

Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica

Child-performer without early education: Observations of the documentary mother in a year of pandemic life

Bambina-performer senza nido: Osservazioni dalla madre documentarista in un anno di vita pandemica

Taís Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: taisferreirars@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0357-7628>

RESUMO:

Este artigo discorre reflexivamente sobre as performances cotidianas de uma criança bem pequena durante um ano de pandemia, isolamento social e escolas de educação infantil fechadas. O percurso, que vai da casa ao exterior, passando das interações de um mundo incomum a um mundo comum e atravessadas por um devir-animal, foi amplamente documentado pela mãe, pesquisadora das artes e das infâncias. Assim, ao narrar a criança-performer, problematiza-se a educação infantil contemporânea, as noções de infância e uma estética dos processos de aprendizagem tendo a criança como protagonista, bem como a imensa falta da construção de uma ética do convívio na formação de um sujeito.

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Palavras-chave: *Criança-performer. Educação infantil. Pandemia. Documentação pedagógica. Maternidade.*

ABSTRACT:

This paper talks reflexively about the daily performances of a very young child during a year of pandemic, social isolation and closed early childhood schools. The journey, which goes from home to abroad, passing from the interactions of an unusual world to a common world and crossed by an animal-becoming, was widely documented by the mother, a researcher in the arts and childhood. Thus, when narrating the child-performer, contemporary childhood education, the notions of childhood and an aesthetics of learning processes are problematized with the child as the protagonist, as well as the immense lack of construction of an ethics of conviviality in the formation of a subject.

Keywords: *Child-performer. Early childhood education. Pandemic. Pedagogical documentation. Maternity.*

RIASSUNTO:

Questo paper è una riflessione sulle performance quotidiane d'una bambina piccola durante un anno di pandemia, isolamento sociale e nidi d'infanzia chiusi. Il percorso, che va dalla casa all'esteriore, passando per l'interazioni di un mondo in comune verso un mondo comune, attraversate da un divenire-animale, è stata ampiamente documentata dalla madre, ricercatrice dell'arti e dell'infanzia. Quindi, raccontando la bambina-performer, si ragiona la educazione infantile contemporanea, le nozioni d'infanzia e una estetica dei processi di apprendimento dove il bambino è il protagonista, siccome la immensa mancanza della costruzione di un'etica del convivio nella formazione di un soggetto.

Parole-chiavi: *Bambina-performer. Educazione infantile. Pandemia. Documentazione pedagogica. Maternità.*

PÓS?

*O seu amor
Ame-o e deixe-o brincar
Ame-o e deixe-o correr
Ame-o e deixe-o cansar
Ame-o e deixe-o dormir em paz*

*O seu amor
Ame-o e deixe-o ser o que ele é
Ser o que ele é
Ser o que ele é¹*

Caetano Veloso e Gilberto Gil

A criança-performer protagonista destes escritos não iniciou ainda de fato sua vida escolar: teve seus direitos de pequena cidadã cerceados pelo vírus, pela inaptidão e vilania dos governantes, pela falta de responsabilidade dos adultos que coabitam com ela este mundo. Ela e 47,3 milhões de estudantes brasileiros da educação básica, segundo o Censo Escolar 2020 (INEP/MEC)², foram matriculados e estiveram, pelo menos por boa parte do ano de 2020, fora das escolas e excluídos dos processos educativos (tanto presenciais como remotos, dadas as condições de falta de acessibilidade tecnológica da maioria da população brasileira).

“Minha” criança-performer (modo como, por vezes, farei referência à criança sujeito e personagem destas digressões) não é minha, pois crianças não pertencem a adultos ou vice-versa, como as relações psíquicas iniciais entre

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

mães e bebês podem sugerir em alguns momentos, como pode supor uma compreensão tardo-medieval das crianças, que faz dos herdeiros propriedades inalienáveis de seus pais ou da terra (no caso de vassallos). A criança pode ser o investimento a longo prazo da modernidade, a criança pode ser o bom selvagem de Rousseau a ser domesticado, a criança pode ser o príncipe da França e o trabalhador braçal de jornadas de 20 horas da revolução industrial inglesa, a criança pode ter uma infância ou outra infância, a criança pode não ter infância, mas... a criança pode. Este é o fato incontestável: o devir criança pode, desde que dadas a ela as condições mínimas de possibilidade. Contudo, a criança não pertence: é um outro sempre inalcançável, inapreensível, a alteridade inalienável do adulto, já nos contavam Núria Pérez de Lara e Jorge Larrosa no hoje clássico livrinho³ nomeado *Imagens do outro* (1998), que tanto nos impactou, a nós então jovens acadêmicos, na passagem do milênio.

Situando: esta criança, observada, escrutinada e narrada nestas linhas, é já uma menina (de “bebê” fez-se “criança bem pequena” nesta pandemia, de acordo com as definições da BNCC⁴), pois nasceu com as características do sexo feminino, fenotípicas e genotípicas, e está havendo um investimento cultural coletivo para que se transforme em uma menina. Não há como evitar, e nem estou certa de que seria desejável evitar, que esse processo ocorra nos primórdios de um ser que veio ao mundo e está crescendo imerso e atravessado pelas culturas contemporâneas, quase que todas elas binárias e normativas naquilo que concerne ao gênero. Contudo, talvez essa menina daqui alguns poucos anos revele a nós, os adultos que não somos seus proprietários, mas coquilinos neste mundo, que não é uma menina. Pode ser um menino, pode ser não binária, pode ser tanto de tudo que se pode em um leque enorme de possibilidades que começam a ser codificadas e reorganizadas na contemporaneidade. Oxalá possamos olhar para questões de gênero e sexualidade de um modo mais maleável, amável e abraçando a alteridade, assumindo o enfrentamento gentil do

outro como o outro inapreensível com o qual vou habitar este espaço-tempo que é a vida. Oxalá possamos acolher as manifestações de gênero que escapem à norma estabelecida pelo fenótipo, pelo genótipo e pelas culturas.

