

## EU NÃO QUERO SAIR DAQUI!

relato em primeira pessoa de uma adulta pelos traços da infância

## I DON'T WANT TO GET OUT OF HERE!

first-person account of an adult by childhood remains

*Lígia Marina de Almeida<sup>i</sup>*

### Resumo

Este artigo visa refletir sobre o experimento, interlinguagens artísticas, desenvolvido com a primeira infância, intitulado “Quanta”, realizado entre os anos de 2010 e 2012 no Centro de Educação Infantil do Centro Educacional Unificado Perus (periferia oeste da cidade de São Paulo). Para esta reflexão nos valem das teorias sobre infância, arte e escola de Marina Marcondes Machado, Anne Marie Holm, Carminda Mendes André, Manuel Jacinto Sarmento, Walter Benjamin, dentre outros, buscando responder a pergunta: a experiência estética é capaz de gerar conhecimento, na relação entre arte e educação na primeira infância? E mais, esta ação corrobora ou não para um novo mercado de artes paulistano, um mercado para bebês?

Palavras-chaves: primeira infância, arte, escola

### Resumen

Este artículo busca reflexionar sobre el experimento, interlenguajes artísticos, desarrollado con niños de primera infancia, titulado “Quanta”, realizado entre los años 2010 y 2012 en el Centro de Educación Infantil del Centro Educacional Unificado Perus (periferia oeste de la ciudad de São Paulo). Para esta reflexión utilizamos las teorías sobre infancia, arte y escuela de Marina Marcondes Machado, Anne Marie Holm, Carminda Mendes André, Manuel Jacinto Sarmento, Walter Benjamin, entre otros, buscando responder las preguntas: ¿La experiencia estética es capaz de generar conocimiento, en la relación entre arte y educación en la primera infancia? ¿Y esta acción favorece la conformación de un nuevo mercado de las artes en São Paulo, un mercado para bebés?

Palabras-claves: primera infancia, arte, escuela.

### Abstract

This article seeks the reflection on the experiment of artistic interlingual, developed with the stage of early childhood, with the title of “Quanta”, conducted between 2010 and 2012 in the nursery school of Perus Unified Educational Center (western outskirts of the city of São Paulo). For this reflection we will used the childhood and art theories of the schools of Marina Marcondes Machado, Anne Marie Holm, Carminda Mendes André, Manuel Jacinto Sarmento, Walter Benjamin, among others, seeking to answer the question: the aesthetic experience is capable to

<sup>i</sup> É mestranda do curso de pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Desenvolve uma pesquisa sobre formas contemporâneas de *agit-prop* sob orientação da Profa. Dra. Fátima Costa de Lima. É bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

generate knowledge, in the relationship between art and education in the early childhood? And also, this action corroborates or not for a new arts market in São Paulo, a market for babies?

Key words: early childhood, art, school.

No começo do ano de 2010 minha companheira de trabalho Suzana Schmidt me convida para um mergulho na primeira infância. Ela, recém-mãe, eu, recém-tia. O que significaria praticar as Artes Cênicas junto a essa faixa etária?

Exatamente nesse mesmo período, em São Paulo, alguns grupos dedicados à dança e ao teatro começavam a desenvolver pesquisas também para essa faixa etária - como o grupo Sobrevento ou a Cia. Zin, dentre várias outros. Tal manifestação, prática e interesses geraram importantes mostras e debates sobre arte para bebês e primeira infância, como a organizada no Centro Cultural São Paulo em São Paulo/SP, no Centro Cultural Banco do Brasil no Rio de Janeiro/RJ e no Serviço Social do Comércio (SESC) São Carlos/SP no ano de 2011.

Ainda em 2010 fomos contempladas pela Lei de Fomento à Dança. Um dos primeiros atos de pesquisa de campo que realizamos foi justamente assistir a espetáculos de dança pensados para bebês e crianças.

Uma característica unia todos os experimentos vistos: dançava-se *para* a primeira infância e não *com* ela. A dança era feita, em todos os casos, para uma plateia em meia-lua composta por pais e crianças. Crianças que balançavam seus bumbuns nas cadeiras, na intenção de se movimentar no espaço desejando adentrar com os seus próprios corpos naquele mundo que lhes era apresentado, mas “seguradas” pelos seus pais tanto pelo ato físico como através de ininterrupta negociação. Outro fator importante é que esses experimentos eram encenados no centro de São Paulo.

Fizemos-nos algumas perguntas frente a isso: por que estão aparecendo tantos experimentos cênicos para bebês e primeira infância? Por que apenas nas regiões centrais? Por que a obra artística vem tratando o espectador, em sua maioria, apenas como aquele que vê, sem refletir sobre o significado etimológico da palavra teatro?

