



Cultura e Primeira Infância

María Emilia López

Junho de 2013





CENTRO REGIONAL PARA O FOMENTO DO LIVRO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE, CERLALC-UNESCO

Renato de Andrade Lessa
Presidente da Fundação Biblioteca Nacional do Brasil
Presidente do Conselho

Manuel Enrique Obregón López
Ministério da Cultura e da Juventude da Costa Rica
Presidente do Comitê Executivo

Fernando Zapata López
Diretor

Alba Dolores López Hoyos
Secretária Geral

Paola Caballero Daza
Subdiretora de Leitura, Escrita e Bibliotecas

Bernardo Jaramillo Hoyos
Subdiretor de Produção e Circulação do Livro

Mónica Torres Cadena
Subdiretora de Direito Autoral

Lina María Aristizábal Durán
Subdiretora de Estudos e Formação

Calle 70 No. 9 - 52
PBX: 571 5402071 FAX: 571 5416398
libro@cerlalc.org • www.cerlalc.org
Bogotá - Colombia



Nota preliminar

O presente documento foi preparado pela consultora María Emilia López para a Subdireção de Leitura, Escrita e Bibliotecas do CERLALC.



Conteúdos

<i>Introdução.</i>	5
<i>Reflexões sobre o conceito de cultura e sua dimensão política.</i>	6
<i>A cultura na criação. Cultura de cuidados, novas formas de famílias. A criança mídia-tecnológica.</i>	9
<i>Expressão e criação como manifestações de uma subjetividade ativa e autônoma.</i>	16
<i>A arte na primeira infância. O valor das experiências à pouca idade.</i>	23
<i>Percepção e imaginação.</i>	26
<i>Abertura, diálogo, disponibilidade, escuta: dimensões que propiciam uma experiência artística hermenêutica com as crianças.</i>	31
<i>Como vivem e como se relacionam as crianças com as distintas expressões artísticas?</i>	35
• Observação	35
• Apreciação	36
• Expressão	36
<i>A leitura e a narração.</i>	39
<i>A música.</i>	43
<i>As artes plásticas.</i>	47
<i>A dança e a expressão corporal.</i>	51
<i>Espaços culturais: arte e comunidade.</i>	57
<i>Os centros infantis como espaços geradores da vida cultural das crianças e das famílias. Sua possível dimensão afetiva e poética.</i>	59
<i>A formação dos diversos agentes (bibliotecários, gestores culturais, educadores, puericultores, responsáveis por oficinas, etc.).</i>	61
<i>Vínculos e articulações entre os diversos responsáveis de uma política cultural pública para a primeira infância.</i>	65



Introdução

A primeira infância constitui um território fértil e muito propício para as práticas artísticas, educativas e culturais. Os resultados das investigações dos últimos anos demonstram enormes benefícios na vida das crianças quando é feita uma intervenção cultural desde que elas nascem.

Entendemos por “intervenção cultural” o acesso à leitura, à arte, aos jogos, à palavra e à narração, como fatos comunitários, que vão muito além da mera ampliação e do enriquecimento do universo de práticas familiares, que acompanham as crianças de maneira espontânea desde que elas chegam.

A proposta deste documento é a de elaborar um pensamento ao redor da ideia de cultura e da intervenção cultural, assim como refletir de maneira teórica sobre as práticas lúdicas, artísticas e afetivas na vida contemporânea, com o fim de discutir a possibilidade de construir novos dispositivos culturais como políticas públicas, dirigidas às crianças e às famílias.

Para pensar nas relações entre a cultura e a primeira infância é necessário definir até onde chega o conceito de cultura, do qual não faremos um histórico (existe muito material de consulta sobre o tema) mas, fundamentalmente estabeleceremos alguns interrogantes.



Reflexões sobre o conceito de cultura e sua dimensão política

Diz Graciela Montes, referindo-se à infância:

As distintas maneiras nas quais cada pessoa se relaciona com sua própria infância, o modo como a repara e a reconstrói dia a dia, esforçada e rapidamente, termina desenhando uma história pessoal. Do mesmo modo, as distintas maneiras com as quais se relacionaram os pais com seus filhos em distintos momentos da história das culturas, a maneira como se posicionam os adultos diante das crianças numa determinada sociedade, as variadas formas que essa relação fundamental vai adotando, terminam desenhando uma história da infância.¹

Quantas histórias de infância convivem atualmente nos contextos que nos rodeiam? Quantas formas de ser criança, mãe, pai, educador, artista, podem indagar certas práticas de hoje?

Se insistimos na multiplicidade de culturas que convivem diante de uma mesma instituição como é “a infância”, é com o fim de mostrar esse caráter heterogêneo que constrói sensibilidades, representações, posturas diversas, e de dispor-nos a uma busca, à criação de experiências culturais além da lógica cultura-mercadoria (por acumulação, por mera repetição); também queremos indagar sobre uma concepção de cultura como cultura de massas ou “máquina de produção de subjetividades capitalísticas”, segundo a pensadora brasileira Suely Rolnik².

¹ Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

² Rolnik, Suely citado em Guattari, Félix y Rolnik, Suely. *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2005.



A que exatamente nos queremos referir com esta expressão? Rolnik enfatiza a diferença entre uma subjetividade hegemônica, imbuída de sistemas hierárquicos, valores e submissão, daquelas outras subjetividades atravessadas por “processos de singularização”, ou seja, processos nos quais se forjam criativamente os modos de relação com o outro, com as coisas, com o mundo.

A lógica do mercado apela ao poder que a repetição possui sobre as crianças e sobre os adultos para fixar ou cunhar estereótipos. Com a insistência da publicidade, os produtos que inundam o mercado de consumo infantil (sejam brinquedos, livros, música ou espetáculos) se instalam na vida cotidiana com o risco de saturar os espaços destinados ao intercâmbio e à comunicação, ao jogo e à experiência.

Como produzir novos processos de singularização que trabalhem por uma singularidade estética, pela transformação da vida num plano mais cotidiano e, ao mesmo tempo, pelas transformações sociais no nível dos grandes conjuntos econômicos?, se pergunta Suely Rolnik. Como fazer para que a música, a literatura e a arte em geral sejam de pleno direito no conjunto dos componentes sociais? Como fazer para que esses diferentes modos de produção cultural não sejam somente especialidades, mas que possam articular-se uns com os outros, e ao mesmo tempo conseguir escapar da posse hegemônica de alguns grupos privilegiados?

“Quando os meios de comunicação de massas ou os ministros da cultura falam da cultura, querem sempre convencer-nos de que não estão tratando de problemas políticos e sociais”, diz Rolnik na sua aguda análise. Poderíamos perguntar-nos: que ideia de cultura permeia uma visão que desmembra a política social e econômica (alimentação, educação, saúde) da capacidade criativa, do direito à arte, das construções simbólicas que dão sentidos às práticas sociais e comunitárias? Ou acaso na política econômica e social não entram em jogo pautas culturais?

CERLALC

Calle 70 No. 9 - 52
PBX: 571 5402071 FAX: 571 5416398
libro@cerlalc.org • www.cerlalc.org
Bogotá - Colombia



Garantir os direitos culturais das crianças exige uma visão ampla sobre as próprias práticas, e também um esforço por revisar reiteradamente qualquer sinal de etnocentrismo, ou os sinais próprios de viver imersos no nosso tempo, “tapados” por um presente que dificulta ver as sombras do próprio contexto, porque poucas coisas são mais complexas que ver as luzes e as sombras de uma realidade da qual se é parte e artífice. O filósofo Giorgio Agamben comenta que “contemporâneo é aquele que mantém o olhar fixo no seu tempo, para perceber não suas luzes, mas sim suas sombras. Todos os tempos são, para quem experimenta sua contemporaneidade, escuros. Contemporâneo é quem sabe ver essa sombra, quem está em condições de escrever umedecendo a pluma na treva do presente”³. A contemporaneidade é a relação singular com o próprio tempo, que se adere a este, mas que ao mesmo tempo se distancia. Na distância pode encontrar-se a luz. A intervenção sobre o presente para produzir singularidade, requer pelo menos, a intencionalidade de tornar-nos contemporâneos.

³ Agamben, Giorgio. “Paradoja del tiempo que se escabulle”. *Revista Ñ del Diario Clarín*. Buenos Aires. 21 de marzo de 2009.



A cultura na criação. Cultura de cuidados, novas formas de famílias. A criança mídia-tecnológica.

A partir de Graciela Montes, podemos dizer que quando falamos de cultura da infância não nos referimos somente à arte, aos jogos, às expressões criadoras. Os distintos modos de criação e os vínculos entre as crianças e os adultos constituem um todo cultural de alta densidade na vida das crianças e das famílias. Com esse ponto de vista, este documento tem como proposta examinar as práticas de criação e os modos de acompanhamento que socialmente são oferecidos.

De que falamos quando falamos de criação? Poderíamos dizer que a criação refere-se ao conjunto de tarefas e cuidados para garantir a sobrevivência das crianças. Alguém poderia objetar que com a sobrevivência não é suficiente e que a criação deve dirigir-se a algo mais; porém, quando os contextos são muito complexos, quase poderíamos dizer que a sobrevivência é tudo, e que nessa série de ações que as mães ou os pais realizam estão em jogo questões afetivas e de cuidado, mesmo sob a rudeza de certas formas. Essas avaliações podem passar inadvertidas, se as observamos comodamente a partir de uma postura etnocêntrica. Muitas vezes é complexo compreender certas avaliações, certas formas de exercer a responsabilidade do cuidado.

O seguinte relato que veremos a seguir foi escrito por Irma Lilia Luna Fuentes, educadora do estado de Veracruz (México), e pode ser iluminador para trabalhar esta ideia.

As práticas de criação no estado de Veracruz, como no território nacional, são das mais diversas e quase todas possuem um enfoque regional. Tomamos uma experiência de criação na região do centro do estado de Veracruz, que especificamente, chamou muito nossa atenção porque contrasta muito com a ideia que temos sobre o cuidado e a proteção das crianças pequenas. Foi registrada em 1997.



Devemos dizer que foi observada numa comunidade chamada Duraznotla, do município de Tehuipango, pertencente à região de Zongolica. Nesse momento, este município estava identificado no âmbito nacional como o de menor desenvolvimento humano, o município mais pobre do país.

Na modalidade de atenção não escolarizada, nessa época eram feitas visitas domiciliárias às mães participantes. Decidimos ir em busca das mães nas atividades cotidianas, mais precisamente, quando lavavam roupa no rio, atividade que todas as senhoras realizavam das 9 da manhã até o meio-dia, aproximadamente.

As crianças pequenas normalmente são carregadas nas costas das senhoras mesmo quando elas estão lavando roupa. Se a criança necessita de alimento, a mãe dá volta ao pano que a sustenta e a criança mama no seio. Há momentos nos quais a corrente do rio faz com que a água suba de nível e a criança molha os pezinhos pendurados. E foi justo nesse momento que nos chamou muito a atenção o fato de bebês (de 3 a 6 meses) não chorarem ao contato com a água (que é muito fria porque chega de um vulcão próximo). As mães depois nos comentaram que a partir do momento em que as crianças completam a quarentena são levadas ao rio e as mães iniciam um trabalho de “preparação dos pés dos bebês”. Esta preparação consiste em que as crianças estejam em contato com a água por um tempo. Para isso, as mães pegam com suas mãos algo de água, a “mornam” e deixam cair nos pés das crianças, e assim, pouco a pouco, vão fazendo com que as crianças tenham contato direto com a água à temperatura da do rio, até que já podem deixar seus pezinhos durante um tempo dentro da água.

Este é o trabalho de iniciação para algo mais surpreendente: a partir de um ano de idade, as mães colocam os pés das crianças nas pedras quentes que sobressaem do rio, quando as crianças protestam ou choram pelo calor tão forte, elas colocam os pés das



crianças na água fria do rio, processo que realizam várias vezes no período de tempo que estão lavando a roupa.

Isto faz com que os pés das crianças fiquem com bolhas, pelo efeito constante de calor e de frio. As mães rompem as bolhas com cuidado, colocam arnica ou camomila e “erva de curar tudo”. Repetem esta prática até que se forma uma calosidade nos pés das crianças e as bolhas deixam de formar-se (este processo, segundo as mães dura quase um ano).

Foi possível observar que as crianças de dois anos já possuem nos pés uma calosidade tão grossa que caminham nas pedras quentes descalças sem se machucar.

Isto poderia ver-se como uma agressão direta à integridade física das crianças e aos seus direitos, mas neste contexto é concebida como uma medida de proteção para fomentar a independência das crianças. As mães sabem que, diante da falta de calçado e de recursos para comprá-los, a criança deve desenvolver outros meios para poder perambular e ser vista diante da comunidade como uma “criança completa”. Também para a mãe é um descanso saber que as crianças podem caminhar num caminho tão difícil (sem pavimento, por exemplo), sem que estejam penduradas nas costas delas. Esta prática de criação faz com que as mulheres sejam vistas como “boas mães”⁴.

Cultura de criação. Esta cena ressalta uma forma de vida familiar contemporânea, nos fala das maneiras que estas crianças constroem sua relação com o mundo dos afetos, da natureza, com seu próprio corpo, com os jogos, o tempo e seus avatares.

⁴ Registro de trabalho no Foro de Irma Lilia Luna Fuentes, cursante do Diplomado em Educação a curta idade e Desenvolvimento infantil, dirigido por María Emilia López (Universidad Autónoma de Querétaro-SEP, México, novembro de 2011).



