

A partir da pergunta que orientou o presente estudo — De que modo os(as) professores(as), a partir de suas vivências e experiências formativas, constroem ações performativas no fazer artístico na Educação Infantil? —, os dados revelam que tais ações se constroem quando temos disponibilidade para romper com as sistematizações, com o controle absoluto sobre as crianças, redimensionando nossos comportamentos visando o melhor para elas. Para isso, é crucial lutar contra o adultocentrismo, compreendendo a arte em seu sentido amplo, para além das técnicas e dos produtos, reconhecendo-a como experiência que atravessa nossas vivências enquanto seres sociais e se manifesta nas nossas relações com o mundo e com as expressões artísticas.

Quando estamos dispostos(as) a refletir e a desenvolver a arte nos espaços de Educação Infantil, conseguimos apresentá-la com qualidade e sentido. Contudo, é importante destacar que conectar essas discussões à prática do cotidiano escolar não é uma tarefa fácil, pois exige clareza sobre o que esperamos tanto da educação quanto da própria arte.

Não podemos permanecer presos(as) a discursos que impedem nossos avanços, como se transgredir fosse algo impossível. Frequentemente, buscamos justificativas para não sair da nossa zona de conforto: ora culpamos o sistema, ora a agitação das crianças, suas desobediências, os(as) gestores(as) ou as condições estruturais. Entretanto, esses discursos apenas reforçam a imobilidade e a resistência às transformações.

Apono, a partir dos resultados desta investigação, que é possível fazer arte, performar, criar e movimentar as crianças. Para isso, precisamos de humildade para reconhecer suas ações performativas, bem como de abertura para acolher suas ideias e invenções. Quando há essa disponibilidade, o espaço escolar se transforma em um lugar mais vivo, prazeroso e poético, onde é possível aprender com a arte e pela arte.

Ademais, é necessária uma formação contínua para os(as) docentes, pois a arte, para ser vivenciada com qualidade no contexto escolar, exige conhecimentos que muitas vezes não são contemplados nas políticas formativas, principalmente na Educação Infantil, em que tanto se fala sobre a importância das linguagens expressivas. Assim, destaca-se a relevância de políticas públicas que assegurem

processos formativos contínuos, de modo que o sentido amplo da arte possa se concretizar. Isso inclui vivências significativas, acesso aos espaços culturais e manifestações artísticas, articulação com profissionais especialistas e tempo para um planejamento de qualidade. Esses investimentos são essenciais para que os(as) profissionais ampliem seus repertórios e possam ressignificar suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Em suma, o investimento na formação docente é primordial para que a responsabilidade pela qualificação das práticas em arte não recaia exclusivamente sobre os(as) professores(as). A ausência de políticas de formação pode tornar as ações pedagógicas restritas, privando as crianças da possibilidade de uma aprendizagem mais criativa e expressiva.

Encerrando este percurso, não como um fim, mas como o término de um processo que me atravessou ao longo de quase dois anos, reconheço que a presente investigação é o reflexo das minhas inquietações iniciais. Compartilho-a com aqueles(as) que desejam viver a arte no cotidiano escolar com as crianças, sem medo de transgredir e compreendendo tal ato não como desordem, mas como forma de resistência e reinvenção diante dos comodismos.

Finalizo este trabalho com outras perguntas: O que os(as) professores(as) pensam sobre a Arte? O que as crianças pensam sobre a Arte? Até que ponto a escola está disposta a romper com suas sistematizações e compreender que o transgredir é um gesto criador, e não uma ameaça à ordem?

Neste momento, expresso minha gratidão por poder pensar e viver a arte, sabendo que ela não tem definição exata — e ainda bem. A arte, assim como nós, está em constante transformação. Sinto-me aliviado por isso, pois não consigo imaginar o mundo sem curiosidade, sem perguntas, sem arte.