Em busca de respostas a essas e outras indagações, percebemos que o movimento de pensar a obra artística para a primeira infância vem sendo desenvolvido com muita profusão nos últimos anos na Europa, tendo como seu principal expoente o Festival Internacional de Teatro para Bebês que acontece em Bolonha, Itália. Soubemos também que o Serviço Social do Comércio (SESC) vem implantando, em quase todas as suas unidades, tanto um espaço físico destinado para a primeira infância quanto uma programação específica para ela. Sabemos que o maior público consumidor de obras artísticas está situado nos centros das grandes cidades. Poderíamos nos

perguntar se esse movimento estaria aliado, à formação de um novo e grande mercado consumidor, um mercado para bebês?

O jogo-instalação *Quanta* foi nossa resposta para essas e outras perguntas que nos fizemos na nossa caminhada.

Ainda em fase de pesquisa, fomos assistir a exposição “Museu é o mundo”<sup>ii</sup>, com as obras do artista plástico brasileiro Hélio Oiticica, exibida no Itaú Cultural. Nela, Suzana observou que Clara, sua filha com então um ano e meio, ativou seu corpo e imaginação ao relacionar-se com aqueles objetos, e que a instalação plástica podia ser um aliado importantíssimo aos nossos objetivos. Eu comecei então a pesquisar mais da obra do artista – seus manifestos, textos, parangolés e seu Programa Ambiental, que para além da semelhança de nomenclatura, muito se assemelhava ao conceito que estávamos buscando de “ecossistema cênico”, “jogo-instalação” pareando-nos com as seguintes afirmações de Oiticica:

Anti-arte – compreensão e razão de ser do artista não mais como um criador para a contemplação mas como um motivador para a criação – a criação como tal se completa pela participação dinâmica do “espectador”, agora considerado “participador”. (OITICICA, 1986, p. 132)

Essa possibilidade de criar junto com seu público a experiência artística talvez tenha sido a coisa mais importante que o projeto *Quanta* me proporcionou enquanto artista, educadora e pesquisadora. Quando escolhemos o Centro Educacional Infantil do Centro Educacional Unificado situado em Perus (CEI-CEU Perus), a Coordenadora de Cultura do local, Carla Dourado, importante articuladora deste trabalho no equipamento, nos informou que os bebês e crianças pequenas do CEI estavam acostumados a assistir aos espetáculos no grande teatro do CEU. Elogiou, inclusive, o fato das crianças ficarem “sentadinhas”, “quietinhas”, para assistir aos tais espetáculos.

Tomando este fato como exemplo de inserção no mundo e recriação do mesmo, o que podemos esperar de uma prática artística que tem como espectadores bebês e crianças que ficam “quietinhas-sentadinhas” ao se relacionarem com algo? Ou ainda, outro adjetivo empregado neste dia foi “bonitinhas”, ou seja, o que é bonito e aguardado dessa faixa etária é justamente a concentração, a docilidade dos seus corpos e a disciplina como atitudes dignas de elogio?

Frente a essas novas questões, escolhemos como espaço de trabalho o chamado “foyer” do grande teatro do CEU – sua entrada ao invés de seu grande palco, um espaço de circulação ativa de

---

<sup>ii</sup> Para uma análise sobre a relação entre as obras de Hélio Oiticica e a mercantilização da cultura empreendida pelas Instituições culturais bancárias ver: Gustavo MOTTA, “O museu Hélio Oiticica. Um mausoléu admirável”, in *Dazibao* – crítica de arte, n.1 (São Paulo, 2011), p. 8-15.

peças e que não marca antecipadamente o lugar aonde os artistas e espectadores devem por tradição ocupar.

Antes disso, é importante explicar a nossa escolha por uma escola pública na periferia do extremo oeste paulistano: talvez porque se entre nossos objetivos estava apresentar uma linha de fuga para os experimentos de arte para primeira infância que assistimos, precisávamos também procurar um outro público, aquele que talvez, ainda que não da mesma maneira, não fosse o consumidor alvo dos produtos artísticos atuais para a primeira infância – a criança proletária. Segundo o filósofo alemão Walter Benjamin em seus textos sobre a infância, arte e educação:

a criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçá-la desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. (BENJAMIN, 2002, p.122)

E o mesmo filósofo nos diz:

A disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma. (...) A pedagogia proletária demonstra a sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. (...) A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. (...) Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las somente nessa selvagem libertação da fantasia infantil. Crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. Elas não arrastam resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental. Ao mesmo tempo, esse teatro infantil é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando adultos representam para crianças irrompem tolices... (BENJAMIN, 2002, p.118).

O autor que, segundo Flávio Di Giorgi no posfácio do livro citado, tem “sua opção ideológica muito clara: é decididamente antiburguesa, perpassando assim, por todos os artigos, sua busca apaixonada pela construção do futuro humano sem exploração de um pelo outro, sem a primazia do lucro” (2002, p. 164), vê na prática artística lúdica-corporal feita pelas próprias crianças uma espécie de antídoto para a condição de exploração à que são submetidas.