Ainda contextualizando: minha (que não é minha) criança-performer é branca, de classe média urbana e enquadra-se no que se entende hoje como uma criança neurotípica. Privilegiada: tem comida, tem casa, tem brinquedos, tem estímulos, tem afetos; tem acesso ao saneamento básico, à educação formal, à segurança alimentar e física, à saúde, ao livre brincar (dentro do apartamento, no parque e, por vezes, na rua). Sabemos perfeitamente, todos aqueles que olhamos um milímetro para além dos nossos privilégios, que essa não é a realidade da imensa maioria de crianças brasileiras que, sem as instituições escolares, são tolhidas de praticamente todos os seus direitos básicos, da alimentação à saúde, passando pelas suas integridades físicas e psíquicas, ao estarem expostas a ambientes violentos e adultos desesperados pela sobrevivência. O Brasil, nos últimos anos, viu aumentar o número de cidadãos que vivem abaixo da linha da pobreza ou em situação de extrema pobreza e, dentre estes brasileiros e brasileiras, há crianças, muitas crianças. Crianças que voltam, como nos noticiários macabros dos anos de 1980 que povoaram o meu imaginário infantil, a morrer de fome⁵ e de disenteria nos rincões do país. Crianças famélicas, marcadas para sempre pelo vazio supremo: o do alimento. Traço letal da necropolítica em curso neste país.

Assim, cumpre notar que o ano pandêmico e os performares infantis aqui descritos só foram possíveis pelos privilégios dos quais goza esta criança-performer. O que não quer dizer, em absoluto, que crianças não performem nas condições mais adversas de vida: e é essa possibilidade do lúdico e do performativo, do agir no mundo, com o mundo, atravessado por este mundo, ainda que um mundo desprovido de afetos e condições materiais em muitos casos, que torna uma criança uma transgressora em potencial⁶. Transgressora daquilo que se impõe pela conjuntura, pelos adultos, pela cultura e pelas condições socioeco-

nômicas como um destino fatídico. Ao performar (n)o mundo, as crianças o reinventam. A batalha, por vezes, é inglória. Mas os pequenos ninjas e guerreiras amazonas seguem firmes na luta; cabe a nós, adultos, honrá-los.

A brevidade da vida, em meio à banalização da morte a que assistimos impotentes em uma pandemia global⁷, se ressignifica. Incluindo aqui a naturalização, no Brasil, da morte de crianças negras e pobres, sem justificativa alguma, pelo estado, tanto pela negligência dos gestores públicos como pela violência naturalizada nas grandes urbes: eu quero lembrar Ágatha e Miguel, porque Ágatha e Miguel⁸ tiveram suas vidas negras ceifadas pelas mãos do estado branco e não puderam dar sequência às suas performances no mundo, como minha criança-performer privilegiada, porque branca e de classe média, dará.

A brevidade de um ano sem fim, em que eu, que não possuo e não sou proprietária de uma criança, mas sou a única responsável por ela⁹, assisti o tempo se dilatar em dias intermináveis e meses curtos (um jargão pandêmico), e o espaço físico da vida cotidiana diminuir abruptamente para alguns cômodos de um apartamento e um (abensonhado¹⁰) terraço, aumentando de forma paulatina para a rua, para o pátio da casa dos avós, para o parque, para a pracinha.

Eu que exerço as funções maternas com um olhar, digamos, metodologicamente bastante piagetiano, observo minha criança-performer com um vislumbre atravessado pelo respeito e prazer que tenho ao ler os estudos de inspiração etnográfica de parceiras pesquisadoras das crianças como Marina Marcondes Machado (2010) e Luciana Hartmann (2018), de conhecer os estudos sobre documentação pedagógica na educação infantil do colega Paulo Fochi (2019). Entretanto, não sou uma antropóloga-etnógrafa como Luciana ou uma artista-etnógrafa como Marina, não sou uma bióloga desenvolvimentista como Jean, não sou uma educadora imersa em uma pesquisa-ação como Paulo. Sou uma mãe-investigadora, uma mãe observadora, uma mãe que tem nos modos da filha performar a vida, performar com o mundo e seus seres, uma alegria genuína de conhecer: conhecer a criança, conhecer a ação da criança no e com o mundo,

conhecer minha criança-performer particular e seu desenvolvimento. Particular pois é meu o olhar privilegiado sobre ela, fui eu quem a acompanhou, ainda que compulsoriamente, quase que 24 sobre 24 horas, sete dias por semana, durante longos doze meses de pseudo-confinamento. “Mundos comuns e mundos incomuns”: o subjetivo e o partilhado em uma infância biocultural (ROUSSEL; CUTTER-MACKENZIE, 2018), sobre a qual discorreremos ao longo deste texto através do exemplo da menina.

E qual seria, neste momento, a relevância de compartilhar esse olhar de um ano pandêmico na vida de uma criança que tinha 1a4m quando a pandemia teve início oficialmente no Brasil e tem hoje 2a4m? Tomarei a data de 16 de março de 2020 como o início deste relato. Hoje, é relevante assinalar, enquanto escrevo estas palavras e escuto a voz da menina vinda da sala, faz um ano exato da data em que a universidade na qual trabalho e a escola que a criança frequentou, ainda que brevemente, fecharam suas portas devido às regras de contenção da pandemia global de Covid-19 anunciadas dias antes pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O que aconteceu nestes 365 dias? A vida aconteceu: a minha criança-performer performou, nos espaços e com os sujeitos possíveis. Cumpre notar que a vida que estamos vivendo é anômala, porém, nesse ínterim de tempo, ela aprendeu a caminhar, a falar, a correr, a escalar, a observar formigas, apontar aviões no céu, cantar canções e colher morangos, misturou o abacate amassado que seria o lanche a um quilo de arroz roubado do armário e dispôs tudo no chão da cozinha. Viciou um pouco em alguns desenhos animados (nem só de observar formigas idilicamente se sobrevive em uma pandemia), jantou na frente da TV, tomou banhos longos de banheira e de bacia. Agiu sobre o mundo, construiu e (re)conformou o sentido das coisas e dos seres: performou, como performou a criança com a bolacha no metrô (MACHADO, 2010), sem nunca ter pisado em um metrô a minha criança, pois pouco deslocou-se no espaço e entrelugares nestes últimos doze meses. Mas performou com gatos, com matilhas caninas, com passarinhos, com mosquitos. Performou com insetos variados, é bom dizer, já

que o minimundo dos insetos esteve presente em diversos momentos: as abelhas invasoras, as aranhas pelos cantos da casa não tão limpa, as formigas carpideiras no parque, as joaninhas faceiras, as “bius” que aos poucos foram se tornando “boboietas”. Performou brigando com a avó, exclamando “esse vovô!” e criando expressões faciais com a “mãe-careteira”. Performou imitando e cantando. Performou copiando. Performou inventando. Performou aprendendo. Performou (inter)agindo.