Nada teria graça se tivéssemos todas as respostas sobre as coisas. Que possamos, então, ser contaminados(as) pela arte e contagiar nossas crianças, construindo, juntos(as), um mundo pautado na alegria, no maravilhamento e nas possibilidades. Que não nos cansemos de explorar, de nos permitir viver a arte com os(as) pequenos(as).

Que sejamos infinitos e repletos de possibilidades, enquanto encontrarmos graça na vida e nas crianças.

Sigamos...

REFERÊNCIAS

- ACÁCIO, James. **Esculturas Bichos**. 2014. Disponível em: <https://www.escriitoriodearte.com/blog/artigos/bichos-obra-viva/>. Acesso em: 25. jan. 2025
- AZEVEDO, Aluísio de. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de São Bernardo do Campo: São Bernardo, 2020
- AZEVEDO, Aluísio de. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de São Bernardo do Campo: São Bernardo, 2022
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012 (Coleção Interações).
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHETER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- BASTOS, Helena. **Corpo sem vontade**. São Paulo: ECA/USP: Cooperativa Paulista de dança, 2017.
- BONATTO, Mônica Torres. **Professor – Performer, Estudante-Performer: notas para pensar a escola**. 2015. 124.f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Parecer CNE/CEB nº 20, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20. nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE SEMIÓTICA DA CULTURA E DA MÍDIA. Biografia. **Arquivo Vilen Flusser**: São Paulo, S/D. Disponível em: https://www.arquivovilemflusser.com.br/vilemflusser/?page_id=325. Acesso em: 27. jan. 2025

CLICK MUSEUS. **Conheça os parangolés de Oiticica**. 2021. Disponível em: <https://clickmuseus.com.br/conheca-os-parangoles-de-oitica/>. Acesso em: 25.jan.2025

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

COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo: Brasiliense, 2005

COMINOTI, Kelly. **Profeta Gentileza: Poesia e Arte**. Aventuras na leitura, 2018. Disponível em: <https://aventurasnaleitura.wordpress.com/2018/06/14/profeta-gentileza-poesia-e-arte/>. Acesso em 27.jan.2025

CORRÊA, Carla Andrea. **Arte, Formação e Docência na Educação Infantil: narrativas do sensível**. 2018. 147 f .Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói,.2018.

CORTEZ, Maíra Dellazeri. **Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil**. 2022. 165 f.Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Como vai a Arte na Educação Infantil?** Revista Apotheke, Santa Catarina, v.5, n.3, ano 5, dez. 2019, p. 10 - 24.

DESARTES. **Uýra Sodoma**. 2022. Disponível em:
<https://dasartes.com.br/materias/uyra-sodoma/>. Acesso em 27.jan.2025

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 1. 295 p.

FERREIRA, Débora Pazzetto. **Investigações acerca do conceito de arte**. 2014. 318f. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2014

ESCOLA DO AUTISMO. **Masking no Autismo**. 2021. Disponível em:
<https://escoladoautismo.com.br/artigos/masking-no-autismo/?form=MG0AV3>. Acesso em 06.fev.2025

FASCÍNIO DA FOTOGRAFIA. **100 anos de “A Fonte” de Marcel Duchamp**. 2017. Disponível em: <https://fasciniodafotografia.com/2017/04/08/100-anos-de-a-fonte-de-marcel-duchamp/>. Acesso em 07.fev.2025

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil Como Projeto De Comunidade**. Porto Alegre: Atitudinal, 2009.

Foucault, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens Infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. 2011. Doutorado (Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2011.

GHIDINO, Natália de Almeida. **Campos de Experiências da BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil**. 2020. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: MAM São Paulo, 2005

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Simone Laiz de Moraes. **Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz?** 2020 160 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2020.

MACHADO, Marina. A Criança é Performer. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Brasil. vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2010a, p. 115-137.