Nesse sentido, fomos ao encontro com o que Marina Marcondes Machado chamou de “geografias lúdicas”, conceito que investigamos em *Quanta*. Ao vivenciar uma instalação em que a criança pequena é convidada a agir, alterar o já visto, jogar, brincar, espalhar-se no espaço, imaginar, surpreender-se, ela vivencia uma prática social baseada na construção coletiva do “aqui- agora”, da realidade, de determinado tempo e espaço. Isso, amplamente atuado e utilizado enquanto princípio formador das crianças, pode gerar as bases de uma outra sociedade, diferente desta que

cria o abuso do homem pelo homem, destruição, ganância, supressão dos desejos e da libido, corpos engessados, trabalho alienado etc.

A partir desses propósitos e princípios como agir como “intérprete” ou como “*performer*” num experimento dessa natureza?

Toda a preparação para a construção de nossos corpos enquanto atuadores do experimento foi calcada de um lado em jogos de improvisação entre os jogadores e de outro em construção de corporalidades (ativas, imagéticas e na utilização de adereços) ou de espécies de “personagens”, de figuras que estariam no espaço como provocadores de ação, bem como todo e qualquer elemento do espaço. Quanto à instalação, também é importante ressaltar que cada elemento instalado no espaço pelo cenógrafo Fábio Marcoff provocava de alguma maneira a ação corporal e imaginativa da criança. Tudo era manipulável e convidativo. Nossa função então transitaria como uma espécie de modelo de ação às crianças, ou seja, ativar modos de se brincar naquele espaço e entre si, não como um modelo a ser copiado, mas a ser transmutado a partir de cada corpinho, de cada curiosidade, de cada olhar... Inclusive o espaço e nossa ação nele foram criados de modo que cada criança ou grupo de crianças ficava a vontade para brincar da maneira que quisesse: olhando, correndo, manipulando, brincando de infinitas maneiras que cada faixa etária, de dez meses a cinco anos, podia fazer.

A cada encontro com as crianças eu me transformava em uma espécie de lagarta, que com sua “trouxinha de ar” estava se mudando, estava se transmutando. Viraria eu uma borboleta? E com essa gestualidade, pesquisada em quatro meses de ensaio, eu entrava com as crianças no espaço instalado, para reconhecê-lo de outra forma a partir do contato com elas.

A prática da Técnica Alexander, guiada por Ana Thomaz, também nos ajudou a não tolher, em primeiro lugar, em nós mesmos, a infância que em nós adultos do capitalismo não foi cuidada e sim soterrada pela disciplina não criativa. Assim, em nossos encontros com as crianças, nós, como adultos, tomaríamos cuidado para não soterrar na criança seu lado criador de novos mundos. Isso seria fácil de acontecer se de alguma maneira levássemos as crianças a conhecer o espaço de determinada maneira, ou se excluíssemos alguma manifestação, mesmo que aparentemente “agressiva”, ao invés de considerá-la e agir a partir dela; se ficássemos “desesperados” com as manifestações em forma de choro, se quiséssemos que as crianças criassem a partir de nós e não a partir da relação, num jogo de ação e reação mútuas.

A experiência de *Quanta* se encerrou em dezembro de 2010 e se configurou, para nós, num experimento artístico construído *com* as crianças, em que o que se dançou, movimentou, agiu,

brincou foi o próprio corpo da criança junto com sua imaginação. Assim, intérpretes e seu público estavam num mesmo momento realizando o mesmo projeto, respeitadas as suas formas de inserção.

Praticamos um novo contrato social: sem hierarquias, no qual adultos e crianças brincam juntos, atuam juntos no espaço compartilhado, se ouvem, se respeitam e aprendem com suas diferenças. Será este o grande aprendizado de *Quanta*?

Em 2011, fomos contemplados pelo Programa de Ação Cultural do governo de São Paulo para desenvolver uma monografia a partir de uma pesquisa em Artes Cênicas. Resolvemos então desenvolver os princípios de *Quanta* dentro da sala de aula de duas turmas de crianças da CEI-CEU Perus, durante quatro encontros, no começo de 2012. A partir desses dois momentos, 2010 e 2012, escreveríamos este texto.

Um dos objetivos que nos propusemos a investigar foi desenvolver possíveis indicadores de como a experiência estética gera conhecimento, na relação entre arte e educação na primeira infância.

Em primeiro lugar poderíamos esmiuçar as diversas palavras que essa frase contém, a começar pela palavra estética. Etimologicamente, a palavra estética vem do grego *aisthesis*, com o significado de “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”. A ligação da estética com a arte é ainda mais estreita se considerarmos que o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção. Por isso podemos compreender que, enquanto disciplina filosófica, a estética tenha também se voltado para as teorias da criação e percepção artísticas.

Sendo assim o que está sendo dado a sentir, a se perceber pelos sentidos a uma criança pequena num espaço como o da CEI-CEU Perus? E nós, a partir de nosso projeto artístico, o que procuramos dar a sentir a essas mesmas crianças?