Mas, vivemos numa época de fortes contrastes. As formas familiares atuais falam de modificações nos modelos tradicionais de variadas maneiras. Não falam só da relação básica de cuidados, ligados à sobrevivência, está em jogo também os modos de construir a subjetividade, incluindo as novas constituições familiares onde convivem as famílias monoparentais, as crianças nascidas por inseminação artificial e com doador de esperma ou óvulos anônimos, ou crianças filhos de casais homossexuais, e todas essas formas contribuem para a cultura da infância. Como construir um pensamento que aloje as perguntas novas que chegam com as crianças? Como construir um espaço que responda às incógnitas do crescimento, da identidade, da criação? Como pensar o acompanhamento das famílias na sua singularidade? Como incluir no fluir imaginário das crianças as problemáticas que surgem da vida contemporânea? Os livros infantis, os filmes, os brinquedos, deveriam nomear na sua dimensão mais ampla essa heterogeneidade própria da cultura que habitamos? Como desarticular os próprios pontos de vista quando somos responsáveis por um grupo de crianças, para alojar o emergente, o disruptivo, o singular?

Não existe compreensão sem empatia. Provavelmente um pensamento sobre as novas modalidades subjetivas questionado a partir mesmo da infância exija sobretudo um exercício afetivo e epistemológico de despojamento de pré-conceitos, de certezas, de gestos aprendidos como parte da própria história da infância, para dar lugar à diferença, e também para desacomodar os hábitos da vida cotidiana.

A semióloga Cristina Corea e o historiador Ignacio Lewkowicz escreveram *“Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez”* (*Se acabou a infância? Ensaio sobre a destituição da infância*)⁵. No livro, a principal hipótese é que, devido às mutações culturais, as crianças já não se diferenciam dos adultos (daí a pergunta sobre o fim da infância) fundamentalmente por duas razões: a relação com o consumo e o acesso à informação através da tecnologia. O trabalho

⁵ Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen, 1999.



surgiu devido a uma reflexão sobre um episódio da mídia: o caso das crianças assassinas de Liverpool, em 1993. Os assassinos tinham dez anos cada um; a vítima três. Os investigadores submergem-se na ideia de que o conceito de infância, tal como o cunhou a modernidade, está esgotado. Ou seja, essa infância frágil, inocente, carente do ser total, preparada para cumprir etapas e completar-se na fase adulta, já não se reflete em muitas das crianças de hoje. Nesse sentido, os casos da mídia de violência infantil não seriam índice de violência social, e sim sintoma de esgotamento da infância instituída. “Os filhotes atuais não se deixam levar dócilmente pelas práticas e os saberes tradicionais do universo infantil. Não porque desobedeçam às instituições; a sublevação é mais radical: desobedecem à operação da instituição em si mesma”⁶.

Quem não arregala os olhos desconcertado diante de uma criança pequena usando com facilidade aparelhos tecnológicos complexos? A que velocidade as crianças absorvem e percebem informações a pesar de parecerem concentrados em outra coisa? As crianças já não esperam pela surpresa do presente impossível de imaginar que o avô vai trazer, ao contrário, pedem para toda a família os objetos de consumo que a televisão, o cinema e a publicidade em geral costumam oferecer ao pequeno consumidor.

O filósofo italiano Franco Berardi investiga as mutações subjetivas nos jovens e nos adolescentes contemporâneos a partir da relação com a tecnologia, fundamentalmente centrando-se na violência e na apatia (também começa estudando casos de violência escolar). Se refere aos jovens como “a primeira geração videoeletrônica”. Analisa como com a virtualização a presença do corpo do outro é supérflua, e sobretudo, analisa o que chamará, seguindo a Virilio, de “a catástrofe temporal que se produz no plano cognitivo”, como consequência de um colapso entre a velocidade da infosfera e os tempos de elaboração racional e emotiva. O número de palavras que usa um ser humano da primeira geração videoeletrônica, comenta Berardi, está próximo a 650, em

⁶ Ibid.



contraposição as 2000 que usava um coetâneo vinte anos atrás. Mas a primeira geração videoeletrônica adquiriu habilidades de elaboração sem precedentes na mente humana, e também a capacidade de mover-se a grandes velocidades num universo tupido de signos visuais. Não obstante, indica com preocupação o que está ocorrendo na esfera afetiva e emocional das crianças, que cada vez mais estão sendo medicadas por hiperatividade ou por transtornos de atenção. “Qualquer pessoa que se dedique ao ensino e trabalhe com crianças sabe que os tempos de concentração sobre um objeto mental tendem a reduzir-se progressivamente. A mente tenta rapidamente mover-se, tenta encontrar outro objeto”. Também gera preocupação o aumento da agressividade e de depressão nas crianças e adolescentes, além do sentimento de insegurança e do medo ao futuro.

Mas quais poderiam ser as causas desta “epidemia psicopática” da primeira geração videoeletrônica? Sobre isso, Berardi responde:

Há uma relação direta entre a velocidade de exposição da mente à mensagem videoeletrônica e a crescente volatilidade da atenção. Nunca, na história da evolução humana, a mente de uma criança esteve tão submetida a um bombardeio de impulsos informativos tão intenso, tão veloz e tão invasivo. Como pode pensar-se que isso careça de consequências?

O aspecto mais misterioso e inquietante é a mutação que atinge a esfera da emoção. A transmissão da linguagem sempre teve relação com a carnalidade. O acesso à linguagem sempre foi o acesso à sociabilidade. Linguagem e sociabilidade sempre estiveram mediados pela afetividade, pela segurança e pelo prazer que provêm do corpo da mãe. Mas o corpo da mãe agora foi subtraído, separado e distanciado do corpo da criança das últimas gerações. Nas condições criadas pelo capitalismo liberal e pela privatização dos serviços sociais, as mulheres se viram forçadas a assumir situações de trabalho em dobro, de estresse psicofísico, de ansiedade e de empobrecimento afetivo. A presença da mãe foi substituída pela presença de máquinas que se entrometeram no



*processo de transmissão da linguagem. [...] As emoções sem palavras alimentam a psicopatia e a violência. O ser não se comunica, não se diz, não se coloca sob um olhar compartilhado. Se agride, se explode.*⁷

Dada a envergadura desta mudança cognitiva, Berardi se pergunta se esta geração deve ser considerada “mutante”.

⁷ Berardi, Franco. *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2007.



Expressão e criação como manifestações de uma subjetividade ativa e autônoma

Há muitos anos Walter Benjamin fez referência ao desaparecimento da narração como um alto preço que se teve que pagar quando as sociedades se tornaram industrializadas, e os espaços intersubjetivos, intermediados pela linguagem, foram reduzidos⁸. A televisão e os meios substituíram a voz humana, as canções e os arrulhos feitos de voz, contato e respiração foram substituídos por máquinas televisivas, e a ternura foi substituída pela imagem-mercadoria que vinha da tela. No final do século XX e nos inícios do XXI as novas máquinas surgiram de forma vertiginosa e as crianças olhavam passivamente para a televisão. Logo houve a transformação cognitiva da criança ativa diante da tela, incitada pela atividade frenética das imagens, de rápida resolução, criando uma luta de poder diante dos aparelhos que a desafiavam.

Cultura de infância. E a convivência temporal das pautas culturais das mães de Veracruz (e tantas outras práticas diversas nas zonas rurais, na selva, nas serras, nos povoados) com a máquina mutante-tecnológica da cidade num mesmo tempo cronológico.

Certamente a leitura de Berardi produz ressonâncias com as imagens das crianças que nos questionaram, com situações da vida cotidiana que produzem fissuras nas formas de criação, e a pergunta por cada contexto, por cada situação particular termina sendo necessária. A cultura da criação contemporânea aparece cheia de matizes e em alguns casos com convivências de diferenças radicais. Todo esse leque de subjetividades nos é oferecido como um território a ser acompanhado desde o ponto de vista de uma política cultural.

O que as crianças necessitam que façamos se levamos em consideração a tese de Franco Berardi? Há alguma possibilidade de mitigar esse déficit de palavras, de carícias, de diálogo humano? Como criar espaços

⁸ Benjamin, Walter. *Sobre el programa de la filosofía futura*. Buenos Aires: Planeta, 1986.



que as propiciem? Que lugar ocupa os jogos com os outros, a leitura, o canto, quando o vínculo não é uma condição dada e sim um desafio a ser conquistado?

Como alimentar a capacidade metafórica das populações mais desfavorecidas social e economicamente, necessitadas de bens culturais e também de experiências simbólicas? Porque sabemos que com os materiais disponíveis não se gera necessariamente uma experiência. Benjamin, em um texto chamado “Experiência e pobreza”, afirma que temos o conhecimento, mas como algo exterior a nós, como um material útil ou uma mercadoria. Há infinidade de estímulos e, no entanto, pobreza de experiências, pois o que consumimos não deixa marcas em nós, não produz uma relação íntima que altere a subjetividade, não há apropriação sensível do objeto⁹:

Para que servem os bens da educação se não nos une a eles a experiência? Pobreza da experiência: não há que entendê-la como se os homens desejassem uma nova experiência. Não; desejam libertar-se das experiências, desejam um entorno no qual possam fazer com que sua pobreza, a externa e por último também a interna, seja tão evidente que saia dela algo que sirva. Nem sempre são ignorantes ou inexperientes. Com frequência é possível dizer o contrário: “devoraram” tudo, “a cultura” e “o homem”, e estão saturados e cansados.¹⁰

⁹ Penso na quantidade de livros de boa qualidade que podem ser distribuídos em centros infantis, escolas, centros comunitários, mas que se estão guardados nos armários, colocados nas estantes onde as crianças não podem chegar livremente, sem adultos mediadores abertos e dispostos, não produzem nenhuma possibilidade de experiência. Penso nos mediadores, que muitas vezes não tiveram oportunidades próprias de leitura e ao encontrar-se com um livro para crianças não encontram como posicionar-se diante dele como objeto estético, e passam pela situação —com a melhor intenção— de maneira bastante escolarizada (encontrar no livro a maior quantidade de informação ou fazer com que a criança perceba o que vê, por exemplo, sem poder entregar-se à aventura poética, a suas imprecisões, a seus futuros). Penso na importância de criar dispositivos que aproximem os adultos acompanhantes das crianças na ideia de “experiência”, no reencontro com sua própria sensibilidade, com sua licença para brincar, pensar, sentir, fazer.

¹⁰ “Experiencia y pobreza” em Benjamin, Walter. Ensayos. Tomo I. Madrid: Editora Nacional de Madrid, 1993.



É possível assimilar essa saturação, da qual fala Benjamin em um texto de 1933, com algumas das formas atuais de viver a relação com o consumo, com a informação, com a educação? Há nas crianças de hoje marcas ou signos de uma pobreza de experiências? Poderíamos ler nessa gama de preocupações de muitos professores e pais diante das dificuldades para encontrar-se com as crianças e produzir um comum (de sentidos, objetivos, expectativas, diálogo)? Qual é a pergunta pela experiência que é da responsabilidade de uma política cultural para a primeira infância?

Heidegger, citado por Larrosa, diz: “Fazer uma experiência com algo significa que algo nos atinge, nos afeta; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma”¹¹. Quanta potência pode ter uma política cultural para bebês e crianças pequenas se construirmos dispositivos que considerem o futuro cultural, cognitivo, social e econômico de cada comunidade? O que tem de criador cada criança como sujeito que se abre ao mundo? O que há de “construtor” nas crianças que possuem a sua disposição materiais e oportunidades para inventar, para brincar no território da metáfora, que é fundamentalmente o campo da narração num sentido amplo? As crianças podem ser grandes inventores; a relação com as palavras, com os brinquedos, com a natureza é uma relação de descoberta e criação de como devem construir sentidos para humanizar-se, daí que a criança e o artista constroem uma relação de estreita irmandade. Felix Guattari se refere ao papel do artista desta maneira:

O artista, e em termos mais gerais a percepção estética, desprendem, desterritorializam um segmento do real fazendo-lhe jogar um papel de enunciador parcial. A arte confere uma função de sentido e de alteridade a um subconjunto do mundo percebido. Este tomar a palavra quase animista da obra, tem a consequência de modificar tanto a subjetividade do artista como do seu “consumidor”. Se trata, em suma, de tornar rara uma enunciação

¹¹ Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica, 2003.



*excessivamente proclive a afogar-se numa série identificatória que a infantiliza e a aniquila. A obra de arte, para aqueles que dispõem do seu uso, [...] conduz o sujeito a uma re-criação e a uma re-invenção de si mesmo.*¹²

Não é acaso essa relação do artista com o mundo comparável à relação da criança com os jogos? Não são as brincadeiras e a arte as formas básicas —como fundadoras— da experiência da infância?

O direito à existência do diverso

Mas existem outras formas de “empobrecimento da experiência”, retornando a Benjamin. Vilma Amparo Gómez Pava, coordenadora do Projeto Raíz indígena na Colômbia, realiza as seguintes reflexões a partir de suas próprias investigações:

Na maioria das comunidades indígenas, quando os meninos e as meninas fazem cinco ou seis anos verão transformar-se seus arrulhos e sons pelos silêncios do percurso que os levará da sua comunidade à escola ou ao internado. Então, o calor da vida em casa ou na comunidade dará lugar à frieza de um sino, um apito ou um grito despertador. O dia a dia estará partido em segmentos breves que transcorrem na sala de aula. As palavras doces, quentes ou frias, de acordo com o idioma e a tradição, serão substituídas por palavras desconhecidas. A escola, viva representação de imaginários de prestígio e de progresso, ocupa um lugar importante na vida de toda família indígena, apesar de que ali se aprendam os primeiros caminhos para deixar de ser filho ou filha de “Juyá”, aquele que chove e “Má”, a terra se a pessoa é “Wayuu”; filho ou filha do “Tabaco”, a “Coca” e a “Yuca dulce” se a pessoa é “Uitoto”.