Esse ano sem fim também mudou minha percepção de estar no mundo: do cansaço fiz uma longa e dolorosa viagem (sem volta) à exaustão (jargão materno-pandêmico levado às últimas consequências na práxis). E dali me apeguei à observação atenta e ao registro destas efemérides cotidianas da minha criança-performer, do desenvolvimento da linguagem, do crescimento psicofísico, das interações, das ressignificações, dos programas performativos (FABIÃO, 2013) que ela organizadamente repetia em sua intervenção no mundo. Reconfigurando: a casa, os gatos, a mãe, tia Uka¹¹. Os vizinhos para quem abanava no “show cotidiano na janela da frente”, gerando sempre sorrisos ternos nos velhinhos judeus da vizinhança. Essas observações e seus registros foram um espaço de criação de sentidos para a mãe-investigadora-exausta, de ressignificação a partir do performar da menina, de transformar a dureza dos dias dentro da casa e a tristeza da realidade da rua a partir das pequenas e breves efemérides cotidianas performadas por uma criança.

1 A busca “pela escola perfeita”: qual educação infantil?

Antes de partir para os comentários e digressões sobre as performances cotidianas da minha criança-performer sem escola, gostaria de assinalar, nesta seção, algumas questões e reflexões relativas à educação infantil contemporânea que passaram a permear, por dois motivos que explicitarei a seguir, minha vida laboral (na universidade) e minha vida doméstica (que também envolve trabalho árduo).

Há dois anos ingressei em uma outra universidade¹² e minha carreira docente, até então desenvolvida junto às licenciaturas em Teatro e Dança, ganhou o contato direto com as estudantes da licenciatura em Pedagogia. Passei a ser a professora encarregada da oferta de quatro turmas anuais de uma disciplina obrigatória, intitulada Educação e Teatro (herdada de meu antecessor direto Sergio Lulkin e que teve seus primórdios com Olga Reverbel, pioneira do teatro na/e educação no Brasil, primeira professora da vaga que hoje eu ocupo).

Embora eu trabalhe com artes da cena na formação docente de modo bastante ampliado, ou seja, abarcando em muitos de meus projetos e escritos também professoras pedagogas e professoras de outras áreas de conhecimento que não a arte especificamente, ao começar a lecionar Educação e Teatro em uma graduação que forma pedagogas que atuarão preferencialmente na educação infantil e nos anos iniciais, esse mergulho metodológico e epistemológico na educação infantil foi inevitável. Soma-se a isso, para além e aquém de meu trabalho na formação de pedagogas, o fato de há dois anos e meio ter iniciado minha carreira materna: jamais supus que os desafios e lugares comuns tomassem conta de nosso ser do modo como efetivamente acontece.

E, ao mergulhar como professora nas questões contemporâneas que permeiam (parte da educação infantil brasileira, concomitantemente, como mãe, começo a “busca pela escola perfeita”. A escola perfeita nos discursos que atravessam a educação infantil contemporânea pensada e proposta para uma classe média (eminentemente branca, supostamente intelectual e esclarecida) tem em seus pilares alguns pontos que comentarei, ainda que brevemente: a) alimentação orgânica e caseira, livre brincar (refinadamente “brincar heurístico”); b) relações “de apego e acolhimento” entre educadoras e crianças (teorias da “criação com apego”); c) foco nas relações “criança-natureza-arte” (criança “precisa” da natureza e “é” artista nata); d) intervenção mínima docente (retomada do escolanovismo?); e) em alguma medida uma espécie de transposição das experiências italianas de Reggio-Emilia com a educação infantil para a realidade brasileira da classe média alta.

Com furor, uma bebê recém-nascida “pendurada na teta” e decidida a resolver essa questão o quanto antes, comecei a pesquisar na internet e em minhas redes pessoais por escolas de educação infantil de Porto Alegre, município em que residiria com minha filha, garantindo uma retomada laboral após a licença maternidade. Encontrei uma escola recém inaugurada, que de alguma forma respondia às demandas destes discursos, com pontos muitos positivos, o principal deles um investimento da direção na formação docente continuada de seu corpo de educadoras/es.

A escolha estava feita: quando a criança tinha quatro meses, entramos em uma fila de reserva de vagas e um ano depois minha filha estava devidamente matriculada e começava o processo de adaptação. Acompanhei-a durante duas semanas em sua adaptação e acolhimento junto ao grupo de bebês (todos brancos, todos de classe média e média alta, na ocasião nenhum com deficiência¹³) e às jovens educadoras (brancas e negras, todas com formação superior completa ou em vias de). Os adereços da cena: bolas, carretéis de madeira, bacias de alumínio, chuveirão, barro, brincar de fraldas no pátio externo, flores naturais sobre as mesas, vasos com temperos no jardim, “cestas de estímulos”. Os cenários: estruturas piklerianas¹⁴ de madeira e amplas salas quase vazias, a não ser por alguns poucos brinquedos de tecido, madeira ou crochê (nunca de plástico), um pequeno pátio com uma árvore e chão batido, grades que davam para a rua. Minha filha estava contente e adaptada, eu estava aliviada, pois poderia voltar a fazer ginástica e comer sentada e... eis que chega a pandemia. Sem triângulo Pikler, sem comida orgânica pronta e servida pontualmente às 11h, sem barro, sem educadoras jovens e empolgadas, sem colegas, sem escola. Éramos nós e a casa. A criança sem educação infantil e a mãe sem rede de apoio. Nós, os gatos, as plantas, os espaços dos cômodos e seus objetos. Nós e nossos sons, ruídos, choros, gargalhadas, gritos e sussurros. Mãe e filha, uma tia (Uka) por alguns períodos. Da escola, recebíamos “sacolas pedagógicas” com materiais que estimulassem as crianças ao livre brincar, fotos da turminha; foram

organizados encontros *on-line* entre professoras, famílias e crianças, mas nós ainda não havíamos criado um vínculo com a escola para que fossem significativos.