Em segundo lugar, o que caracteriza a infância? O pesquisador e professor português Manuel Jacinto Sarmiento, ligado ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, critica a concepção moderna sobre o imaginário infantil:

como a expressão de um déficit – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc. (SARMENTO, 2002, p.3)

Em terceiro lugar, quais possíveis relações podem existir entre as palavras Arte e Educação pensados dentro do ambiente escolar? A Profa. Dra. Carminda Mendes André, em seu texto “Escola é lugar para a arte?”, nos convida a refletir:

Seguindo as definições de Teixeira Coelho, podemos diferenciar cultura e arte pelos modos como cada área aborda o mundo. Para aquele autor, a cultura é a convergência de tudo o que está disperso, é o desejo de congregar, sua função é afirmativa para o coletivo, para o consenso, para a unificação. Já a arte é exceção e dessa forma se faz diferença no campo da cultura. A arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega. (...) Desse modo, se a arte, de fato, entrar na escola, ela não “ajudará a disciplinar”, não deixará os alunos mais calmos, não o adaptará ao convívio em grupo, não aceitará as regras sem que tudo isso seja colocado em discussão. (...) Com essa finalidade, a presença da arte nos projetos pedagógicos, nos planejamentos do ensino, no espaço físico e no cronograma escolar é justificada pelo seu valor agregador, formador da sensibilidade do indivíduo identificado à sociedade, atributos que ajudam a identificar problemas e elaborar “reformas”, ou seja, ajudam a promover ajustes no sistema educacional que aí está, para sua permanência. (...) E talvez, os guardiões do discurso disciplinar tenham razão, pois ao serem utilizadas lógicas de transgressão, as ações resultantes da presença da arte na escola problematizarão as normas e os padrões de normalidade, problematizarão sua instrumentalidade e o modo como são utilizadas. (...) Daí a pergunta: é permitida a presença da *diferença* na escola? Escola é lugar para a arte? (ANDRÉ, 2008, p.1-4)

Como gerar conhecimento através da arte e apontar os indicadores de seu acontecimento com uma faixa etária que ainda não fala ou ainda não escreve? Contatamos a coordenadora pedagógica da CEI-CEU Perus, Andréia do Carmo, e manifestamos nosso desejo de retrabalhar o experimento *Quanta*, agora em sala de aula, durante quatro encontros e com duas faixas etárias distintas. Considerávamos importante encontrar os professores dispostos a enfrentar essa jornada conosco, vivenciando, partilhando e questionando todo o processo. Duas turmas se disponibilizaram: uma turma de berçário e um “mini-grupo”.

Decidimos então que Suzana acompanharia a turma do berçário e eu acompanharia o “mini-grupo II A”, sob responsabilidade, na parte da tarde, da professora Vilma Braghin – uma turma com 25 crianças com uma média de idade de três anos e meio.

A professora Vilma Braghin acompanhou o experimento *Quanta* em 2010, com sua turma de alunos então e acompanhou também a oficina para os professores da CEI que ministramos na época.

Seguimos com reuniões com as professoras envolvidas no projeto para lembrarmos a experiência de 2010, contar os objetivos de 2012, trocar primeiras ideias sobre a infância e sobre as turmas em questão. Num primeiro encontro com a Vilma, ela nos relatou algumas características da turma e dentre elas duas dessas características me chamaram a atenção. A primeira: o fato de a tinta ser um indutor importante da turma; a segunda: apesar de pequenos, as histórias de terror, de monstros e de mistério são as preferidas da turma em geral. Além disso, a Vilma nos disse que um dos seus principais objetivos com a turma era construir a percepção sobre a coletividade e a

sensibilização em relação ao Outro. Para ela, seria interessante se nossas atividades também buscassem esses objetivos. Por conta dos horários da turma em relação ao horário de entrada e lanche, combinamos a seguinte rotina: teríamos cerca de 30 minutos de preparação do espaço enquanto as crianças lanchavam e cerca de 40 minutos de atividades com as crianças, que já começavam a acontecer logo na volta das crianças ao seu espaço de origem. Escolhemos como espaço abrigador das atividades justamente a sala de aula das crianças, como forma de pesquisar com todos os envolvidos, nós, a Vilma e as próprias crianças, formas de ressignificar aquele espaço que é justamente o espaço em que elas passam boa parte de seu dia.

Consideramos importante para essa monografia descrever o aparelho público de ensino para crianças pequenas: espaços de concreto, retos, com pouquíssimo ou nulo espaço verde. São salas pequenas, se pensarmos que abrigam cerca de vinte e cinco a trinta crianças em plena fase de desenvolvimento corporal. Ou seja, precisariam de espaço adequado, amplo, para se movimentarem muito, correrem, como parte fundamental do desenvolvimento de todas as suas capacidades, inclusive as racionais.

Tendo em vista que nosso projeto não poderia, nesse momento, realizar uma verdadeira transformação arquitetônica deste espaço educacional, o que nos importava, ao menos, era provocar as possibilidades de alteração da “geografia lúdica” do espaço, instaurando novas paisagens físicas e imaginárias.