¹² Guattari, Félix. *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial, 1996.



Com exceções que tendem a aumentar, em algumas escolas o contato entre as crianças de diferentes povos reforça a necessidade de comunicar-se no seu próprio idioma. As perguntas que são formuladas pelo professor levam às crianças a averiguarem, a perguntarem e a se aproximarem dos seus sabedores. Não obstante, a maior parte dos conteúdos de educação vão abrindo uma brecha que no espanhol vão tomando um rumo onde terminam sendo relegadas, invisibilizadas e caladas as palavras e as histórias próprias, as celebrações e os rituais com os quais as crianças iniciaram a vida. O silêncio termina sendo o território das línguas maternas. A imagem de ancestros e sabedores não fará parte dos livros de texto. Os enunciados de um texto trarão vozes e referentes alheios como avenida, semáforo, fábrica, hotel, uva, rua, carro, etc. A palavra será apresentada com um quadro, um giz ou um piloto e as palavras, sem obra que as suporte, serão como um cesto com buracos grandes por onde o conteúdo escapará.

CERLALC

Calle 70 No. 9 - 52
PBX: 571 5402071 FAX: 571 5416398
libro@cerlalc.org • www.cerlalc.org
Bogotá - Colombia



Uma das principais roturas com a identidade, a língua e a cultura está representada pela passagem dos meninos e das meninas indígenas da casa à escola. Um passo socialmente bem visto entre as famílias e comunidades sem que exista uma participação nas decisões que dali em diante vão afetar a vida para sempre. Estas roturas, em alguns casos, vão acompanhadas de migrações constantes para alcançar o ciclo escolar básico e médio completo. Assim, os meninos e as meninas serão sujeitos de fraturas na sua sociabilização primária e secundária várias vezes. As mulheres que decidem acompanhar os filhos que estão em idade escolar também verão sua vida fragmentada entre os filhos pequenos que ainda estão em casa e os que iniciam a escola; então seus tempos e seus espaços vitais se verão forçados a migrar e mudar sucessivamente. A mudança será agora a que ocupe o cotidiano e a velocidade de assimilação será menor que o vértigo de estar vivendo fora da comunidade. Se rompem os vínculos com os ancestratos e com eles o respaldo para a criação, cuidado, proteção e educação próprios. Os conflitos de identidade e entre as gerações começam a aparecer e sem rede familiar ou comunitária não é fácil transitar por eles.

Que desafios envolvem para as pessoas indígenas estas mudanças? Muitos mais dos imaginados e portanto pouco aplicados na hora de estar submersos nas novas situações, como por exemplo o fortalecimento do idioma. Apesar de que a escola promova seu uso e o ensine, se passa das “palavras-obra” às “palavras-esqueleto”, essas que são transmitidas em orações soltas e não em narrações vivas e completas. O desafio consiste em como seguir habitando os territórios lingüísticos nos espaços circundantes da escola, como continuar com práticas como os ritos de passagem, os bailes, a transmissão de histórias orais, os labores de chakra, tecido, reza e cura nos espaços onde convivem muitas famílias em ritmos e assentamentos, que cobram imagens e costumes urbanos. Como se assimilam as imagens da T.V. satelital? Supõe um desafio à investigação incluindo os telespectadores indígenas. Como se transforma a vida ao ritmo da escola? Esta pergunta pode responder-se mediante um diálogo sustentável em diferentes regiões onde habitam os indígenas. Em que lugar ficam os direitos das crianças? A que tem direito um menino e uma menina nas suas próprias comunidades? A indagação com suas famílias em um



*intercâmbio intercultural poderia esboçar algumas respostas. Em que idioma se pensa? Em que idioma se fala quando se translada a vida ao redor da escola?*¹³

O direito à identidade pode transformar-se em mera retórica quando a cultura dominante produz um desgarramento da cultura de origem. Recuperando palavras de Vilma Gómez, constitui um desafio enorme para a política cultural destinada à primeira infância desenhar e implementar dispositivos de acompanhamento que permitam incluir às crianças em novas práticas sem arrasar a bagagem de sentidos que as constituem como integrantes de seus povos, e com a qual são capazes de pensar, elaborar ideias, sentir, encher-se de mundo.

Como enriquecer a experiência sem abolir sentidos? Como produzir encontros que estimulem o intercâmbio, e ao mesmo tempo facilitem uma prática de cuidados sem desfazer-se da cultura de origem? Que desafios estabelece a intervenção de Vilma para aqueles que desenham programas escolares nas zonas rurais ou para as populações indígenas?

¹³ Gómez Pava, Vilma Amparo. “Arrullos y silencios. Reflexiones sobre niñez y adolescencia en pueblos originarios colombianos”. Palestra. Outubro 2012.



A arte na primeira infância. O valor das experiências à pouca idade.

Não repudio nenhuma das minhas telas, mas não há uma só que não faria de outra maneira se tivesse que voltar a pintá-la.

Vou sempre em busca da mesma meta, mas calculo de maneira diferente o caminho que me levará a ela.

Henri Matisse¹⁴

Antes mesmo de nascer, os significantes da cultura vão tecendo sentidos na vida das crianças. Histórias mínimas, a voz da mãe perfurando suas paredes corporais e produzindo sons que na sua repetição ensinam à criança justamente a considerá-la “sua mãe”; pela sua cadência, seu ritmo, seu timbre reiterados, a voz da mãe é segurança e continente na relação com o mundo, e ao mesmo tempo constitui os primeiros degraus no caminho para a linguagem. O psiquismo do bebê se sustenta nessas funções comunicativas imprescindíveis desde o primeiro momento da vida. O que outorga sentido, desde o nascimento, a cada gesto e ação sobre e para a criança é fundamentalmente a linguagem, a palavra que ordena (para a mãe e para a criança) os sentidos e o ritmo da existência, sua temporalidade e a satisfação das suas necessidades.

A mesma linguagem que dá lugar à vida mental e afetiva é a origem dos jogos, das primeiras palavras da mãe e do pai para com a criança (e de qualquer adulto que estiver ao seu cuidado), as primeiras associações entre gesto e palavra (cosquinhas, carícias, balanços) são lúdicas, poéticas, carregadas do “faz de conta” próprio dos jogos. “Os jogos do signifiante batem nesse espaço do corpo e ‘raptam’ a criança, a seduzem sem remédio, como a melodia do vingativo flautista, e a arrastam para um lugar onde tudo é sem-sentido: brinco porque sim,

¹⁴ Matisse, Henri. *Reflexiones sobre el arte*. Buenos Aires: Emecé, 1972.



música vã”¹⁵. Nos jogos da linguagem acontecem de forma simultânea dois fenômenos: a elaboração de um psiquismo (fundamento da capacidade de pensar e simbolizar) e o ingresso ao território da metáfora, do fazer de conta, a capacidade de construir realidade a partir da fantasia¹⁶, e ali a criança é capaz de perceber o papel não funcional da língua, origem da experiência artística.

As crianças pequenas exercem seu domínio sobre o mundo explorando e construindo significados. Vivem a maior parte do tempo nessa zona intermediária a qual Winnicott denominou “espaço transicional”¹⁷, zona construída com elementos do mundo interno e do mundo externo, do que recebe do meio e também das suas próprias vivências, das suas ansiedades, das suas imagens mentais, das suas experiências nascentes. O espaço transicional é a zona subjetiva por excelência do ser humano, onde se desenvolve seu aspecto mais criativo e singular. Nessa zona acontecem os fenômenos ligados à arte e aos jogos, à experiência cultural. Essa zona se alimenta dos estímulos do meio e também da própria capacidade de interiorização, porque é a partir da relação com seus adultos cuidadores, de balbuciar e ser correspondidos, da música que escuta, dos jogos com as mãos, do olhar compartilhado para os objetos externos e do ambiente amoroso, que o bebê é capaz de construir uma interioridade. Não é necessário chegar à escolaridade para aprender a pensar, para desenvolver a capacidade de abstração; é nas primeiras etapas da vida quando são construídas essas capacidades mediadas pelos estímulos lúdicos, estéticos e afetivos.

¹⁵ Alvarado, Maite y Guido, Horacio (comp.). *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca Editora, 1993.

¹⁶ Porque é a partir da necessidade de recuperar a mãe que o bebê começa a fantasiar o peito, necessidade de alimentação que faz crescer a fantasia, a fantasia em princípio ao serviço da sobrevivência. O bebê que necessita recuperar o peito constrói a ilusão de que devido a sua onipotência é capaz de criá-lo, de trazê-lo para sua vontade. Essa primeira “criação” da criança coloca em ação sua mente e sua capacidade criativa em todos os sentidos (Winnicott).

¹⁷ Winnicott, Donald. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1972.



Os procedimentos que as crianças utilizam para conhecer são fundamentalmente criadores e ligados à investigação. E, ao mesmo tempo, esses objetos aos quais tratam de identificar suas qualidades através das experiências físicas, são para elas brinquedos. Uma caixa se transforma em carrinho enquanto a explora, ou se transforma em uma montanha, ou em uma caverna; um pano pode ser uma casinha, os ramos das árvores podem ser serpentes e uma colher de papinha pode ser um bom material para pintar o espaço circundante. Tudo o que o mundo oferece para a criança é para ela motivo de exploração e criação.

Enquanto as crianças brincam e criam vão descobrindo o universo no qual estão imersos e também vão identificando suas próprias capacidades, suas possibilidades de transformar a realidade. Mas “Necessidade e desejo nada podem criar por si mesmos, são meros estímulos, meros meios. Para inventar é necessário outra condição: O surgimento espontâneo das imagens”¹⁸. Quando entre os objetos que são colocados à disposição da criança estão os livros, a música, as pinturas, o cinema, a dança, além da criança explorar e conhecer o que se está colocando na brincadeira, se pode dizer que se está contribuindo para o nascimento da sensibilidade estética.

¹⁸ Vigotsky, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1998.



Percepção e imaginação

As crianças chegam ao mundo envoltas num paradoxo porque por um lado são de uma fragilidade extrema, tanto física como psíquica, e por outro, manifestam a partir do nascimento uma série de capacidades que as predispõem muito favoravelmente para a relação com a aprendizagem em geral e com a arte em particular.

Daniel Stern, psicólogo, psicoanalista e investigador dedicado especialmente aos primeiros anos de vida das crianças, fixa sua atenção na percepção. Define a percepção dos primeiros anos como uma “percepção amodal”, no sentido de não modalizada ou organizada ainda pela linguagem, portanto sumamente englobadora dos registros de todos os sentidos e sem representações definidas¹⁹. A percepção amodal é, desse ponto de vista, uma grande riqueza desses primeiros anos, porque exige a possibilidade de uma multiplicidade de registros em funcionamento, interrelacionados, apesar de que logo alguns irão soterrando-se em benefício da linguagem, que deverá organizar a experiência, fazer com que possa ser nomeada, representada, etc.

Mas sabemos que nem todo ato perceptivo ingressa nas possibilidades da linguagem... isso que fica por fora, que não é “abraçado” pela palavra, pode ser canalizado na experiência artística. Assim, o que fica por fora é o que possibilita a criação estética, a partir da plurisignificação em si de percepções impossíveis de ser representadas em termos de linguagem. Neste sentido, podemos dizer que as condições constitutivas que traz uma criança a predispõem a uma grande capacidade perceptiva; e também que alimentar essa possibilidade de conservação da percepção amodal é uma tarefa diretamente relacionada com as experiências de aprendizagem e criação que são propostas (ou não) pelos adultos acompanhantes²⁰. Continuar

¹⁹ Stern, Daniel. *El mundo interpersonal del infante*. Barcelona: Paidós, 1994.

²⁰ López, María Emilia. “Niños pequeños ¿lectores sin modales?” (palestra apresentada na Feira Internacional do Livro Infantil de Buenos Aires, em julho de 2006).



com as brincadeiras com as crianças, apresentá-las nos primeiros momentos da experiência simbólica, saber da importância da ficção (músicas com as mãos, brincar de escondidas atrás de um lenço, as histórias e os contos, os jogos corporais, as rimas e os jogos da linguagem, etc.), são formas de manter ativa a percepção amodal, essa que registra elementos além do racionalmente comunicável.

Um bebê de seis meses que tem uma relação fluida com os livros não é ainda um leitor convencional: lê seu livro chupando-o, sacudindo-o, detrás para frente ou sem ordem de passar as páginas; porém, seus sentidos estão alertas e capacitados para perceber toda forma, cor, textura, a relação entre a palavra e a imagem que o adulto proporcione, o sentido musical da linguagem. Ou seja, além da apropriação poética das palavras, da língua do relato, da narração, está a possibilidade de percepção visual e organizativa da imagem, e também daquilo que não é nem tátil, nem visual, nem auditivo mas que acontece em outro nível da sensibilidade, que é afetivo e muitas vezes, impossível de traduzir. Um bebê que passa a página, olha e puxa um livro literário com interesse está imerso então no território da arte. Essas experiências vão nutrindo seu imaginário e ao mesmo tempo permitem-lhe ensaiar os modos de construir ideias e metáforas, ou seja de desenvolver a imaginação.