Passou-se um ano, minha filha (ainda sem escola) conseguiu vaga em uma instituição de educação infantil conveniada com o município e, portanto, com maior diversidade de colegas, mais plástico e EVA, pátio menor (sem grama e sem barro), professoras mais velhas e com formação menos elevada, mensalidade simbólica, dificuldades financeiras, gestão de freiras voluntárias, “doações são sempre bem-vindas”. Outro universo da educação infantil, onde o glitter, o TNT e as atividades com palitos de picolé reinam absolutas. Eu, no entanto, estava feliz porque, por uma questão ética muito arraigada em minhas crenças, minha filha poderia, assim como eu, estudar em uma escola pública, ter em torno de si colegas e amigos/as das mais diversas origens e culturas. Como formadora de professoras, eu gostaria de investir na escola pública também meus esforços maternos.

Todavia, novamente fomos atropeladas pela pandemia: as escolas fecharam exatamente na semana em que a criança começaria a frequentar sua nova escola. As atividades agora são propostas via Classroom (plataforma Google): as professoras mandam a sugestão de uma atividade por dia, que variam entre pintura e desenho, massinha de modelar, jogos de motricidade, contação de histórias e brincadeiras cantadas. A nutricionista envia uma tarefa ou receita por semana também. Percebo que as mães do grupo gostam de ter ideias para realizar com as crianças, mesmo sobrecarregadas, já que a maioria é de trabalhadoras. Assim como as famílias (pais e mães, no geral) do grupo da escola anterior, também vibravam com a chegada das sacolas (esse compartilhamento dos “resultados” era feito pelo Instagram da escola, que divulgava fotografias e textos enviados pelos pais).

O ano sem escola me ensinou muito, como mãe e como professora, e um dos aprendizados foi o de que em uma escola, seja ela conteudista (educação bilíngue, uniformes impecáveis, aulas de educação financeira desde os três anos, natação e balé clássico), seja ela atrelada aos “nem tão novos” discursos para a educação infantil (barro, canteiros de temperos, materiais não estruturados e brinquedinhos de madeira), ou seja ela uma escola pública nos moldes tradicionais (EVA, contação de histórias, “trabalhinhos” e brincadeiras de roda), há uma só questão que se sobrepõe a todas as outras: o convívio. O crescer e performar na alteridade. O aprender a ser em comunidade. A construção da noção de “mundos comuns”.

O cuidado e o ensino, se houver a intenção e a vontade de que sejam efetivamente realizados, possibilitarão às crianças performarem (n)o mundo: seja com a imaginação, seja em inglês e espanhol, seja com um pedacinho de EVA lambuzado de glitter, com o mais caro dos Fisher-Price ou com um cubo de madeira de reflorestamento. Não é o objeto que está em questão, mas a ação da criança sobre o objeto: esse é o ponto nevrálgico, a questão fundamental da educação infantil. O mundo agindo e atravessando as crianças, os “mundos compartilhados” agindo na constituição de “mundos particulares”, através das sensações, dos encontros, da ética e da estética que permeiam esses encontros. Mundos comuns e mundos incomuns, concomitantes (ROUSSEL; CUTTER-MACKENZIE, 2018).

E não estou aqui defendendo que a proposta pedagógica de cada instituição de educação infantil seja irrelevante, obviamente que não, mas que há um atravessamento que pode estar presente em diferentes modalidades pedagógicas e projetos institucionais e que se sobrepõe em relevância aos modos de constituição de currículos, sendo ele próprio um definidor curricular: o convívio com as outras crianças, a construção de uma ética da amizade. E é a partir desta falta atávica no ano pandêmico, que problematizo os performares da menina nas observações e reflexões que seguem, ao criar uma estética de si.

2 O confinamento e o performar a casa: quando uma torneira é um rio

Quando o espaço para crescer e se relacionar com o mundo, ser atravessado pelo mundo, se redimensiona abruptamente, reelaboramos modos de ser e estar. Para as artes da cena o espaço sempre foi e sempre será uma questão primordial: a topologia da cena, onde a cena acontece, quais seus relevos e acidentes geográficos, qual a disposição espacial, qual o modelo de relação palco e plateia no teatro ou na dança espetaculares. Os lugares tomados de assalto por uma performance ou os lugares performados por um performer (*site-specific*) são, por conseguinte, ressignificados. Vivemos intensamente a performance da casa em 2020 e seguimos neste experimento não voluntário em 2021. Muitos artistas, coletivos e projetos em artes da cena criaram, produziram e ressignificaram os espaços da casa através de videodança, videoperformance e *lives*.

O público e o privado foram definitivamente borrados: as câmeras invadiram a nossa intimidade e nós expusemos, como nunca, a nós mesmos em trajes antes restritos ao lar como pijamas desbotados e camisetas com furinhos, olheiras, cabelos despenteados, chinelo com a tira frouxa, criança atravessando aos gritos a videoconferência. Houve também uma série de vídeos no estilo “bastidores”, que mostravam mães e pais trabalhando (*home office*, palavra que passou a fazer parte de nossos cotidianos, nós os privilegiados da classe média) cercados pelo caos instalado pelos rearranjos ininterruptos de objetos variados e restos de comida e suco pelos espaços comuns da casa (vulgo bagunça), em que crianças e animais domésticos imundos lutavam entre poeira e plantas despedaçadas. Uns fizeram pão, muitos plantaram em vasos nas varandas diminutas. As gavetas e armários arrumados nas primeiras semanas de reclusão em 2020 já são ninhos de ratos novamente em 2021, contrastando com os cabides das “roupas boas, de sair” praticamente intocados há mais de ano. Nesse panorama, a criança também performou: entre pelos, migalhas, lágrimas, bolo dia sim outro também e pão caseiro.

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

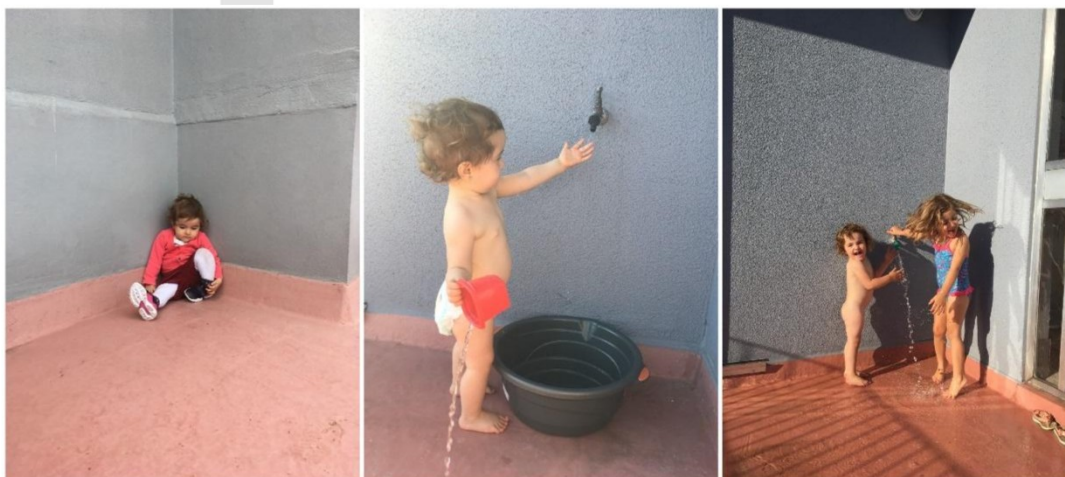
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