MARÇAL, Cristiane. **Duchamp e a apropriação do cotidiano**. Medium. 2017. Disponível em: <https://medium.com/@cristianemarcas/duchamp-e-a-apropriacao-do-cotidiano-452c34b3441a>. Acesso em 06.fev.2025

MUSEU BISPO DO ROSÁRIO. **Manto da Apresentação**. S/D. Disponível em: <https://museubispodorosario.com/acervo-2/manto/>. Aceso em: 27.jan.2025

NUNES, Aline. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, mayo-agosto, pp. 30-41 , 2014.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa. A Base Nacional Comum Curricular: Ensino De Arte Nas Escolas, Ainda É Uma Coisa Possível? III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018. **Anais [...]**.

Disponível em:

<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4862/4890>.

Acesso em: 15.dez.2024

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação, 2011. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 05.jan.2025

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. Pesquisar e pesquisar-se na educação: movimentos criados pela estética e pelas sensibilidades. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 53, p. e16664, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n53.16664.

PINTO, Antônia Fernanda Dutra; ALVES, Rozane Alonso. A bricolagem como procedimento de pesquisa: uma possibilidade de construir caminhos bricolados. **Revista Partes**, São Paulo, 17 ago. 2024.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

RATO, Vanessa; QUEIRÓS, Luís Miguel. Morreu Arthur Danto, o inventor do mundo da arte. **Público**, 2013. Disponível em:

<https://www.publico.pt/2013/10/27/culturaipsilon/noticia/morreu-arthur-danto-o-inventor-do-mundo-da-arte-1610480>. Acesso em 30.jan.2025

ROSSET, Luciano. **Filosofia para não-filósofos**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Editora Escala, 2015.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos. **Crianças, performances e arte contemporânea: instalações efêmeras de jogo na Educação Infantil**. 2021. 337 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (MUNICÍPIO). Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular**. Secretaria de

Educação. Departamento de Ações Educacionais. - - São Bernardo do Campo: SE, 2024. 149p. : il. (Orientações Curriculares; v.1)

SÃO BERNARDO DO CAMPO (MUNICÍPIO). Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular**. Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais. São Bernardo do Campo: SE, 2024. 177p. : il. (Orientações Curriculares; v.3).

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto Icle; PEREIRA, Marcelo de Andrade Pereira. O que pode a Performance na Educação? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2010, p. 23-34.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. Routledge. 3rd ed. Edição Kindle. 2013.

SILVA, Alexandre Andrade da; SILVA, Marta Regina Paulo da. Arte na Educação Infantil é apenas pintura ou desenho? Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa, Engenheiro Coelho(SP) Unasp-EC, 2024. **Anais[...]**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ciiee2024/810420-ARTE-NA-EDUCACAO-INFANTIL-E-APENAS-PINTURA-OU-DESENHO->. Acesso em: 1º out. 2025

SILVA, Marta. Regina. Paulo. da. Paulo Freire E As Crianças: Um Convite À Infância. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1009–1019, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68463.

SILVA, Marta Regina Paulo da; DONATO, Tatiana Baptista; LACERDA, Fernanda Dantas; PINTO, Andréia Priscila. A escuta na Educação Infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, ISSN eletrônico: 1981-8416, v.48, n.2, p. 488-503, maio/ago. 2023.

TODO ESTUDO. **Manoel de Barros, o poeta que valorizava as insignificâncias**. s/d. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/literatura/manoel-de-barros>. Acesso em: 07 fev. 2024.

VICENTE, Agleide de Jesus; Silva, Marta Regina Paulo da Silva. A participação política das crianças pequenas na autoavaliação da qualidade da educação infantil: contribuições desde Paulo Freire. **Ed u c a ç ã o & Linguagem**, v. 23, n. 2 ,203-224, jul./ dez. 2020.

WATKINS. Ali. Mistério de Mona Lisa: Geóloga identifica provável cenário que Leonardo Da Vinci pintou obra. **The New York Times**, 2024. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2024/05/16/misterio-de-mona-lisa-geologa-identifica-provavel-cenario-que-leonardo-da-vinci-pintou-obra-entenda.ghtml>. Acesso em: 07.fev.2025