A partir desse princípio tomamos a arte e algumas de suas linguagens como ponto de partida dessa construção. Em cada dia de encontro uma linguagem artística era tomada como fio condutor do experimento, ainda que houvesse a presença de outras, ainda que o foco principal fosse a ativação de um corpo-imaginação atuante no espaço. Sendo assim, no primeiro dia tivemos a música, no segundo o vídeo, no terceiro as artes cênicas e no quarto as artes plásticas.

Todos esses elementos de pesquisa (espaço, corpo, linguagens artísticas, materiais, tempo e os adultos envolvidos), citando pesquisadora dinamarquesa Anna Marie Holm, não poderiam limitar na criança:

- o estar num espaço desafiador;
- a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente;
- a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala;
- a escolha de materiais pela criança;
- a oportunidade de experimentar;
- o controle de tempo;
- a conversa, o bate-papo;
- a liberdade da criança para ser ela mesma. (HOLM, 2004, p. 84)

Outro princípio dos quatro encontros seria o da construção de instalações plásticas no espaço. Combinamos com as professoras envolvidas no projeto que nós, enquanto propositores, apenas construiríamos previamente e também com as crianças a instalação, e que deixaríamos os objetos dessa construção na sala de aula para que eles pudessem ser ressignificados durante a semana pelos professores e alunos.

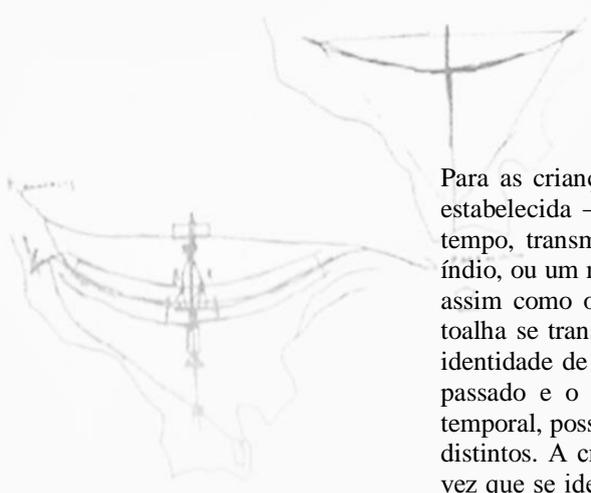
Nos dois primeiros dias, tivemos, respectivamente, a colaboração dos artistas Guilherme Furtado e Márcio Marques, que também integraram o jogo-instalação *Quanta* em 2010. O que creio ser importante de narrar sobre essas experiências, que perpassa a minha condução nos experimentos, é: como eu continuei ou me relatei com a minha experiência de “*performer*” no jogo-instalação de 2010, nesse experimento de 2012 em sala de aula.

Vale dizer que em nenhum momento eu reproduzi ou me inspirei nas partituras físicas, ou no “personagem-indutor de ação” que criei em 2010. Vale dizer também que não elaboramos nenhum espaço de treinamento físico do “*performer*” antes dos experimentos em sala de aula. Tivemos diversos encontros pedagógicos para elaboração do experimento, além da leitura de alguns textos norteadores, a saber, “Teatralidades e Pequena Infância” de Marina Marcondes Machado e o já mencionado texto do Prof. Sarmiento, que sigo citando:

uma revisão recente dos conceitos psicanalíticos e construtivistas sobre o jogo simbólico, postula que, ao contrário da ideia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto as brincadeiras das crianças, constituindo assim uma capacidade estritamente humana, mas que é radicalizada pelas crianças. É, portanto, da ordem da diferença e não do déficit que falamos, quando falamos do imaginário infantil, por relação com o dos adultos. (SARMENTO, 2002, p.3)

É nesta “capacidade estritamente humana” de criar uma “transposição imaginária do real” que me fiei ao conduzir todos os experimentos. Eu, como condutora, procurava trabalhar em mim os mesmos princípios que eu procurava estimular nas crianças: imaginação atrelada à ação corporal, movimentação no “aqui-agora”, não-representação da situação e sim a busca da vivência plena do jogo.

À exceção do dia em que trabalhamos com o vídeo, em que eu fiquei muda durante todo o experimento, dialogando com as crianças apenas pelo gesto e olhar, em todos os outros dias a fala foi um item bastante explorado na condução do experimento. No entanto, apesar da linguagem ser um processo em geral caracterizado pela organização lógica na nossa sociedade da razão administrada, busquei aqui quebrar com os princípios lógicos estruturantes das gramáticas adultas a favor da lógica infantil:



Para as crianças, no âmbito do jogo simbólico – cuja importância na infância está bem estabelecida –, o objeto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo-se nas passarelas, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim como o toco de uma vassoura se transmuta numa espada, ou num cavalo, e uma toalha se transforma numa túnica ou numa bandeira, sem que a criança perca a noção da identidade de origem. Do mesmo modo, a criança incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de factos cronologicamente distintos. A criança repete a história “era uma vez...” e presentifica esse passado de cada vez que se identifica com o herói que “então eu era...”, cometendo o futuro antecipado do acontecido.