No início do isolamento social, uma bacia e uma torneira em um terraço foram os símbolos da experimentação. A criança aprendia a caminhar e de uma hora para outra a superfície lisa e sem obstáculos do apartamento passou a ser o único terreno a ser explorado. Não havia dentro da casa ou no terraço terra, grama, oscilações, desníveis: plano plano plano, reto reto reto. A menina de um ano e quatro meses explorava a casa: escalava prateleiras imitando os gatos, subia em todas as cadeiras e braços de sofá, tentava a seu modo criar desafios corporais àquela falta de variabilidade que o espaço único trouxe, acachapadoramente. Foi neste momento que começamos a frequentar o terraço do prédio: um amplo espaço vazio, nada havia nele, apenas um chão pintado de vermelho e um sol azul sobre nossas cabeças, tédio. O vermelho, as linhas retas do edifício, o azul do céu e, enfim, a torneira!

A torneira tornou-se a protagonista de muitas descobertas e experimentações sensoriais e estéticas: água contra o vento, água contra a luz, água escorrendo e jorrando, água forte e bem fraquinha, aguinha e aguão, “barulhinho, barulhão” (Tiquequê¹⁵), poça no chão vermelho (me vêm à mente as tábuas pintadas de vermelho da varanda de minha avó, onde eu brincava quando tinha a idade de minha filha e que ainda persistem em minhas memórias: a casa verde e a varanda vermelha), banho na bacia acinzentada. Interações sensoriais que criaram movimentos e sons naquele terraço vazio, que na relação da criança com a materialidade fluida da água nos dias quentes que ainda restavam antes do inverno úmido e gelado do Sul chegar, fizeram os dias murchos e meio tediosos serem atravessados por horas onde tudo era jogo, movimento, transitoriedade, prazer e experimentação em um tempo-espaço apartados do cotidiano de baixo (o apartamento), porém dele componente (HUIZINGA, 1971).

Uma leitura recente (ROUSSEL; CUTTER-MACKENZIE, 2018) trouxe às minhas reflexões sobre crianças e infâncias um cabedal filosófico e científico para explicar aquilo que é denominado pelos autores uma “estética da infância”, que, segundo os mesmos, não pode jamais ser dissociada de uma ética e da política quando pensamos nas relações ecológicas, nos “mundos comuns” ou mundos

compartilhados que vivemos. No entanto, defendem os autores que há uma experiência única, intransferível e inalienável no nível corporal e sensorial que só pode ser lida em suas qualidades estéticas: os atravessamentos mútuos entre crianças e mundo, entre seres animados e inanimados, matéria tangível e intangível, acontecem no corpo para aquém e além da política e da ética. Essa estética de si, essa estética existencial, essa experiência estética provocada nos experimentos da criança com a matéria (água e luz, neste caso, ar em movimento se levarmos em conta o vento do terraço) são o alicerce para a compreensão de uma ética existencial e de ações que colaborem para políticas de um coabitar possível entre todos os seres no mundo.



Fotografia 1 – Tédio nos ângulos retos do terraço, a descoberta da torneira e, finalmente, o prazer da partilha do gozo. Fonte: Arquivo da autora.

Dentro da casa, os processos de ressignificação simbólica de objetos banais e cotidianos e a descoberta de outras materialidades também foram realizados pela criança. Durante alguns meses, a menina e Tia Uka dedicaram-se a uma bioconstrução a partir de material reciclado ou, usando termo mais prosaico, à velha e boa casinha de caixa de papelão. Mais uma vez, há algo de minha infância que permeia meu imaginário: nasci em um lugar frio, em pleno inverno gaúcho. Minha mãe precisava lavar minhas fraldas em uma área externa. Conta

ela que me deixava deitada brincando dentro de uma caixa de papelão forrada com cobertores: a bebê dentro da caixa. Segundo ela eu me sentia confortável, segura e aquecida e nunca chorava na caixa.

Por aqui, a caixa ganhou aberturas: janelas, portinhas. Com o tempo um segundo andar: era já quase uma mansão. Gatos e bebê se intercalavam na ocupação; brinquedos, ursos, livros e outras quinquilharias também. Entrar e sair, explorar as diversas aberturas e relações de maleabilidade do material, pintar seu exterior, rasgar pedacinhos, pendurar coisas, entrar e sair de outro jeito, trancar-se dentro, dizer “oi, vizinha!” da janela, expulsar os gatos que lá dormiam. A caixa-casa foi jogo, foi espaço interior-exterior, sendo ressignificada pelas ações da criança-performer, que ao se apropriar do entra e sai, performava aquilo que não mais podia fazer: entrar e sair da própria casa. Por longos meses de inverno, a menina não atravessou o portão que dava para a rua. Mas ela e a tia criaram uma casa na qual os gatos e ela entravam e saíam livremente, performando a vida desejada de gatos e de crianças que, infelizmente, na conjuntura das grandes urbes vivem, e já viviam desde antes da pandemia, amparados pelas redes de proteção, pelas telas que jamais os deixarão cair em voo livre.

Há que se pensar nas consequências de gerações protegidas (não estou aqui criticando as medidas de segurança, note-se) em quase todas as instâncias que envolvem o corpo no mundo: não pode cair, não pode sair, não pode sujar, não pode gritar, não pode chorar, não pode machucar, não pode correr, não pode. Performar o voo livre dos pássaros, únicos companheiros, seres viventes do céu azul do terraço, é ensaiar jogar-se ao mundo, sem telas: o jogo simbólico em ação. Internalizar as telas de proteção e as grades pode ser fatal: é bom que as rompamos, nem que seja no faz de conta. No vai e vem do jogo de exercício. Entrando e saindo da caixa. Saindo da casinha.