A que nos referimos com “imaginário”? Convém deternos nesta definição de Georges Jean:

Globalmente, o imaginário seria um depósito, renovado incessantemente, constituído por imagens, sensações, percepções; que se nutre ao longo de toda a existência. O imaginário encontra suas fontes no real e passa necessariamente pelos órgãos dos sentidos. [...] Porque nosso imaginário está sempre em ação. Não é assim com a nossa imaginação. A imaginação exige um pensamento mais construído, mais elaborado, mais controlado também. Extrai elementos do imaginário, mas os organiza ou os associa de uma maneira aparentemente incoerente (no sentido de que não correspondem a um esquema conhecido), para criar algo



*novo, original. Assim como fica claro que todos possuímos um imaginário, é muito menos evidente que todos tenhamos imaginação.*²¹

Poderíamos dizer que para que a imaginação nasça, não basta ter os elementos depositados no aparelho mental, sensorial e perceptivo. Esta distinção entre imaginário e imaginação que nos proporciona Jean dá maior vigor à importância das intervenções em crianças com pouca idade e a ideia em si de “experiência”. Se por um lado se trata de oferecer materiais e estímulos; por outro, não há possibilidade de construção imaginária sem a companhia de outro ser humano que ajude a organizar as vivências, que nomeie, que acompanhe, que ofereça a riqueza cultural que precede à criança e, sobretudo, que propicie a criação do tempo e do espaço para experimentar algo mais que as ações de sobrevivência ou da vida cotidiana.

Dizem que os artistas são amigos das musas; as crianças, mais ainda: “A musa anima, levanta, excita, faz acontecer. Cuida menos da forma que da força. Ou, mais exatamente: cuida com força da forma”²². A musa deve seu nome ao ardor, à impaciência, ao desejo de chegar a saber e fazer. As musas, tão próximas dos jogos das crianças, e da relação com os contos, das histórias, da criação. É o impulso de ser das crianças, o encantamento que ativa a nova ordem daquilo que as rodeia, a busca de outros mundos na literatura, na expressão musical, plástica, corporal, nas brincadeiras.

Merleau-Ponty dizia que os artistas se especializam no “uso criador” da linguagem, mas compartilhando sua interdependência com o uso empírico, como todos fazemos. O uso empírico é “a lembrança oportuna de um signo pré-estabelecido” ou, nas palavras de Mallarmé, “a peça gastada que se coloca em silêncio na minha mão” quando

²¹ Jean, Georges. *Pour une pédagogie del imaginaire*. Paris: Casterman, 1991.

²² Nancy, Jean Luc. *Las musas*. Buenos Aires: Amorrotu, 2008.



necessito comunicar-me. O pintor ou o escritor também utilizam as estruturas convencionais da linguagem, mas levam essa linguagem falada, como o faz qualquer pessoa que deseja que essa linguagem seja “falante”, a um momento criador, a um ordenamento dos signos que marca um “iminente começo de mundo”²³.

A mão de Matisse que “não repudia nenhuma das suas telas” mas sempre as faria de uma nova maneira: uma câmara lenta registrou seu trabalho, o pincel que, a simples vista, saltava de um lado ao outro parecia meditar, “tentar dez movimentos possíveis, dançar diante da tela, roçá-la várias vezes e cair por fim [...] com o único traço necessário. A mão de Matisse vacilou entre as vinte condições dispersas no quadro, como o escritor diante da palavra antes de pronunciá-la, diante “do profundo silêncio que não deixa de rodeá-la, sem o qual ela não diria nada, ou inclusive desnudaria os fios do silêncio com os quais se mistura”. Assim “acrescenta uma nova dimensão a esse mundo tão seguro de si, fazendo vibrar ali a contingência”²⁴.

Quando as crianças pintam, ou brincam, ou inventam histórias, ou dançam fazem vibrar a contingência. Tentam mil movimentos possíveis, transformam em “falantes” seus gestos, suas provocações, seus personagens. Nenhum conto sobrevive no tempo vital do pequeno leitor se não supera na interioridade da criança a passagem de “falado” para “falante”. Conto-musa, brincadeiras que marcam começos de mundos.

A arte, como os jogos, é a ruptura com o habitual, com o sabido. A percepção estética modifica a pessoa que percebe. O fato de que a arte seja um lugar de experiência, significa que as crianças e os adultos aprendem algo sobre si mesmos e sobre o mundo, além de estremecer-

²³ Citado por Néstor García Canclini em *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

²⁴ Maurice Merleau-Ponty citado por Néstor García Canclini. Op. cit.



se ou divertir-se, e que do encontro com a arte ninguém volta sem algum lucro emocional, estético, subjetivo e também cognoscitivo.

CERLALC

Calle 70 No. 9 - 52
PBX: 571 5402071 FAX: 571 5416398
libro@cerlalc.org • www.cerlalc.org
Bogotá - Colombia



Abertura, diálogo, disponibilidade, escuta: dimensões que propiciam uma experiência artística hermenêutica com as crianças

Para referir-nos aos direitos culturais das crianças, é necessário perguntar-nos pelos modos de acesso à cultura e sobretudo pelas características das mediações que os adultos ao seu redor implementam. Houve ao longo da história muitos modos de acesso e de apropriação cultural. A arte foi num princípio uma série de manifestações ligadas aos ritos, aos mitos, às festas e, logo, à religião; e assim, podemos pensar nas formas massivas de acesso e criação da cultura. A arte emergia dos jogos, das práticas ritualizadoras com fins práticos (uma dança para provocar a chuva: rito, arte, jogos?) O canto comunitário e a narração oral. Houve outros tempos nos quais a arte foi reduzindo-se a uma linguagem de elite, acessível só para “entendidos”, e estava circunscrita a determinados âmbitos de poder.

Nos cabe pensar então por um lado, na distribuição democrática dos espaços culturais e do acesso irrestrito ou segmentado, e, por outro, nas concepções sobre os modos de apropriação estética e cognitiva das obras de arte.

Um dos impulsos fundamentais da arte contemporânea é o desejo de diminuir a distância que existe entre os espectadores, os leitores, os ouvintes e a obra. O filósofo Hans-Georg Gadamer ressalta a *identidade hermenêutica* da obra, e é justamente nela onde, no seu modo de ver, se fundamenta a unidade da mesma.

Hermenêutica remete à interpretação, à interpelação do sensível, a um espectador que como tal se torna co-jogador. Hermenêutico é o agir espontâneo das crianças, enquanto vivem traduzindo e interpretando os fatos do mundo e colocando-os nos jogos de suas vidas cotidianas. Mas, que implicações pode ter a hermenêutica em relação à experiência



artística? “Toda obra deixa ao que a recebe um espaço de jogo que deve preencher”, diz Gadamer²⁵.

Onde está o sentido da obra? O que significa? A que remete? A hermenêutica está ligada à polissemia —qualidade própria da arte—, à variação do sentido em função da interpretação de um espectador ativo e inspirado pela força dessa interrogação que a obra faz nos seus sentidos. Desde o ponto de vista hermenêutico, qualquer produção artística é tanto pelo que produz como pelo que é ou, dito de outra forma, o que produz é parte de sua materialidade, do seu ser. Pensemos numa leitura literária: uma mesma cena de Chapeuzinho Vermelho narrada às crianças produz em cada uma delas imagens diferentes, segundo suas próprias experiências e evocações; em uma mesma leitura feita por vários adultos acontece algo similar. Diante de um quadro, cada espectador tem que reunir muitas coisas quando está diante da cena. “Um quadro se ‘lê’ da mesma maneira que se lê um texto escrito. Começa-se a decifrar um quadro da mesma maneira que um texto. Se trata de construí-lo como quadro”, afirma Gadamer.

“Ler” um quadro, uma novela, uma obra musical exige construir sentidos com o todo que essa obra oferece, a partir da sensibilidade, do imaginário e das evocações de cada sujeito singular. Hermeneuticamente falando, sem espectador não haveria obra.

Falamos da percepção infantil, tão aguda e em construção desde o princípio da vida. Perceber não é só reunir impressões sensoriais, mas também “tomar algo como verdadeiro”, e para isso é necessário esse exercício singular da subjetividade, que tece elementos da própria sensibilidade e experiência. A percepção é um exercício hermenêutico.

Como oferecemos as obras artísticas às crianças? Que intenção nos impulsiona? Quanto espaço damos à liberdade interpretativa? Como “medimos” no caso dos bebês, que ainda não tem palavras, sua

²⁵ Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós, 1998.



interpretação de uma música, de um conto, de uma ilustração? Como mediar a relação das crianças com a arte desde uma perspectiva aberta e democrática? Democrática porque nem todos os sentidos estão explícitos, nem todos os caminhos delineados, nem há respostas unívocas. Democrática porque são os adultos que selecionam os materiais artísticos para as crianças e seus critérios constroem o corpus possível de elementos para experimentar aquilo que nutre seu imaginário (então como escolher?). Democrática porque são os adultos que se oferecem ou não para a brincadeira do intercâmbio, da leitura, da presença humana, como co-jogadores sensíveis e dispostos (ou não) para sustentar a fantasia do vínculo e da interação humanizante e simétrica (então como acompanhar?). Sobre o tema, Félix Guattari comenta algo muito interessante:

Quando uma criança de dois anos tenta organizar seu mundo, construir sua própria maneira de perceber as relações sociais, apropriar-se das relações com as outras crianças e com os adultos, participa do seu jeito da resistência molecular. Mas, o que é que ela encontra? Uma função de equipamento subjetivo da televisão, a família, os sistemas escolares. Portanto, a micropolítica dessa criança envolve às pessoas que estão numa posição de modelo com relação a ela. É possível reverter essa posição. As pessoas que experimentaram com seriedade outros métodos educativos sabem muito bem que se pode desmontar essa mecânica infernal. Toda essa riqueza de sensibilidade e de expressão própria da criança pode ser relativamente preservada com outro tipo de abordagem.²⁶

A apreciação de Guattari nos leva ao início deste documento. Enfatiza novamente o pensamento da criança como ativo e criativo e, ao mesmo tempo, o poder superior da televisão, dos meios e a escolarização em algumas das suas modalidades. Aos dois anos se tenta organizar o

²⁶ Guattari, Félix y Rolnik, Suely. *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2005.



mundo, dando lugar aos próprios, sentimentos, percepções, sensibilidades, leituras do real. Desse modo, as crianças fazem sua “resistência molecular”, ou seja, inventam de forma potente e subjetiva modos de exteriorizar suas vidas que estão ligados aos seus gostos, necessidades, formas criativas e artísticas, construindo assim suas subjetividades.

Segundo Guattari, a sobrevivência da capacidade criadora é um eixo fundamental da subjetividade livre e, ao mesmo tempo, da comunidade. Mas, muitos adultos tentam oferecer um modelo, ordená-la, restringindo-a.

Como criar dispositivos de acompanhamento cultural da infância que garantam a expressão das crianças, permitindo que elas expressem cotidianamente suas ideias sobre o mundo? Permitindo que encontrem sua sensibilidade, um lugar de acolhida para seus impulsos vitais, muito mais que para sua organização? Sobre estas perguntas estamos andando e sobre elas, tentaremos seguir alimentando estas páginas.

CERLALC

Calle 70 No. 9 - 52
PBX: 571 5402071 FAX: 571 5416398
libro@cerlalc.org • www.cerlalc.org
Bogotá - Colombia



Como vivem e como se relacionam as crianças com as distintas expressões artísticas?

Desenvolver um ponto de vista hermenêutico sobre a relação com a arte nos coloca num lugar muito ativo como espectadores, ouvintes e artistas. Toda criança que se submerge na arte é um intérprete-tradutor de sentidos mais ou menos explícitos, mais ou menos “inventados” (de forma legítima) onde suas emoções e saberes estão em jogo. Desde esta perspectiva, a experiência com a arte é uma forma mais democrática de conceber o acesso à cultura, à construção de significados, à vitalidade da existência.

Mas esse caminho de apropriação e experiências não está isento de particularidades. Poderíamos diferenciar três momentos, que não acontecem necessariamente um atrás do outro, mas que sim são importantes para alimentar as operações que possibilitam a experiência:

- ***Observação***

As crianças necessitam deter-se nos elementos propostos, investigá-los, reconhecê-los, já se trate de um livro, uma música, um desenho, um quadro, um chocalho, um brinquedo. Mediante a observação se produzem os primeiros reconhecimentos do objeto, de suas qualidades, e se classifica dentro do repertório conhecido ou não. Observar permite criar imagens mentais e armazenar na percepção informações que permitirão deduzir em outras circunstâncias propriedades das coisas, sentimentos, etc.

Através da observação são incorporados elementos da cultura que os precede (músicas do acervo dos seus pais, símbolos de festas, ilustrações dos livros, jogos e rituais, brinquedos, arte plástica, etc.).

A observação exige calma, deter-se, intencionalidade. A observação está ligada à contemplação, que, longe de ser passiva, como se poderia supor superficialmente, mobiliza todos os sentidos e funções cognitivas, e



claro, também as emoções. Na aparente quietude da observação-contemplação a subjetividade está alerta.

- ***Apreciação***

A apreciação soma ao observado a sensibilidade daquele que observa. A criança que aprecia uma música ou uma pintura já incorporou os elementos a observar ou a escutar, e agora os faz passar por sua sensibilidade, por sua maneira de ver a vida, suas preferências e suas emoções. Quando o monstro de uma estória ou conta é considerado o mais cruel pela criança, e foge dele, está fazendo uma apreciação desse personagem literário. Quando um grupo de meninas pede insistentemente que lhes cantemos a música do burro doente e a cantam a viva voz, a dançam, se antecipam e se divertem com os matizes que lhe imprimem os cantores, estão oferecendo-nos sua apreciação desse material artístico, enriquecendo a música graças a sua sensibilidade. Quando uma criança seleciona sempre um mesmo livro entre muitos, está nos falando de uma interseção estética singular. A apreciação é um fato subjetivo.