A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, esta alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógica formal do discurso, que permite que a criança simultaneamente navegue entre dois mundos – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades. Por outro lado, os princípios lógicos alterados também não são exclusivamente integrantes da cultura da infância, sendo inerentes aos processos de construção da linguagem poética, onde a subversão do princípio da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos respectivos processos de significação. (SARMENTO, 2002, p.10-11)

No terceiro dia de encontro com as crianças trabalhamos com as artes cênicas. Aqui procurei investigar uma modalidade que está muito em voga, talvez possamos dizer “na moda”: a contação de história.

A capacidade de narrar histórias é milenar entre os homens e sabemos como elas foram importantes na história humana como capacidade de pensar “criativamente” sobre algo e difundir o legado desses pensamentos e tradições. No entanto, o já citado filósofo Walter Benjamin, em seu texto “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” nos diz que depois das atrocidades da Primeira Guerra Mundial, os homens emudeceram, pois já não tinham experiências para passar adiante e sim apenas os horrores da guerra. Se pensarmos que estamos num mundo em atuante e constante guerra civil, quais histórias temos para contar? Quais experiências queremos levar adiante?

Benjamin, se nos conclama a fazer algo, é justamente a transformar o mundo que não fomenta mais experiências capazes de serem narradas. É isso que geraria, talvez, o retorno da capacidade de transmitir experiências através da ficcionalização delas próprias e não o contrário. Claro que aqui não deixo de enxergar a potência que uma história pode ter na vida social, na medida em que as histórias podem provocar a capacidade de imaginar, de sonhar outras realidades diferentes das nossas. Estimular a capacidade de sonhar, de desejar, já me parece ser, em nossos tempos, uma ação de germe transformador.

Na mesma época, começaram a surgir, de forma mais frequente, pesquisas de contação de história, sobretudo as ligadas a editoras e livrarias. Primeiro a editora Ática formou uma equipe de contadores de história e logo depois as lojas FNAC começaram a instaurar, em todas as suas filiais, a contação de história com periodicidade semanal. A livraria/editora Saraiva também realizava eventos constantes envolvendo contação de histórias. Junto a esse grupo temos também a Livraria da Vila (todas situadas em bairros nobres de São Paulo) e outras. Em geral, todas essas apresentações de contação de história eram gratuitas para o público da loja. Os contadores não precisavam mencionar a loja, ou utilizar camisetas e uniformes. Aparentemente, nenhuma propaganda dos livros era também feita.

No entanto, sempre em um canto, ao lado do espaço destinado às contações, o livro-história, contado no dia, ficava exposto. Ou seja, não eram contadas histórias escutadas de alguém, vivenciadas, novas etc. Eram histórias presentes em livros (em geral de autores muito bons dentro da literatura infantil) que poderiam ser adquiridos na loja. Ou ainda, a contação de história tinha a capacidade de atrair pais e filhos para suas apresentações em espaços lotados de mercadorias piscantes, ou seja, se não consumissem o livro da história narrada, certamente consumiriam algum outro produto, ou então, se seguirmos as teorias do Prof. Eugênio Bucci, apenas o ato de olhar aquelas mercadoria e de associar um ato cultural – narrar uma história – a uma marca (a das livrarias-editoras) o consumidor já geraria valor para a empresa apenas e tão simplesmente por olhar. Muitas vezes, nesses espaços, os contadores de história literalmente competiam com o som vindo da última novidade televisiva ou de computadores e *videogames* e das músicas vindas das sessões de venda de CDs.

Essa prática de contação de história ligada a livrarias e editoras também criou técnicas de contação de história baseada numa estrutura que pudesse “encaixar”, através da improvisação, uma história nova a cada semana, operando assim, junto com a lógica da rápida criação e circulação de mercadorias. Um desses procedimentos foi criado pela contadora de história paulistana Kiara Terra, que desenvolveu, com outros parceiros, a chamada “História Aberta-Poética Interativa”. Nela a criança é convidada a criar partes e rumos da história junto dos contadores através de “aberturas” de “perguntas” realizadas pelos contadores que movem a história através das histórias das próprias crianças. Assim as crianças “interagem” com os contadores partilhando a criação da história. Essa interação, em geral, se dá apenas pela contribuição verbal das crianças e mantêm-se uma estrutura palco/plateia entre contador e crianças.

Esse mercado nascente necessitava de atores que se “convertessem” em contadores de histórias. Como atriz inserida nessa lógica de produção, passei a trabalhar com esses mesmos procedimentos em livrarias como a FNAC e a Saraiva, além da empresa de medicamentos genéricos Eurofarma, dentre outros. Nessas ocasiões percebi a necessidade das crianças de participarem ativamente da história, não apenas com sua imaginação e contribuição verbal, mas também com seus corpos. Era como se o ato de imaginar e contribuir com a história fosse integrado ao ato de agir no espaço junto comigo e junto com os colegas.