Fotografia 2 – Sequência de entradas e saídas na casa-caixa. Fonte: Arquivo da autora.

Todas essas ações da criança sobre os objetos, os espaços, as materialidades são ações que aconteceram em um processo indissociável à construção de conhecimento e de linguagem. A comunicação com os outros da casa (animais humanos e não humanos, plantas, objetos, excrementos e alimentos, entre outros), a expressão de desejos, conquistas, compartilhamentos, convívio: tudo isso foi performedo pela menina.

Muito tem se falado no âmbito da educação infantil, desde seus primórdios, sobre as diferentes linguagens a serem aprendidas, apreendidas e desenvolvidas pelos bebês e crianças bem pequenas. Em um processo lúdico e funcional, Piaget nos explica através da sua epistemologia genética como essa construção de conhecimento é operacionalizada nos primeiros anos de vida, desde o reflexo de sucção ao jogo de regras convivial, atravessados pelo desenvolvimento da moral¹⁶. Outro pedagogo bastante em voga no Brasil contemporaneamente é o italiano Lóris Malaguzzi, que vai falar das “cem linguagens” das crianças, que têm sido difundidas por educadoras e educadores brasileiros que tiveram contato com as experiências em educação infantil do norte da Itália. Ainda mais próximo a mim, meu colega Gabriel Junqueira Filho já há algumas décadas vem desenvolvendo a temática das “linguagens geradoras” (2015) na educação infantil, pensando na construção de currículos, de conteúdos e de saberes a serem experimentados e experienciados com as crianças pequenas.

Ao fim, como acadêmica, professora de teatro e mãe, posso dizer que estamos todos juntos caminhando em um mesmo sentido, ainda que partindo, por vezes, de referências diversas: observar as crianças, criar conjuntamente e ofertar, do modo mais profícuo, o mundo a elas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A nós, adultos, é dada a função de dar a ver, amorosamente, o mundo às crianças, que em suas interações intangíveis, tangíveis e irrepetíveis (mundos incomuns, mundos únicos e insubstituíveis das relações estéticas de cada sujeito), agirão perenemente sobre o mundo comum, aquele que todos dividimos, coabitamos e transformamos com nossas ações. E, ao lado desta estética, inalienavelmente, a ética e a política na construção dos “mundos comuns”, a partir de nossos “mundos incomuns” (ROUSSEL; CUTTER-MACKENZIE, 2018).

Tudo isso como preâmbulo para mostrar uma experiência estética e sensorial com tintas, na qual as expressões de prazer nas imagens são suficientemente eloquentes para que possamos compreender de modo não discursivo e sim visual a presença de um performar que se dá em uma estética de si e também em uma “intenção estética infantil”, pois a criança, ao gozar a alegria da experimentação com os materiais, sabia ser observada e gerar prazer também na adulta que documentava a experiência.

E parto, então, para pensarmos como é ser uma mãe-professora-pesquisadora em um processo que, para além dos registros “fofos” de atividades da criança a serem compartilhados nas redes sociais e com os parentes, gera material a ser analisado, material que produz reflexão. Cumpre notar que esta reflexão está associada obviamente às leituras acadêmicas, às muitas *lives* e debates sobre as infâncias e a educação infantil acompanhados durante a pandemia, ao trabalho junto às estudantes de pedagogia e às bolsistas de extensão. Assim, tornei-me uma documentarista pedagógica, uma mãe-documentarista. Cumpre citar aqui que as redes da maternidade (grupos de WhatsApp, encontro de mães na pracinha, rodas de conversa, páginas e fóruns de discussão na internet, etc.) e o compartilhar a maternagem são processos que foram (e são) fundamentais em

minha constituição como mãe. Só que essa mãe já era pesquisadora, já tinha interesse e discutia as infâncias, a produção cultural para crianças, a educação, tudo isto antes de tornar-se mãe.

Essa noção de documentação pedagógica tem sido extensamente debatida por Fochi (2019), para quem esse processo de narrar o cotidiano e entender os processos vivenciados pelas crianças nos espaços e tempos escolares é uma ferramenta profícua de reflexão propositiva. Para o autor, a partir da observação atenta, da construção de “mini-histórias”, narrativas curtas amparadas em registros audiovisuais (fotos, desenhos, vídeos, áudios) que vão “dar a ver” nas atividades cotidianas aquilo que elas têm de transgressor, transformador e potente (para usar um termo também em voga nas humanidades), é que se pode construir um projeto pedagógico. Assim, o processo de traçar estratégias pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas pode ser balizado pela observação atenta, pela escuta das crianças e pelos produtos da documentação pedagógica, pelas mini-histórias e registros reflexivos que serão material indutor criativo para as educadoras.

Como mãe de criança-performer sem educação infantil, de certo modo, também por ser professora, acabei me colocando neste lugar, e ainda que não tenha traçado “um currículo para a criança sem escola” ou mesmo “temas geradores”, eu busquei ofertar uma variabilidade de materiais e propostas que incluíssem uma dimensão exploratória material e simbólica. E aqui trago também como referência o trabalho que a professora aposentada da Faced/UFRGS Susana Rangel Vieira da Cunha (2019) vem realizando ao longo de décadas ao problematizar a arte na educação infantil, baseada principalmente nas possibilidades exploratórias das materialidades na constituição de mundos simbólicos de pedagogas e de crianças pequenas (mais uma vez o mundo incomum que se torna mundo comum e vice-versa, em situações em que ética e estética se imiscuem).



Fotografia 3 – Sequência do prazer na exploração das materialidades no/com o corpo. Fonte: Arquivo da autora.