- ***Expressão***

Mediante a expressão as crianças fazem suas próprias manifestações artísticas: desenhar, cantar, dançar, inventar histórias, fazer obra de teatro, entre outras. A expressão é a fusão do observado, o apreciado e o inventado. As crianças incluem nas suas criações elementos vividos, vistos, escutados, aos quais acrescentam as novas combinações, fruto da espontaneidade delas, da sua decisão e do seu desejo. A expressão é o passo pelo qual as crianças expandem sua sabedoria e reconhecem que são capazes de transformar-se, porque algo de si sai ao mundo, pode transformar-se nelas, é possível de ser compartilhado pelos outros.

Estas três modalidades da experiência permitem refletir também sobre o papel do acompanhante das crianças na aproximação à arte: educadores, professores, pais e mães, bibliotecários, animadores culturais, músicos, profissionais nos museus, etc. Quando trabalhamos



com crianças de 0 a 5 anos, as formas de planejamento das propostas por parte dos adultos são fundamentais para favorecer profundidade e diversidade estética nas crianças. A comunicação entre adultos e crianças, e o estímulo da relação entre as crianças mesmas, são o resultado de um incomensurável valor. Comunicação como canal aberto à escuta, como abertura capaz de intuir a sensibilidade, o não dito; o adulto como “artista” que navega na massa irreverente da imaginação das crianças e vai atando delicadamente significantes que sempre se podem desprender e voltar a combinar; escutar, observar, dialogar. Mas, dialogar não é só permitir que as crianças falem no sentido convencional. Quando um bebê começa a balançar-se ao escutar determinada música, e ao finalizar a mesma se sacode tentando expressar que quer mais, está nos falando sobre sua apreciação estética, está dizendo “isto é muito bom para mim, me ajuda na minha sensibilidade, gosto muito, quero um pouco mais”. Quando as crianças pedem insistentemente a mesma estória uma e outra vez, também estão dizendo “isto é muito apropriado para minha sensibilidade estética”; estão apreciando, e muitas vezes essa apreciação leva à expressão, porque de um conto surgem personagens, que vão incorporando-se aos jogos das crianças, ou desembocam em grandes desenhos, pinturas ou novas histórias. Por exemplo: um grupo de crianças de 2 e 3 anos num centro infantil está começando a investigar a obra do artista plástico Xul Solar²⁷ e faz grandes descobertas. Primeiro dedicaram dias a observar suas obras, se detiveram nas cores, nas formas, nos estranhos objetos voadores, nos castelos. As professoras tinham como proposta que as crianças se sentassem a observar e a conversar, e elas aceitavam com muito prazer, e depois de uns dias, as crianças pediam a mesma atividade antes que elas fizessem a proposta.

Xul Solar se manifesta como um artista pleno, multiforme, que pinta, escreve música e inventa línguas. As crianças parecem perceber algo dessa maravilhosa cosmovisão através da pintura dele. Um dia, elas saíram ao pátio e espontaneamente começaram a correr como

²⁷ Xul Solar (Argentina, 1887-1963).



planeando com seus braços ao grito de Xul Solaaaaar. Xul Solar avião? Xul Solar superhomem? Xul Solar o grito da liberdade? Esse jogo se repete várias vezes. Quando constroem com blocos remetem suas obras aos “castelos de Xul Solar”. Quando pintam, começam a aparecer personagens das obras de Xul entre os rabiscos aos quais atribuem significados. Não há iniciativas das educadoras ao respeito (ou seja, elas não propõem incluir a Xul nos jogos ou na pintura): esses gestos são próprios das crianças, e agem de acordo com as três operações antes mencionadas. As meninas que insistentemente pedem a música do burro doente também o demonstram assim.

As crianças que se aproximam a Xul Solar com intensidade e continuidade estão construindo uma relação de aprendizagem e expressão com a pintura que não só funciona a nível cognitivo, mas também afetivo. Elas se incluem também na história da pintura da sua comunidade e nas manifestações culturais que as precedem. Agora cabem as perguntas: Elas participam da resistência molecular, segundo a expressão de Guattari? São suas educadoras “hermeneuticamente” acompanhantes? “Preenchem” —seguindo a Gadamer— algum espaço de significado na leitura das obras de Xul Solar?

A proposta de considerar a observação, a apreciação e a expressão como operações diferenciadas (apesar de não necessariamente separadas) tem como objetivo incrementar a riqueza das intervenções com as crianças. Através do seguimento atento das crianças em ação (que também é escuta) vamos descobrindo seus modos de apropriação, criação, a capacidade de “co-mover-se” com um fato estético determinado. Depende dos adultos a oferta daquilo que se vai “observar- escutar” quando falamos de objetos artísticos para crianças tão pequenas como as que tratamos neste texto; depende das crianças como apreciar e expressar-se. Mas, sem bons materiais e oportunidades de experimentar, as crianças não podem chegar a extravar sua criatividade.

Graciela Montes falava de “ocasiões”:



Também na arte há espaços e ocasiões. Ocasões propícias: os lugares concretos, os materiais —que também são lugares do seu jeito— e os tempos apropriados: lazer, serenidades. Se não há um onde, um quando e um “com que” fazer arte, a ocasião diminui. Não desaparece totalmente se a necessidade de fazê-la é vigorosa, porque sempre há margens estreitas onde instalar-se. Mas diminui, e se a pessoa não está treinada para iludir-se, talvez se debilite de maneira irreparável.²⁸

A leitura e a narração

Uma sala de um centro infantil reúne crianças de seis meses a um ano. Entre os brinquedos dispostos há duas cestas de livros, no chão. Os bebês que engatinham se aproximam, podem pegá-los, sacudi-los. Um deles disputa com outro o livro *No pongas el dedo en la nariz* (*Não ponha os dedos no nariz*), de Benoît Charlat. O bebê que triunfa pega o livro com as capas abertas e o coloca como se fosse um chapéu, tenta engatinhar com o livro na cabeça, perde-o e abandona o interesse por ele. O bebê que o tinha perdido se lança para pegá-lo, observa-o, abraça-o, mete os dedos nos buracos uma e outra vez, observa o lobo da capa e grunhe, morde o livro (nesta história o lobo morde os dedos da criança). Passa páginas, ri, faz ruídos como se fosse um carro que na ilustração da página quatro é pequeníssima, fecha o livro e leva-o até a educadora. Ela faz a proposta de que o leiam, a criança fica sentada e atende com entusiasmo durante vários minutos. Assim é como os bebês leem. Nesses gestos mínimos, arte e jogos são fusionados e permitem o ingresso na cultura escrita e na língua do relato.

O que aconteceria se los livros não estivessem disponíveis próximo ao chão e que o uso dependesse de um adulto? As crianças teriam agido de maneiras diferentes? Teria sido possível essas iniciativas e essa exploração?

²⁸ Montes, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.



Numa sala que reúne crianças de dois e três anos em outro centro infantil²⁹ estão lendo pela primeira vez o livro *Tengo miedo* (*Tenho medo*), de Ivar da Coll. É um livro particular, pois possui imagens que sugerem iniquidade ou violência. São ilustrações muito belas e mostram parte da realidade social colombiana (e de muitos outros países). O relato literário está dedicado a contar os medos noturnos de Eusebio; o relato plástico parece desdobrar outras razões possíveis dos seus medos, não explícitas, ligadas aos deslocamentos, sequestros, perdas.

Quando as educadoras o leram pela primeira vez ficaram inquietas, apesar de que uma delas gostou do livro de forma especial. E logo o leram com as crianças, que estiveram muito interessadas! Mas há uma ilustração que é especialmente complicada. Eusebio vai enumerando as características de todos os monstros aos quais teme: os que possuem cornos, os que são transparentes, os que possuem presas, os que voam na vassoura e no nariz nasce-lhes uma verruga, “os que se escondem em lugares escuros e só deixam ver seus olhos brilhantes...”, e aqui, nesta parte do relato, a ilustração mostra um monstro enorme que rouba o filhinho de um pai que se vê pequenininho (ou diminuído) diante do poder do monstro; o filho sequestrado estica os braços para o pai, sem sucesso. Esta cena não é resolvida no texto nem na ilustração. Conclui assim, e os adultos se perguntavam: “O que vai acontecer quando a gente ler esse livro para as crianças?”. Na primeira leitura o fato passou aparentemente despercebido, na segunda Lucía preocupou-se e disse: “-Olha, ele está roubando o filhinho”. Todas as crianças estavam preocupadas por essa cena, perguntavam o que iria acontecer. Os adultos fizeram um silêncio de resposta, que não significa não dar lugar ao diálogo; algumas hipóteses começaram a chegar através das crianças, até que Juan, leitor já apaixonado pelo livro desde a primeira leitura, disse aos companheiros: “Não se preocupem, nós podemos devolver o filhinho dele”, e fez o gesto de pegar com suas mãos o filhinho raptado pelo monstro e o devolveu ao pai impresso na página. A situação foi controlada e já não havia tensão. Dali em diante, cada vez que leem este

²⁹ Esta cena ocorreu no Jardim maternal da Faculdade de Direito. Universidad de Buenos Aires, Argentina.



livro, as crianças somam esta cena, dizem para a professora que espere antes de passar a página e repetem para o personagem pai: “Não se preocupe, nós vamos devolver seu filhinho”, e fazem o gesto com as mãos e continuam. Este livro já conta com uma cena a mais, escrita por um pequeno grupo de leitores comprometidos (devemos avisar a Ivar da Coll que seu texto foi reescrito por outros escritores).

Ao redor de *Tengo Miedo* (*Tenho Medo*) foi criada uma pequena comunidade de leitura, e há um subgrupo de crianças que está apaixonado pelo livro, e cada uma delas solicita a presença da outras três ou quatro quando vão lê-lo, como se fosse um prazer que cresce cada vez que o livro é lido com as crianças que sentem a relação com esse objeto artístico de forma intensa. Uma das três professoras do grupo é a mais interessada neste livro: ela também diz “Gosto muito”, como diz Juan quando quer ler *Tengo Miedo* (“Lemos o livro que gostamos muito?”), e as crianças vão procurá-la de maneira especial no momento de ler esse livro específico.

Estas duas cenas tentam sintetizar a riqueza das experiências das crianças com a leitura, as ajudas que levam para suas vidas os encontros com a palavra literária, com as histórias intensas, e como esse caminho necessita tanto da liberdade de exploração e apropriação como da companhia aberta e importante dos adultos responsáveis pelas crianças.

O risco que assume um artista quando investiga como e o que narrar, o risco que assume um educador quando coloca à disposição das crianças novos materiais, o risco que assumem as crianças quando são capazes de “questionar” o medo e, logo de toda uma vida (de dois ou três anos) de ter lido de forma prazenteira e livre, faz com que as crianças não temam a incomodidade e possam encontrar metáforas importantes para suas vidas.

Poderíamos dizer que estas experiências reúnem várias das questões importantes para a experiência da arte e da leitura:



- Bons livros, arte plástica, boas histórias, temas variados e pouco óbvios
- Adultos disponíveis, interessados em assumir riscos
- Lugar para opinar
- Curiosidade
- Comunidade, ou a possibilidade de estabelecer relações de pensamento com os outros, baseadas na imaginação...

Livros e narrações, poesia e histórias de boca em boca. Os jogos da repetição que constroem a noção de tempo ou permitem sonhar com prendê-lo, o contar outra vez, e mais uma vez. Será que a criança não se cansa de escutar sempre o mesmo conto? Para a criança que acaba de descobrir a literatura, essa pergunta é para ela impertinente. Diz Gadamer:

O fato de que a presença da palavra poética esteja constantemente como recém chegada é o que nos faz encontrar-nos plenamente em casa. Realmente, falamos de saber-se uma poesia de memória e também de conhecê-la interiormente, e isto é o estar em casa, o habitar em algum lugar que, além do mais, faz possível também a superação daquilo que nos é estranho. [...] Toda nossa experiência é leitura, eleição daquilo sobre o qual nós nos concentramos e estar familiarizados pela re-leitura com o todo articulado. A leitura que também nos familiariza com a poesia permite que a existência seja habitável.³⁰

A primeira infância é a etapa da vida na qual aprendemos a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou escutar histórias de ficção não podemos chegar à capacidade de pensar. Que lugar damos à leitura e à presença de livros na vida das crianças? É uma pergunta pela capacidade de pensamento de uma sociedade, pela sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas.

³⁰ Gadamer, Hans-Georg. *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós, 1998.



A música

“A música é um jogo de crianças”³¹. Esta expressão pertence ao pedagogo musical François Delalande, que define dessa maneira as formas de abordagem musical na primeira infância. Que ações entre as que as crianças realizam espontaneamente podem conduzi-las à aprendizagem musical? A fascinação e o interesse pelos objetos que fazem barulho, como consequência de agir sobre eles e produzir/investigar sons, algo tão próximo sobretudo da experiência dos bebês e das crianças que começam a caminhar e arrastam ou empurram brinquedos. E muito antes, suas próprias emissões vocais, desde que chegam ao mundo. As crianças são incansáveis na produção de sons, no início sem nenhuma outra intenção que explorar suas possibilidades vocais e para ensaiar o que acontece em função dos seus “cantos-chamados”. Ao redor dos três meses de idade começam a desenvolver uma das suas ocupações favoritas quando estão deitadas: gorjear. Geralmente estes gorjeios aparecem associados a novos movimentos corporais com as mãos ou com as pernas. Nessas explorações os bebês sussurram, fazem pausas, emitem sons muito fortes, tanto que podem chegar a assustar-se com suas próprias emissões, o que provoca um sobressalto e logo vem o choro porque se emocionam com suas produções, audazes e também desconhecidas. Esse choro se acalma quando constata a presença do adulto que olha para ele ou de alguma maneira lhe dá segurança.