Sendo assim, a interação proposta por essa técnica é “controlada”, como se a participação fosse permitida só até um ponto e totalmente mediada pelos contadores de história. Ao propor a interação e a improvisação, penso que essa técnica avança no sentido de partilhar com o espectador a criação do acontecimento artístico. Creio, no entanto, que esse ato poderia ser mais explorado, propondo a interatividade, convidando o corpo da criança para agir no espaço. Questionava, porém, se um experimento como esse caberia dentro de uma instituição como o SESC, que agora tem em todas as suas unidades uma programação semanal de contação de histórias? Como diz Benjamin “arrepia-se aqui a consciência amedontrada pela possibilidade de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças mediante o teatro.” (2002, p.114)

Frente a essas considerações procurei experimentar com as crianças da CEI a contação de histórias que convida o corpo da criança a agir no espaço. Isso se deu em todos os encontros. No terceiro dia tentei investigar a técnica “História Aberta-Poética Interativa” com esse adendo.

Escolhi uma história que conheci através da contação de histórias de Kiara Terra e Elenira Peixoto: “Murucututu: a coruja grande da noite”, de Marcos Magno. A escolha se deu por se tratar da história de uma coruja do folclore brasileiro e por trabalhar justamente com o que Vilma me disse no nosso primeiro encontro: histórias de mistério, que lidam com os medos de cada um, tema que vinha sendo caro aos pequenos.

Armei antes das crianças chegarem do lanche minha estante de objetos para contação de histórias junto com uns tatames de E.V.A. aonde eles, num primeiro momento, foram convidados a se sentar. Fui contando a história aos pequenos ainda numa relação “palco/plateia” que depois foi se desfazendo até entrarmos juntos, em grupo, como em uma excursão imaginária pelos mistérios da grande noite no dorso da coruja. A experiência foi realizada dentro da própria sala e a geografia do espaço foi alterada nesse caso pela imaginação de todos nós ao apontarmos no espaço os elementos que passaríamos a ver dentro da grande noite, ressignificando-o.

O quarto e último dia de encontro baseava-se na exploração das artes plásticas a partir da história indutora “Quando as cores foram proibidas”, de Monika Feth e Antoni Boratynski. O livro trata de um rei que proíbe que a população utilize as cores no seu reino gerando a organização coletiva em prol do desmantelamento desta proibição.

Eu interceptei as crianças logo na saída do intervalo delas, ainda num saguão anterior à sala. Disse que precisava contar uma história a elas e pedir suas ajudas. Tratei a sala e o espaço da CEI como esse grande reino em que as cores não poderiam ser mais utilizadas. No entanto, segui contando, que eu tinha uma caixinha com todas as cores do mundo (um caixa física cheia de tinta guache) e queria convidá-las a voltar a pintar o reino.

As crianças num sim explosivo se propuseram a me ajudar. Uma das crianças me disse então que agora viraria uma borboleta a colorir as coisas. Seguimos para a sala e lá estavam dispostas algumas caixas de papelão grandes, quase da altura das crianças: aquelas seriam as casas do reino, as casas das crianças que a gente tinha que pintar e colorir juntos contra a opressão do Rei.

A pintura que começou nas caixas de papelão seguiu para as palmas das mãos das crianças. Esse passo se deu pela descoberta da tinta na mão de uma criança que mostrou à outra, num convite a experimentação. Esse modelo se seguiu quando uma criança pintou a parte inferior do rosto e depois outra o rosto inteiro, e daí, num passo mais rápido, quase todas as crianças já estavam com pelo menos alguma parte do corpo pintada, incluindo cabelo, roupa, membros inferiores e superiores e até dentes.

Nem eu e nem a Vilma interrompemos essa experimentação das crianças sobre o corpo como suporte. A partir daí eu comecei a perguntar para as crianças o que elas eram e logo começaram a surgir diversos personagens nesse reino. Algumas crianças pediram à Vilma para se fantasiarem com algumas roupas que havia em uma arara da sala. Nós ajudamos outras crianças a criar fantasias com outros materiais que eu tinha levado para a experimentação plástica, como papel celofane, papel crepom, fitas de cetim coloridas etc.

Convidei também uma criança para ser o Rei, numa brincadeira que eu estava propondo. Anna Vitória era o nome da criança. Anna Vitória virou o Rei em questão de minutos. Essa transformação de Anna Vitória tinha a ver com a definição corporal que fizemos para a figura do Rei no momento em que contei a história. Quando descrevi o rei como um homem triste e bravo, perguntei a eles se sabiam o que eram esses adjetivos. Uma criança franziu a sobrancelha. Perguntei então se a braveza e a tristeza eram uma coisa que ficavam em cima dos olhos e uma delas me respondeu com um bico e então perguntei se a tristeza e a braveza eram sentimentos que faziam

caretas na cara da gente e logo todas as crianças estavam imitando em si a postura do Rei, como que imitando e pesquisando seus próprios referenciais de tristeza e braveza. Anna Vitória ficou lá de Rei, passeando a sua braveza por aquele reino colorido.