3 O reencontro com o mundo exterior: performar os espaços e tornar-se destemida exploradora

Certa feita, a criança-performer caiu ao escalar uma grade com um amiguinho na área externa do prédio: supercílio aberto, sangue jorrando, choro. Eu acolhi e disse, enquanto caminhávamos de mãos dadas no trajeto de uma quadra entre nosso edifício e o do amiguinho: “Minha filha, as pessoas corajosas carregam cicatrizes.” Essa é só a primeira. Eu confesso que senti um certo orgulho daquele cortezinho de um centímetro de onde escoria um filete de sangue escuro e viscoso. Performar também causa dores e danos, porque mobiliza, porque faz com que as estruturas naturalizadas sejam rompidas, porque a ousadia e o risco físico fazem parte da performance. Imediatamente me vem à mente as imagens das performances primevas de Marina Abramóvic, aquelas dos anos de 1970, em que ela se colocava vulnerável e era (literalmente) sangrada pelo público com os olhos transbordando em lágrimas, em que ela própria se cortava e o sangue escorria escuro e vibrante de uma barriga marcada por uma estrela de Davi. A beleza juvenil, o colocar-se à disposição, o enfrentar o medo e o risco, o lançar-se ao desconhecido: um filete de sangue que escorre pela testa, silencioso, as lágrimas se misturando ao sangue, fruto de um “querer-fazer” consumado. Minha criança-performer e Marina, performers da coragem.

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Dito isto como preâmbulo, gostaria de traçar agora o percurso que vai do confinamento à lenta e gradual retomada do mundo exterior na vida da menina: os reencontros, o performar outros espaços e tornar-se uma destemida exploradora. Após um isolamento social rígido de 16 de março de 2020 até meados de agosto do mesmo ano, em que a menina não atravessou a porta do prédio nenhuma vez e a mãe saiu somente para algumas raras atividades de primeira necessidade, impôs-se uma lenta e gradual abertura. Assim, a criança-performer foi levada à casa dos avós para lá passar uma temporada, pois era casa, dotada de pequeno pátio posterior e um jardim com varandinha. Já não mais podíamos viver sem o mundo exterior. O encontro com os avós foi o início de um processo de retomada de relação performativa com elementos externos: outros sujeitos, outros espaços, outros vasos e outros gatos. Ali a menina, amparada pelos avós, colheu morangos no pé e os saboreou ainda sujos de terra (os avós plantaram vasos com morangos quando a mãe estava grávida, eram para a menina e continuam frutificando), foi iniciada no ritual gaúcho de “comer bergamota no sol depois do almoço em dia de inverno”, colheu flores com a avó em terrenos alhures, onde não havia ninguém, brincou na grama do jardim, perseguiu os gatos velhos ao ar livre, caçou borboletas novamente, escutou rádio de pilha com o avô.

Finda a “temporada de férias”, retornamos à cidade grande e, muito, mas muito lentamente, começamos a ir ao parque: primeiro no carrinho, depois saídas do carrinho para explorar espaços verdes abertos, observar formigas, conhecer abelhas, reconhecer flores nas touceiras. Em seguida, o reencontro com a pracinha (que havia sido reformada, neste ínterim). Aos poucos, lentamente, outras crianças voltavam ao parque e às pracinhas dentro dele: sabia-se então um pouco mais sobre o vírus e já era evidência científica que a contaminação entre crianças pequenas era baixa.

A sequência de fotos a seguir me emociona de alguma forma, pois foi a primeira vez, em longos meses, que a criança-performer pôde performar o espaço do parque (que por ficar muito próximo de nossa residência, é quase um quintal) e se relacionar com seus elementos: pisava a grama do parque caminhando

também pela primeira vez, pois havia aprendido a caminhar dentro de casa, na geografia asséptica do piso frio e retilíneo. Neste dia, ela abraçou a grama em deleite, tocou e experimentou a textura dos troncos das árvores. Fizemos, juntas, uma longa sessão de iniciação a uma das minhas atividades preferidas na infância: a observação de formigas. Após os momentos de contemplação e curiosidade com as formigas e as flores, folhas e pedacinhos de galhos que carregavam em fileira, correu para longe da mãe, com os bracinhos abertos como que se entregando ao mundo, fazendo parte dele, compondo com o ambiente um “mundo comum”, sendo atravessada por ele e o atravessando como um raiozinho de lânsã: um ponto vermelho no espaço verde do parque (ver última foto da sequência 4).

Nascia ali, naquela performance explosiva de vida infantil, no distanciar-se da mãe, uma exploradora destemida, que seguiu e segue, até hoje, investigando e explorando cada canto do parque e das ruas dos bairros, por onde também traçamos longas expedições vespertinas, a colher pitangas ou tentar arrombar portões trancados. Há hoje um pequeno grupo de “amigos”, como ela mesma já os nomeia, que são as crianças da vizinhança sem educação infantil, todas regulando com a idade dela, que frequentam o mesmo parque e suas pracinhas e que são o grupo de convívio social (flutuante) da menina nos últimos meses. Uma pequena bolha de crianças pequenas que aprenderam a se chamar pelos nomes, a reconhecer-se como sujeitos únicos na coletividade. Imitando os maiores, aprendendo a compartilhar e disputar com os da mesma idade, a respeitar a maior fragilidade dos bebês e suas explorações desengonçadas pelo espaço, brincando com a água do bebedouro, a areia do tanque, balançando, escalando, gritando, brigando, chorando, rindo, desafiando, conversando: tornando-se um ser social, dia após dia. Eu, como mãe de criança-performer sem educação infantil, sinto-me altamente privilegiada por ter a possibilidade de propiciar a ela estas relações de convívio¹⁷.



Fotografia 4 – Sequência de interações com o parque ou o reencontro após quase seis meses.
Fonte: Arquivo da autora.

4 Performar com a mãe, com os gatos e com os cães: imitação, jogo simbólico, devir-animal

Sou professora de teatro há algumas décadas. Eu mesma fui uma criança que pôde desenvolver seus performares no sentido espetacular nas oficinas e aulas de teatro e dança que frequentei desde muito cedo em minha vida. Fui professora de crianças, de jovens e de adultos. Sou pesquisadora das infâncias há um tempo considerável também, além de produtora de artefatos culturais para crianças: peças de teatro, fantoches, um livro de minicontos, videoperformances¹⁸. O jogo simbólico e sua complexificação até a construção da representação teatral (que envolve também o jogo de regras, pois é dotada de intenção estética) sempre foi um interesse presente em minha constituição profissional: como atriz, como professora de teatro, como pesquisadora. Não poderia ser diferente na nova função que assumo agora e na qual venho me constituindo, a materna. Fui, durante o longo 2020 que se estende por 2021, uma mãe-documentarista que queria ver o jogo simbólico acontecer. Muito: desejava ansiosamente enxergar a centelha do jogo de faz de conta nos performares da menina. E vi. E foi incrível, ousado dizer. Ainda é: assistir a uma criança construindo sua capacidade simbólica diante de nossos olhos e a externalizando (pois a capa-

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

cidade simbólica acompanha bebês humanos desde seu nascimento) e ver, portanto, nascer a linguagem, não a palavra em si, mas a linguagem, o desejo de relação, isso foi, sem dúvida, o que de mais gratificante me aconteceu neste percurso materno meio às avessas, na qual tenho a nítida impressão de que nunca vou me sentir suficientemente experiente. Tão somente “suficientemente boa”, como nos faz saber o psicanalista Winnicott (1982), que, ousado dizer, deveria ser leitura obrigatória para o aprendizado da maternagem.