Logo começa a etapa de balbuciar, o que permite ao bebê agudizar o registro da musicalidade da sua própria voz, unido às cadências da linguagem falada, tendo como base-memória os sons humanos escutados desde que estava no ventre da mãe. A voz da mãe, essa que os bebês escutam a partir do quarto ou quinto mês de gestação, proporciona os dados básicos para sair a explorar o que quer dizer o som e, sobretudo, quando esse som é “linguagem-chamado” ou simplesmente uma emissão.

³¹ Delalande, François. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi, 1995.



A música (arte e jogo) está inscrita nas modulações escutadas. “A sensibilidade à harmonia da voz e a composição dos movimentos do rosto constitui a matriz simbólica da interpretação musical”³². Quanta importância possuem os rostos e as vozes dos adultos acompanhantes das crianças pequenas, se levamos em consideração esta relação entre música e cuidados básicos, entre o tempo de brincar-cantar-balbuciar e o tempo de criar a um bebê.

Desde sus primeiros momentos, as crianças acompanham seus jogos com uma constante produção sonora, não só ao emitir sons, mas também ao andar, ao saltar ou ao utilizar seus brinquedos que produzem sons e barulhos dos mais variados, mais ou menos harmônicos. Também produzem sons ao transformar os objetos da vida cotidiana em instrumentos sonoros, martelando-os, esfregando-os, sacudindo-os, arrastando-os (uma cadeira, por exemplo) ou abrindo a água da torneira com diferente potência, etc. “De mil maneiras, a criança é a artesã do universo acústico que acompanha as suas brincadeiras. Exerce assim uma soberania tranquilizadora sobre o mundo, do qual vai descobrindo umas respostas agradáveis. Esse ruído é como um sortilégio para a criança porque a faz impermeável à adversidade, graças à emissão, em torno dela, de um envoltório sonoro que a protege”³³.

A educação musical da criança, então, começa praticamente desde sua gestação. Mas, o que virá a ser, depende em grande parte das “ocasiões” e materiais que sejam colocados à disposição dela.

Na primeira infância são de vital importância musiquinhas para dormir, as músicas infantis, as poesias e os “jogos de nunca acabar”. Em todos os povos a música é importante, inclusive coletivamente, como

³² Cabrejo Parra, Evelio. “Música de la lengua. Literatura y organización psíquica del bebé”. *Cuadernos de Literatura infantil Colombiana. Serie Temas 1*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2008.

³³ Le Bretón, David. *El silencio. Aproximaciones*. Madrid: Ediciones Sequitur, 2001.



rito ou conjuro, ou como forma de tradição. Esses versos da tradição oral que passaram de boca em boca constituem um acervo distinto daquele constituído pelos livros, e são a base da cultura musical e poética.

Tiki Tiki tai / e nonita kai si sukar / kelelpeke le paparugasa
(Tiki Tiki tai / esta niña hermosa / juega con su mariposa):

arrulho dos Rrom, os ciganos filhos do vento que moram na Colômbia.³⁴ (*esta menina bonita/ brinca com sua borboleta*):

Panmita, panmita / panmita ku manteca / ka mae ele a sendao tete / tata ele sendao chinela / (palmita, palmita / palmita con manteca / su mamá le da la teta / su papá le da chancleta):
arrullo de las comunidades afrocolombianas de Palenque.³⁵
(Palminha, palminha / palminha com manteiga / sua mãe lhe dá o seio / seu pai lhe da o chinelo)

*Yo tengo un osito / un osito de lana / sierre se acuesta / conmigo en la cama / Anoche mi osito / se puso a llorar / yo, con un dulce, / lo hice callar.*³⁶ (*Eu tenho um ursinho/ un ursinho de lã/ Sierre se deita / comigo na cama / Ontem meu ursinho / começou a chorar / eu com um doce, / fiz ele se calar*).

Mas, apesar de que nos nossos países existem comunidades muito ricas que contribuíram muito com a tradição oral, muitas vezes essas vozes ficam caladas, até que se perdem. Os esforços de reunião e edição desses

³⁴ *Tiki Tiki tai. Arrullos, secretos y relatos de los Rrom colombianos.* Bogotá: ICBF-Fundalectura, 2011.

³⁵ *Una morena en la ronda... Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas* Bogotá: ICBF-Fundalectura, 2011.

³⁶ Maya, Tita. *Canciones para crecer. Música y movimiento.* Medellín: Colegio de Música de Medellín, 1998.



materiais deveriam ir acompanhados de outras atividades que permitissem colocar as crianças para brincar com elas em vários contextos. Um show de músicas tradicionais na praça principal da cidade? Um trabalho de reunião comunitária, casa por casa, e a proposta de vir cantar na biblioteca pública num domingo à tarde todos juntos, pais, crianças, avós? Uma pequena sessão de musiquinhas para fazer dormir para as mães que acabam de ter bebês antes que partam do hospital (boas-vindas musical acompanhada pela ternura, recurso ancestral, cultura herdada, carícia e proteção diante da complexa tarefa de criar)? Sessões de música nos centros infantis, entre crianças, pais e professores/educadores?

Cantar para as crianças, com as crianças e para as crianças é uma prática cultural que envolve a transmissão, a expressão e o afeto. “A voz da pessoa que canta é a rede na qual as crianças descansam suas fragilidades e assim, podem dar asas à imaginação”³⁷.

Outros materiais que nutrem a educação musical e sobre os quais também é imprescindível refletir estão ligados à música contemporânea e as produções para a infância. Num mercado tão cheio de ofertas, de acordo com a lógica do consumo, afinar a seleção musical se torna prioridade num centro infantil, num lar, numa escola, na biblioteca, na sala de concertos. Obras que colaborem com o espírito criador e investigador das crianças, diversidade estética, músicos que se permitam explorar e inovar, que respeitem a qualidade musical e literária. Para as crianças pequenas não é a mesma coisa qualquer produção, e são capazes de ligar-se na música mais elaborada mesmo quando a oferta massiva as treine em simplificações auditivas. Porque a capacidade auditiva na primeira infância é de acordo com a percepção amodal, tal como nos referimos anteriormente. O processo de escuta e a produção musical podem ser duas variáveis muito interessantes a serem desenvolvidas com os pequenos. Também o silêncio, algo que as

³⁷ López, María Emilia. En Baggio et. ál. *Luna con duendes. Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir*. Libro-disco de la Colección Aerolitos. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2013.



crianças temem menos que os adultos, e que lhes permite discriminar os estímulos sonoros do mundo e habitar o vazio num sentido criador.

As artes plásticas

Onde começa a relação das crianças com as artes plásticas? No lugar onde os olhos se encontram com a imagem estética, a arte plástica começa a dar seus primeiros passos. O rosto da mãe, “paisagem” mais bela devido ao afeto, à segurança, ao conhecimento do mundo (mundo-rosto-universo). “Quando se ama, a visão do ser amado possui um caráter absoluto que nenhuma palavra, nenhum abraço pode igualar”.³⁸

A natureza, o sol que entra pela janela e produz uma variação da luz, e o calorzinho, o movimento das folhas das árvores, são fenômenos estéticos que as crianças vivem desde que chegam ao mundo.

A visão dos bebês desenvolve-se a passos gigantes a partir do nascimento e tudo aquilo que os rodeia constitui uma imagem do mundo que se fixa no imaginário. Quantas imagens, figuras, cores, relações entre as coisas chegam às suas retinas antes de uma visita ao museu. “A vista chega antes que as palavras, a criança olha e vê antes de falar”, comenta John Berger³⁹. A visão estabelece nosso lugar no mundo circundante. Mas, o fato da vista chegar antes da fala e o fato das palavras nunca poderem substituir totalmente a função da vista não significa que a visão seja uma pura reação mecânica aos estímulos. Somente vemos aquilo que olhamos e olhar é um ato voluntário. Nunca olhamos só uma coisa, olhamos sempre a relação entre as coisas e nós mesmos⁴⁰. Isso, os bebês e as crianças pequenas também fazem quando aprendem a olhar. Pouco depois adquirem consciência de que eles

³⁸ Berger, John. *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gilli, 2000.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibídem.



também são olhados, e mais adiante de que eles e os outros (mamãe, papai, educadora) podem olhar uma mesma coisa. Esse exercício de olhar compartilhado (que pode ser tão simples e cotidiano como tê-lo nos braços e olhar pela janela, apontar o gato que trepa no muro e dizer: “Olha que gato levado, foi embora!”) é a base da construção de significados, da capacidade de observação, do desafio de aprender a “olhar” como ato voluntário e de valoração; também é um apoio essencial para o surgimento da intersubjetividade.

Quando o olhar começa a pousar-se sobre os objetos estéticos, as crianças entram nas artes plásticas, mesmo a partir da observação e da apreciação, já que os bebês não fazem uma “obra”, mas veremos que muito cedo surgem os usos metafóricos da imagem por criação própria. Assim, entram na vida das crianças os brinquedos, depois os livros ilustrados, e se estamos falando de bons livros esteticamente cuidados, livros de artistas, estes constituirão a primeira pinacoteca das crianças⁴¹.

Nos últimos anos foram feitas muitas investigações sobre a leitura de imagens; todas apresentam a enorme capacidade perceptiva das crianças pequenas, da sua habilidade para “ler” poeticamente valores plásticos como a cor, a forma e a luz. Aproximar as crianças das artes plásticas pode ser tão simples como colocar à disposição delas bons livros, depois obras de artistas, e o olhar disponível do adulto que acompanha e estabelece um “olho a olho” que observa e dialoga, valora e poetiza.

O cuidado dos espaços cotidianos também são de relevância na construção estética do olhar: as salas dos centros infantis e as bibliotecas, por exemplo. Se as imagens escolhidas para cobrir as paredes destes lugares são agradáveis e significativas para elas, se são escolhidas com critério artístico, isto propicia a educação plástica.

⁴¹ López, María Emilia. “Arte y juego en los niños pequeños. Metáforas del vivir”. Educared. Fundación Telefónica. Julio 2007. Buenos Aires.



Mais ou menos com um ano e meio de vida as crianças começam a deixar suas primeiras marcas ou, melhor dizendo, as primeiras marcas começam a chamar a atenção delas e elas se interessam por conservá-las. Estes gestos são o início do caminho no desenho e na pintura. Elas começam a desenvolver suas próprias obras, no início provavelmente sem intenção de “obra”, explorações mais ligadas ao azar ou à surpresa da transformação dos materiais depois de determinadas ações.

É de uma importância vital oferecer às crianças possibilidades de expressão no desenho e na plástica, bem como conservar suas obras e fazê-las visíveis. Para a criança pequena o seu desenho pendurado na parede, visível para si e para os outros, é uma afirmação do seu lugar no mundo, uma extensão de si mesma, uma confirmação de que é possível criar vida, e quem cria vida pode demonstrar que está vivo. E novamente a possibilidade do olhar compartilhado, seus olhos e os dos outros significando e afetados por um mesmo objeto, que além do mais lhes pertence. A arte, assim, enriquece a experiência da infância.

A medida que suas possibilidades motoras aumentam, o jogo com a terceira dimensão (amassando, construindo, esculpindo) traz a elas novas felicidades. A diferença daquilo que permanece no plano, os objetos tridimensionais permitem a elas ensaiar a passagem dos objetos ao jogo dramático. É muito frequente ver como as crianças pequenas, quando brincam com argila, movem os seus seres imaginários, os colocam para lutar entre eles e finalizam com famílias de carros, porcos e ursos que podem re-combinar-se no espaço. Em geral, as crianças desenhavam ou modelam e falam ao mesmo tempo, vão representando um personagem e compondo o texto correspondente a esse papel. Este sincretismo demonstra a raiz comum da qual partiram os distintos aspectos da arte infantil. Este tronco comum está constituído pelos jogos das crianças que servem de degrau preparatório da sua arte criadora, mas mesmo quando destes jogos gerais sincretizados se diferenciam outros isolados (aspectos mais ou menos espontâneos da inventiva infantil, tais como o desenho, o jogo dramático, as músicas que surgem no enquanto isso), mesmo em tais casos, um dos aspectos não está separado dos outros, mas absorve e assimila elementos dos



demais⁴². Tal é a marca da percepção amodal, esse grande tesouro que se encontra na sua maior potência nos primeiros anos de vida. Por isso, criar ricas oportunidades de jogos, de leitura, de desenho, de música, de teatro, de quaisquer uma delas separadamente, é alimento para as outras linguagens. Se levamos em consideração esta premissa, a educação artística pode ser concebida de maneira mais integral, tal como sugere a própria espontaneidade das crianças.

No território dos materiais plásticos, é relevante desestereotipar o olhar. Onde está a arte? Onde acontece a experiência artística? Ou, dito de uma maneira talvez mais vital: quando há arte?