Um dos momentos importantes do jogo foi quando a Vilma se caracterizou e começou a propor o empilhamento das caixas e com elas inventou, junto com as crianças, um jogo de jogar uma bolinha para dentro da caixa. Logo esse amontoado de caixas se transformou em um personagem que estava engolindo as bolinhas pela boca.

Enquanto isso as crianças se organizavam de diversas maneiras: em duplas, trios, grupos que se formavam e desmanchavam-se. Cada qual atuando no espaço de jogo de diferentes maneiras, criando relações, pequenas histórias, personagens que eu jamais poderia prever.

Na primeira conversa, Vilma havia comentado sobre a dificuldade daquela turma em exercer a coletividade. No entanto o que se viu naquele momento foi a prática de um objetivo comum, o desenvolvimento de um pacto coletivo realizado a partir dos desejos de cada criança. Será que essa coletividade que estamos acostumados a buscar, de todos realizando as mesmas ações, num mesmo momento não estaria mais vinculada a uma espécie de controle social que tenta a todo momento nos orientar?

Um comentário muito pertinente da Vilma ao fim do experimento foi o fato de que, durante os encontros, os materiais (musicais, videográficos, plásticos etc.) haviam sido apresentados muito rapidamente, e que havia uma profusão de materiais, causando um não aproveitamento e exploração de cada um desses objetos. Por exemplo, um objeto como o papel celofane poderia ter sido investigado enquanto modificador da luz do ambiente se pregado na janela, enquanto figurino, enquanto suporte para aplicação de outro material, enquanto textura, enquanto indutor de pesquisa de leveza ao ser jogado para o ar com a ajuda de um ventilador etc. Estamos totalmente de acordo. No entanto, essa quantidade diferenciada de materiais dispostos em todos os encontros, provocava nas crianças diferentes corporalidades. Num mesmo dia de experimento ampliava-se a capacidade de pesquisar texturas, alturas, velocidades, planos, tons, saltos, etc. no corpo de cada criança. E assim, ligamos novamente este experimento ao experimento de 2010.

Quando o experimento estava se acabando a Anna Vitória, ou o Rei da história, chegou pra mim, me olhou no fundo dos olhos e me disse com um certo afobamento e tristeza: – Eu não quero sair daqui! De que *aqui* Anna Vitória estaria falando? Da brincadeira? Daquele reino aonde ela poderia inclusive expressar sua braveza e tristeza? Do personagem que ela estava construindo? De uma possibilidade de mundo que estaria sendo esboçado naquele momento com a colaboração de

todos os seus participantes? Será então que a escola pode ser um lugar de convívio de onde não se queira mais sair, ou o mundo, se transformado sob a ótica da criança, pode ser um lugar habitável, sem a vontade que ele se acabe com previsões apocalípticas?

Sendo assim, retomando um dos nossos objetivos: o que foi dado a conhecer às crianças e aos adultos envolvidos nesse projeto através das ações artístico-pedagógicas realizadas?

Penso que às crianças foi possibilitada uma exploração de seus próprios corpos enquanto potencialidades físicas e imaginativas e a utilização dessas ferramentas no conhecimento inicial de quatro linguagens artísticas distintas. No lugar da arte, poderia ter sido apresentada às crianças outro objeto de conhecimento como a matemática, a astronomia, a literatura etc. Mas será que para conhecer o mundo a criança, sobretudo em sua vida escolar nos anos posteriores a essa faixa etária que trabalhamos, precisa deixar de lado seu corpo físico e lúdico para se largar e se cristalizar sobre uma mesa e cadeira durante cinco horas diárias por duzentos dias letivos durante doze anos?

Talvez a forma de se conhecer algo, com um corpo e imaginação criadora potencializados, seja o que o *Quanta* pode deixar enquanto experiência transmissível, capaz de ser narrada.

Que aprendamos juntos então, crianças e adultos, a colorir o mundo, a nos metamorfosear em borboletas para que nunca mais queiramos sair daqui.

## Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Escola é lugar de arte?** In Anais do V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Geraes, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Carminda%20Mendes%20Andre%20-%20ESCOLA%20e%20LUGAR%20PARA%20ARTES.pdf>>. Acesso em: 26 out. de 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural**. Pro-posições, v.15, n. I (43) - jan./abr. 2004.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**; org. Luciano Figueiredo, Lygia Pape e Waly Salomão. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Projeto POCTI/CED/49186, 2002. Disponível em: <

[http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>.

Acesso em: 26 out. de 2012.

Recebido em 21/02/2015  
Aprovado em 25/05/2015  
Publicado em 26/08/2015