Um dos manifestos de Pierri Hundertwasser, o artista vienense que se destacou pelas suas intervenções urbanas, sobretudo arquitetônicas, onde sempre tratou de fazer confluir a arte, a natureza e a vida cotidiana, se chamou “Teu direito à janela-teu dever à árvore”. O homem —diz Hundertwasser— se separou da natureza, mas se quer recuperar a harmonia dessa convivência, deve tomar consciência do seu direito mais inerente: o direito ao desenho individual da fachada da sua casa: “Um habitante deve ter direito a aparecer na janela e a dar formas segundo suas preferências —até onde seu braço alcance— à fachada exterior”⁴³. Esta poderosa imagem criadora manifesta seu projeto de sociedade, baseado na inteligência empírica, artesanal e orgânica da relação homem-natureza, e é ao mesmo tempo um grito de esperança da beleza. A janela que exorciza o confinamento, que faz da criatividade um direito; a beleza na natureza, a criação dos próprios objetos estéticos, a liberdade como elaboração da felicidade. Para Hundertwasser, o mofo é a metáfora do poder criador da natureza.

Quando há arte? Onde encontrar os materiais artísticos que as crianças necessitam? Como transformar os bens da vida cotidiana em expressões

⁴² Vigotsky, Lev. Op. Cit.

⁴³ Restany, Pierre. *El poder del arte. Hundertwasser: El pintor-rey con sus cinco pieles*. Colonia (Alemania): Taschen, 2003.



artísticas? As folhas das árvores, as flores, as pedras, as gotas do orvalho, um caminho de neve, seres da natureza que segundo Hundertwasser nos permitem revisar a noção de objeto artístico, e hipotetizar que “há arte” quando as operações que são realizadas sobre os objetos lhe conferem caráter metafórico. Não só no museu há arte plástico, não só uma escultura na via pública relaciona a criança com a arte. E não é só por encontrar-se diante de uma obra que se produz necessariamente uma experiência estética; se esse encontro está mediado por um adulto que se fecha às interpretações, que não convida à criança para uma relação hermenêutica e criativa de visões sobre a obra, seu caráter artístico corre o risco de desvanecer-se como experiência. Se não há habilitações-ocasiões para estender o braço e englobar criativamente o próprio entorno, onde está a arte?

Gabriel Zaid se refere num dos seus livros a “sair para sonhar e fazer mais”⁴⁴ quando somos tomados por uma leitura literária. “Sair para olhar e fazer mais” pode ser um bom planejamento que aproxime as crianças das artes plásticas. Sair para olhar e fazer mais é um exercício que o mundo originário, quando não se mudou para um centro urbano, realiza em harmonia com os entornos e pode ser praticado diariamente⁴⁵.

A dança e a expressão corporal

Da dependência corporal inicial à dança ou à expressão corporal há um intenso caminho. No princípio da vida o tato constitui um âmbito fundamental de comunicação entre a mãe e o bebê. É um sistema de mensagens entre o bebê e quem cuida dele, tanto para acalmá-lo como para estimulá-lo. O abraço, o sustento corporal seguro, ajuda o bebê a

⁴⁴ Zaid, Gabriel. *Leer*. México: Océano, 2012.

⁴⁵ Gomez Pava, Vilma. Op. cit.



integrar-se, a acalmar as ansiedades tão variadas que podem intimidá-lo. O contato com a pele é parte da história singular que possibilita logo a expressão de um corpo nascente ao movimento e à conquista do espaço. Esther Bick, num estudo de investigação muito minucioso sobre a relação entre os adultos acompanhantes e suas consequências no desenvolvimento psíquico dos bebês, comenta que “a primeira função que exerce a pele é a união mais primitiva das partes da personalidade que ainda não estão diferenciadas das partes do corpo”; e continua: “Sugiro que, na forma mais primitiva, as partes da personalidade se vivenciam como se estivessem carentes de uma forma capaz de uni-las, pelo qual é necessário garantir sua coesão num forma que se experimente passivamente, mediante o funcionamento da pele, que age como um limite”⁴⁶.

A pele está ali e é o limite, mas sem o contato dos cuidadores da criança, sem as carícias, o bebê não chega a percebê-la nem como sua, nem como borda ou como algo que contém um corpo. Bick fala da pele como uma borda física e psíquica na vida do bebê. É através da pele que os cuidadores transmitem à criança signos da sua integridade, da relação entre o seu corpo e tudo o que acontece com ela fisicamente e suas emoções, ansiedades e estímulos que não pode controlar⁴⁷.

“Os cuidados da mãe produzem estímulos involuntários na pele do bebê quando toma banho, o lavam, o roçam, o transladam e cuidam dele. Além do mais, as mães conhecem muito bem a existência de prazeres da pele no lactante, e com suas carícias e jogos mexem com eles conscientemente. A criança pequena recebe gestos maternos, no início como excitação, depois como comunicação. A massagem se transforma em mensagem”⁴⁸. O corpo da criança que recebe contatos

⁴⁶ Bick, Esther. “The experience of the skin in early object-relations”. *International Journal of Psychoanalysis*, n.º 49, p. 484, 1968.

⁴⁷ López, María Emilia. “Conociendo a los bebés” (aula n.º 4 do módulo 1 do Diplomado em Educação em curta idade e Desenvolvimento Infantil da Universidad Autónoma de Querétaro, México).

⁴⁸ Anzieu, Didier. *El yo-piel*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1987.



afetivos vai construindo assim significados além do puramente orgânico⁴⁹.

*A expressividade motora é ao mesmo tempo consciente e inconsciente, é o modo “tônico-emocional” de ser e de estar em relação com o espaço, com os objetos e com os demais. Se inscreve em nós desde as primeiras relações que estabelecemos.*⁵⁰

Poderíamos falar de um “diálogo tônico” entre a mãe e o bebê quando ela o pega nos braços, o balança, o segura fisicamente, baseado na mútua relação de empatia; se a mãe pega a criança torpemente, se não consegue seguir sua necessidade de estiramento ou de encolhimento, é difícil que se estabeleça um diálogo; o bebê pode ficar rígido, estar tenso, defender-se assim desse temor à queda que lhe provocará o fato de alguém segurá-lo mal, ou pouco entregue ao vínculo. Esse diálogo é tônico já que o bebê “lê” a forma corporal de quem o segura; essa forma de segurar é fundamental nas formas de relação da criança com seu próprio corpo ou com o movimento; já que a medida que se sinta mais seguro no seu desenvolvimento motor e afetivo, o bebê terá mais chances de sentir seu corpo como “próprio”.

Mas o que acontece naquelas situações nas quais a mãe ou o pai, não podem assumir essa disponibilidade afetiva a partir da sustentação em um sentido amplo, também corporal? Como abrir espaços para essa infância que vem de mães adolescentes, por exemplo, com carências e dificuldades que lhes impedem armar por si mesmas essa relação tônica

⁴⁹ Em 1978 nasceu na Colômbia, num hospital de um bairro carente, a iniciativa do Método Mãe Canguru. A pediatra Nathalie Charpak começou este trabalho sobretudo para paliar a insuficiência de meios técnicos de uma grande maternidade de Bogotá. Quando nascia um bebê prematuro nem sempre havia condições físicas para atendê-lo como era devido. Diante disso, começaram a implantar uma espécie de “incubadora” disponível no corpo a corpo e pele com pele do bebê com a mãe. Durante o dia todo o bebê permanecia em contato com a pele da mãe. Esse acompanhamento “canguru” deu como resultado enormes vantagens para as crianças, tanto desde o ponto de vista nutricional (o aumento de peso e a qualidade das defesas eram totalmente compensadas com respeito a uma criança nascido a termo), como desde o ponto de vista da comunicação afetiva e o desenvolvimento do cérebro.

⁵⁰ Aucouturier, Bernard. *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1985.



com seus bebês? Uma das características da primeira infância latino-americana, em muitos lugares avassalados por carências totais, é justamente a vinda ao mundo em condições extremas, onde até seu direito de existir está ameaçado. Esses bebês e crianças pequenas sentirão seu corpo como próprio? Poderão fazer de seus corpos ferramentas de expressão afetiva e criatividade? É um desafio enorme abrir espaços para enriquecer as relações afetivo-corporais entre mães e bebês e estimular assim um desenvolvimento psicomotor mais pleno e integral, com todas as consequências que isso tem para a vida psíquica e inteligente das crianças.

A conquista do movimento e a expressão

Durante o primeiro ano de vida o bebê continua desenvolvendo sua motricidade e conquista o espaço. No início trata-se de destrezas físicas que se multiplicam, logo vem a imitação diferida e a representação. Ao redor dos três anos começa a aparecer a possibilidade de brincar corporalmente, incluindo imagens mentais próprias e levando-as ao campo do movimento; então podemos falar de expressão corporal.

A expressão corporal surgiu como parte de um movimento de educação que tinha como proposta a inclusão da dança na vida de todos as crianças. A especialista argentina Mónica Penchansky comenta que depois da Segunda Guerra Mundial começou a surgir a dança ligada à educação e vinculada ao que Herbert Read denominou “educação pela arte”. Foi Rudolf Laban, um bailarino e teórico húngaro que desenvolveu sua tarefa primeiramente na Alemanha e logo depois do seu exílio, nas escolas públicas inglesas, quem começou com esta democratização, ou seja, com o acesso à arte do movimento para todas as crianças como forma de expressão e criação.

A dança que se habilita através da expressão corporal está longe das técnicas de reprodução do movimento. Como nas vanguardas artísticas de inícios do século XX, a expressão corporal reinventa o movimento desde a criatividade e a expressão singular. “Movimento quer dizer por um lado deslocamento, mudança de lugar, e isto cria ruído, desordem.



Na verdade, não existem corpos quietos, sempre há um movimento vital, biológico. Por outra parte movimento quer dizer também emoção, e neste caso, nos encontramos com algo que habitualmente não se fala na escola, apesar de que em alguma época sustentávamos a necessidade de conjugar na tarefa escolar o pensar, o sentir e o fazer”⁵¹.

Esta concepção coloca em crise muitas das práticas atuais sobre o movimento: as crianças incentivadas a “copiar” coreografias que os meios de comunicação difundem —movimentos associados à mera reprodução de algo já criado— estão longe de produzir uma situação artística e expressiva. Muitas vezes as crianças, com seus imaginários saturados dos conteúdos da mídia, necessitam intervenções que as ajudem a despejar-se dos modelos e a mergulhar nas suas próprias imagens para poder produzir atos de imaginação.

Se a educação é um processo que aponta para a liberação, as intervenções culturais que fazemos com as crianças deveriam estar dirigidas para a busca e criação de imagens próprias, para essa resistência molecular da qual nos fala Guattari.

O fato de que muitas vezes na área da educação artística do movimento continuem sendo privilegiada a disciplina e a realização de exercícios, pode relacionar-se com a importância que se dá aos resultados do fazer, com o qual o acento estará posto em algo que é exterior ao processo da aprendizagem em si. Por outro lado, quando o trabalho de Expressão Corporal parte da improvisação das crianças diante da proposta do professor, o que se pretende é fazer com que eles possam habitar a experiência; envolvendo-se com seu corpo, seus pensamentos, afetos, recordações e imagens da forma mais completa que cada um puder; valorizando em todos os casos o momento de produção do

⁵¹ Penchansky, Mónica. *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial- Colección del Melón (libros que piensan la infancia), 2009.



*movimento, muito mais que o resultado em si. Ou seja, que cada um possa assumir-se como um “eu”.*⁵²

Cultura de infância. Como um organismo chega a ser corpo? Como um corpo encontra sua expressividade motriz? Como os corpos das crianças encontram seus “eus” no hiperestímulo de imagens? Como criar dispositivos que permitam criar condições de ternura corporal entre crianças e adultos?

⁵² Ibid.



Espaços culturais: arte e comunidade

A música, os estados de felicidade, a mitologia, as caras trabalhadas pelo tempo, certos crepúsculos e certos lugares querem dizer-nos algo, ou algo disseram que não deveríamos ter perdido, ou estão por dizer algo; esta iminência de uma revelação que não se produz, é, talvez, o fato estético.

Jorge Luis Borges

Tradicionalmente, onde havia crianças havia redes sociais. As crianças convidam à vida comunitária; em diversas culturas as famílias se reúnem ao redor da mãe parturienta para acompanhar o nascimento e o puerpério. Sustentar a criação é necessário para o tecido familiar. Mas esse costume tão generalizado já não é possível, pelo menos nesses termos, nas cidades. Reunir-se ao redor do filhotinho garantia a continuidade de gestos culturais transmitidos de geração em geração. O encontro com os outros facilita por si só a emergência do jogo, o entretenimento, a diversão, a conversação, o fluir da palavra e a narração.

Mas os espaços sociais vão se distanciando das práticas comunitárias. É nesse aspecto que surge a necessidade de uma política cultural que gere espaços comunitários, que apareça como um alimento diante de algumas das carências mais importantes da sociedade atual: o encontro e a comunicação, a criação e a transmissão da palavra, além das experiências artísticas.

Falamos de experiências comunitárias:

- Nas bibliotecas
- Nos museos
- Nos teatros
- Nos cinemas
- Nos espaços abertos
- Centros infantis



Uma universidad pública dedica parte do seu orçamento a organizar shows para crianças pequenas, a pesar de que os bebês e as crianças pequenas não são seus destinatários naturais. Um museu prioriza as visitas guiadas para crianças: num horário central antes dedicado aos adultos, a sala principal “se deixa” intervir por uma instalação criada pelas crianças que correm e trepam, porque esse é seu modo de abordar o mundo. Uma biblioteca pública propõe um curso sobre leituras de contos tradicionais para pais, sem as crianças, porque intui que a paixão dos adultos (que confia aparecerá) fazendo sua própria experiência contagiara logo as crianças. Uma bibliotecária pede a uma patrulha de polícia de Cornejo que passe para buscá-la, para assim poder chegar até os lares mais distantes, nas veredas. A patrulha a busca, a espera e a leva ao lar seguinte. Outra biblioteca pública propõe um grande festejo para o dia da criança, que durará o dia todo, no qual muitos adultos — artistas e amadores, mães e pais— presentearão às crianças suas histórias e seus contos, exercitarão suas habilidades plásticas e lúdicas, e compartilharão algum segredo. Uma editora se preocupa por encontrar formas que permitam aos bibliotecários e aos professores brincarem musicalmente com as crianças, e edita livros-discos com coleções de músicas, arrulhos e jogos de palavras que, confia, habilitarão o canto. Um projeto de formação de bibliotecários sobre leitura e primeira infância reúne cinquenta bibliotecários durante uma semana numa cidade colombiana, e trabalham de segunda a sexta intensivamente até atingir poeticamente a coleção de livros que receberam. Outros cinquenta bibliotecários, e cinquenta mais, e outros mais. O serviço de neuropsiquiatria de um hospital público faz uma oficina de escrita para mães em processo terapêutico, porque intui que os processos de elaboração que se geram ali possibilitarão melhores encontros entre as mães e seus filhos pequenos.

Inventar os modos de estar juntos, de produzir situações de diálogos, de generosidade e de escuta; e, nesses espaços, gerar uma experiência hermenêutica ao redor dos objetos artísticos e dos bens culturais. E produzir bens culturais, porque a cultura não só nos pede transmissão, mas também, e fundamentalmente, criação.



Os centros infantis como espaços geradores da vida cultural das crianças e das famílias. Sua possível dimensão afetiva e poética

No entramado de instituições que se ocupam das crianças pequenas, os centros infantis ocupam um lugar central. Há crianças com 45 dias de vida que compartilham durante largas jornadas com outras crianças e com adultos cuidadores (adultos que realizam tarefas de criação, de maneira substituta dos pais). Que tipo de cuidados, que classe de estímulos lúdicos, poéticos e lingüísticos recebem as crianças ? Quanto olhar e arrulho singularizado ? São alguns dos interrogantes que surgem diante de uma política cultural para a primeira infância. E também surgem as diversas formas que hoje em dia reveste a ideia de família, de mãe e de pai nos vários contextos. É necessário alojar cada singularidade, produzir uma hospitalidade para essa experiência de separação à curta idade, para esse aparelho de pensamento nascente em cada criança, fonte de sua potência criativa.

Os centros infantis possuem nas mãos a possibilidade de produzir uma variação social na cultura da infância, tanto pela assistência massiva de crianças, como pela especificidade de sua tarefa. Mas, dita especificidade, muitas vezes fica opacada, por exemplo quando as condições pedagógicas que são oferecidas às crianças não foram pensadas ou caem em rotinas que cumprem seus efeitos durante as muitas horas por dia que as crianças permanecem ali. Se ao invés da voz humana, da ternura, da conversa e da possibilidade de treinamento cognitivo que oferece a leitura de livros, os jogos com a música, o arrulho corporal com os bebês, a exploração e a investigação na brincadeira das crianças, fossem oferecidas várias horas por dia de conexão à tela da televisão, com as crianças quietas e hipnotizadas pela imagem, a expectativa de enriquecimento da experiência de criação se desvaneceria. Se as atividades propostas se centram sempre em modelos com resultados pré-fixados, a espontaneidade tão própria da primeira infância ficaria soterrada, e essa perda traria e traz sérias consequências negativas ao desenvolvimento simbólico e cultural das crianças.



Algumas investigações sobre os modos de vinculação e atenção nos centros infantis com crianças de zero a três anos fazem pensar na importância de revisar tanto as práticas afetivas como as de acompanhamento pedagógico. O número de crianças por adulto, a possibilidade de criar condições de escuta e de olhar compartilhado são pontos interessantes a serem observados⁵³.

Quando os centros infantis abrem aos pais possibilidades de encontro com os fatos da cultura, a noção de “igualdade” é revestida de nova dimensão dentro da dinâmica dos direitos humanos. O filósofo Diego Tatián comenta sobre o tema nestes termos: “Igualdade não é em primeiro lugar uma mais justa redistribuição de bens, mas um reconhecimento mais intenso e mais extenso das pessoas como forças produtivas de pensamento (palavra na qual incluo todas as ações políticas) sobre o que é justo”⁵⁴.

Crianças que diariamente possuem acesso aos livros, à música, ao teatro de títeres, à expressão corporal, à arte plástica; pais “convidados” a vivenciar essas práticas com seus filhos e, em consequência, habilitados a reproduzi-las; espaços de reflexão sobre o que é ser criança hoje, que culturas de infância convivem nos âmbitos compartilhados, são propostas de intervenção cultural que tendem à produção criadora de pensamento (algo assim como pintar a própria janela?)

⁵³ López, María Emilia. “Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal”. *Revista Punto de Partida*, Año 2, n.º 18, octubre de 2005, Editora del Sur, Buenos Aires.

⁵⁴ Tatián, Diego. *Lo impropio*. Buenos Aires: Editorial Excursiones, 2012.



A formação dos diversos agentes (bibliotecários, gestores culturais, educadores, puericultores, responsáveis por oficinas, etc.)

Que conhecimentos e habilidades precisamos desenvolver para acompanhar os bebês e as crianças pequenas numa experiência cultural e artística criadora?

Um dos problemas mais insistentes nos diversos âmbitos de trabalho com as crianças pequenas se refere à formação dos mediadores. O tempo e a demora que são necessários para gerar processos de mudanças nem sempre estão favorecidos pelas políticas emergentes.

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige das pessoas que estão como responsáveis “aprender a ler as crianças”, e é uma das tarefas mais complexas que possamos imaginar. Ler nas entrelinhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar os sentimentos e as necessidades das crianças pequenas, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil. Trabalhar para a primeira infância não é só um desafio político, mas também epistemológico.

Se torna interessante revisar, à luz destas leituras, os alcances reais das propostas de formação que estão sendo desenvolvidas na atualidade. Apostar por um desenvolvimento cultural mais rico para a primeira infância exige também que os mediadores estejam provistos de recursos sociais, afetivos e culturais.

No âmbito da Formação docente, é imprescindível considerar os conteúdos dos programas acadêmicos tanto nas profissões relacionadas com a educação inicial como na educação artística. No caso dos educadores de centros infantis ou jardins de infância, por exemplo, é de especial transcendência a incorporação de conteúdos da psicologia profunda, sobretudo daqueles que permitem indagar de que se trata o



vínculo realizado com muito pouca idade, a construção psíquica do bebê e da criança pequena, tão ligada aos processos afetivos.⁵⁵ Ditos processos são acompanhados tanto pelos pais como pelos educadores quando as crianças têm acesso a partir dos 45 dias de vida às instituições maternas. Por esse motivo, é necessário que a pessoa que se encarregará profissionalmente da tarefa de criação possa dar valor à importância de um vínculo de apego seguro, e essa possibilidade está mediada pelas intervenções do educador e do cuidador da criança. As práticas necessárias para sustentar de modo integral as crianças pequenas não só remetem à atenção pedagógica, ou seja, ao estímulo de situações de aprendizagem, mas também e fundamentalmente são indicadas em uma relação de cuidados cheia de afetividade, que permite suavizar os avatares da separação na curta idade, essa que ocorre no vínculo com a mãe, com o pai e com as figuras mais significativas durante várias horas por dia, de forma sistemática. A alimentação, o sono, a aquisição do controle de esfíncteres, o cuidado corporal (entendido como dedicação ao abraço, às carícias e à palavra) são instâncias aparentemente naturais que exigem do educador ou do cuidador muito pensamento e um acompanhamento cuidadoso.

Poderíamos falar de uma “*didática da ternura*”⁵⁶ como metáfora de uma intervenção integral que aloja o bebê, a criança pequena e sua família em um espaço físico e mental sustentável, criativo, com disponibilidade afetiva e gerando boas condições para o desenvolvimento cognitivo. A didática da ternura coloca a criança no lugar de “sujeito do vínculo” além de sujeito da aprendizagem, e esse giro no olhar profissional dos educadores modifica radicalmente o foco de atenção e as possibilidades de empatia. A empatia é condição de um apego seguro. “*A didática da*

⁵⁵ Hendler, L., Kielmanowicz, R., Reingold, M. Rorman, M. (2012) *Infancia & compañía. La vida emocional del bebé y del niño pequeño*. Colección del Melón-libros que piensan la infancia. Editorial Lugar. Buenos Aires.

⁵⁶ López, María Emilia. “Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal.” Revista de educación inicial Punto de partida. Año 2. N°18. Agosto 2005. Editora del Sur. Buenos Aires.



ternura tem a seu favor algumas particularidades: já que olha e pensa no outro antes que qualquer outra coisa, raramente passarão despercebidas as competências e incompetências dos seus destinatários. Como está fundada na empatia, poucas vezes não chegará a produzir uma situação de encontro. E por último, como exige vínculo, compromete integralmente as partes, o que mitiga de certa forma, a abrumadora condição de desamparo de uns e / ou de outros.

A didática da ternura é fundamentalmente dialógica, e portanto constrói uma base democrática. Algo nada desdenhável na dificuldade dos tempos que estamos vivendo.”⁵⁷

Quanto à educação artística, grande parte deste documento foi dedicado a pensar nas formas de aproximação das crianças à arte; daí que se torne sugestivo levar em consideração como conteúdos da formação dos agentes culturais, as pautas aqui elaboradas sobre um fazer criativo por parte das crianças.

Com respeito à formação dos bibliotecários, existem muitas experiências; uma delas, que está mostrando resultados muito animadores, é a realizada através da Biblioteca Nacional da Colômbia para bibliotecários das bibliotecas públicas que começarão a trabalhar com a primeira infância, em todo o território colombiano⁵⁸. Trata-se de Seminários intensivos de uma semana de duração, nos quais grupos de 50 bibliotecários das distintas regiões participam de uma formação que inclui a reflexão sobre os processos leitores dos bebês e das crianças pequenas, o conhecimento dos acervos que a estratégia *De zero a sempre* coloca à disposição de cada biblioteca, a análise de livros, textos, ilustrações, a elaboração de um projeto para desenvolver na sua comunidade que inclui as famílias, com ênfase no empréstimo de livros,

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Referência aos Seminários de Formação sobre Leitura e primeira infância, coordenados por Graciela Prieto e dados por María Emilia López. “Plan Nacional de Lectura. Biblioteca Nacional de Colombia. Estrategia De 0 a siempre. Ministerio de Cultura. Colombia. 2011-2013”.



facilitando dessa maneira que a experiência da leitura ganhe autonomia nos lares e as crianças tenham a sua disposição os livros durante um tempo prolongado. Depois da participação no Seminário, se realiza um seguimento online dos processos iniciados com a elaboração de cada projeto; os bibliotecários participantes escrevem suas experiências, que compartilham com a coordenação do Seminário mensalmente. Esses escritos recebem retro-alimentação e assim se dá continuidade a interessantes processos de pensamento.

Em todos os casos, é importante ressaltar a continuidade do acompanhamento na Formação como um fator importante das possibilidades de transformação de uma prática. Também, fazendo uma análise dos projetos de formação online, é bastante evidente que determinadas experiências raramente podem ser compartilhadas ou desenvolvidas no âmbito cibernético; continuam sendo necessárias oficinas presenciais, onde o encontro real com os outros facilita a conversa, o intercâmbio e o acompanhamento. Ou pelo menos, é interessante deixar explícita a necessidade de investigar os avanços da formação online, suas riquezas e suas fronteiras, de modo a conseguir – aqueles que possuem a responsabilidade de desenhar dispositivos de formação- um equilíbrio entre a informação transmitida por via eletrônica e a experiência vivencial.

CERLALC

Calle 70 No. 9 - 52
PBX: 571 5402071 FAX: 571 5416398
libro@cerlalc.org • www.cerlalc.org
Bogotá - Colombia



Vínculos e articulações entre os diversos responsáveis de uma política cultural pública para a primeira infância

E aqui cabe a pergunta: que política pública pode responder por esta necessidade poética da primeira infância? Ou, é tarefa de uma política pública responder pela função metaforizadora nos bebês e crianças pequenas?⁵⁹ Os cálculos econômicos sobre a rentabilidade de investir na cultura e na primeira infância dão voltas pelo mundo com a potência de uma certeza. Resta que nos perguntemos se uma política estabelecida a partir da rentabilidade econômica é capaz de advertir uma série de especificidades necessárias para a qualidade estética, intelectual, afetiva e sensível da vida das crianças e das famílias.

Voltando às ideias iniciais de Suely Rolnik, não se trata só de uma questão macropolítica; da construção de experiências e de bens culturais como um direito (e não só de distribuição) parte também dos processos de subjetivação, de singularização, ou seja, das práticas micropolíticas que engendram novos agentes. Localizar no centro da cena o trabalho concreto em cada centro infantil, em cada biblioteca, em cada museu, em cada centro cultural e produzir processos de vinculação a partir das experiências reais, pode intuir-se como uma política de mudança.

[Fim do documento]

⁵⁹ López, María Emilia. “Una (micro) política pública de lectura para la primera infancia”. En: *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Cuadernos de la Lengua, 2013.