Eu sou uma pessoa apegada aos animais: vivo relações de afeto e troca com animais de estimação e uma curiosidade que me acompanha, desde sempre, pelos animais selvagens, pelos minimundos de insetos, pelo comportamento destes nossos outros a habitar o mesmo mundo. E esse meu apego respingou nas performances da criança: foi imitando os animais que ela se iniciou na longa e infundável carreira de jogadora simbólica que corporifica seu jogo. O devir animal se impôs na construção do símbolo: os únicos companheiros de jornada, além de mim e da Tia Uka, atendem pelos nomes meio patéticos de Afonsinho e Gordurinha. São dois gatos idosos, um preto e um amarelo. E foi no jogo de imitação e projeção com eles, nesta interação, que a criança performou longas sessões que envolviam jogos de exercício (saltar, rolar, enroscar, escalar estantes, equilibrar-se na janela e no braço do sofá, lambar, rastejar, espreguiçar, etc.) e em seguida o jogo simbólico: ela era um gato. Antes mesmo de caminhar, tentava escalar a estante que se vê na foto do meio na sequência 5. Ela ainda joga ser a gata frequentemente, esta é uma imitação constante e uma brincadeira entre nós: ela mia, se enrosca e vira gata.

Ela também é um cão, ela foi muitas vezes em meio à matilha do parque: o devir-animal. Cito aqui a colega Paola Menna Barreto, que discorreu há alguns anos sobre o devir-animal deleuziano e a educação:

O devir-animal é real, define-se pela vizinhança do humano com o animal. [...] Como todos os outros devires, é minoritário e não se parece com a entidade molar. O animal existe em nós, não devido a similaridades morfológicas e sim por causa da emissão corpuscular produzida por seu devir. [...] É

contagiar-se, tornar-se animal: tecer como aranha, correr como um cavalo, trepar como gato, uivar como lobo, latir como cachorro, brigar como qualquer bicho (GOMES, 2002, p. 62).



Fotografia 5 – Afonsinho, o gato: modelo de imitação e mestre nos desafios corporais. Fonte: Arquivo da autora.

Assim, a menina em seu devir-criança acrescido de seu devir-animal, além de ter em Afonsinho um grande mestre das habilidades corporais e de ter em Gordurinha um adversário ao esquivar das unhas quando o importunava em seu sono de gato velho, performou com os cães: corre livre e solta no parque em meio aos cães; cães pequenos, grandes, vira-latas e pedigrees e a criança performando, latindo e correndo em disparada, vibrando sendo um cão sob os olhares atônitos dos proprietários, que não costumam ver crianças-cães por aquelas paragens convencionalmente chamadas de “cachorródromo”. Ela ainda hoje gosta de sair da pracinha, onde convive com “os amigos” e dar uma passadinha no gramado para correr com os cães. Há mulheres que correm com os lobos, há uma criança-performer que corre com os cães; sem medo, sem pudor, sem restrições. Esse cachorrinho também lambe a mãe nos momentos de muita felicidade e come comidinhas imaginárias em um coxinho que a mãe faz com as mãos.



Fotografia 6 – A mãe e a imitação das expressões faciais ou apenas “careteiras”. Fonte: Arquivo da autora.

Outro hábito nosso, como mãe e filha, foi e é o de fazermos juntas caretas. Expressões faciais variadas e esquisitas, performando emoções extremas e cotidianas: brabeza, doçura, alegria, espanto, raiva, tristeza, etc. A criança-performer é uma excelente careteira e se deleitava, quando era menor, com o que provocava nos adultos ao exercitar suas caretas: risadas, admiração, elogios. Os adultos sentiam-se tocados por aquela criança tão pequena performando emoções tão “teatralizadas” e sei que isso se deve ao convívio comigo. Essa brincadeira entre mãe e filha tornou-se uma estratégia de afecção, na qual a criança ao performar suas caretas, sabia que estaria atingindo os adultos e as outras crianças, em um processo de intenção estética visível. Hoje, ela nomeia as expressões de acordo com as emoções, juntando às caretas gestos simples: “estou braba” vem acompanhado de testa franzida, cabeça baixa e bracinhos cruzados. Assim como reconhece nas outras pessoas as emoções que estão em jogo, quando estas são externalizadas. Faz-se assim uma educação sentimental, uma educação performativa e estética, em que os sentidos, as sensações e as emoções são testados, jogados, brincados pela criança e, assim, aprendidos e elaborados.

5 Fechamento: a educação infantil como lugar privilegiado

do convívio

Eu poderia ainda discorrer por muitas páginas sobre os performares da criança sem educação infantil no ano pandêmico, mas me ateei a estas situações que narrei acima, que me parecem já um panorama bastante rico das possibilidades de performance infantil no/com/através e atravessada pelo mundo. A construção de um “mundo comum” e de seu “mundo incomum”, privado, intransferível, sensivelmente único. E fechando estas reflexões oriundas da vida hodierna, friso que a educação infantil é o espaço privilegiado para o exercício da performance com e para o outro, do convívio, do constituir-se na alteridade e da promoção de uma ética da amizade. É na escola de educação infantil que acontecerá aquilo que prototipicamente se esboça na pracinha: a criação de um bando, de uma gangue, de laços de pertencimento e de não pertencimento, de escolhas e de tornar-se um sujeito autônomo que me levarão a reproduzir aqui uma última anedota, que é uma história real que aconteceu quando eu tinha cinco anos e frequentava a educação infantil. A seguinte história de rebelião marcaria minha vida na busca por uma ética da amizade, que está na base de uma estética de si.

Fuga da normalista

Todo sábado de manhã, quando eu estava no jardim-de-infância, havia aula com alguma normalista. Normalista é a moça que estuda para ser professora de crianças, mas ainda não é. Na nossa sala, bem grandona, com cantinho de leitura, de brinquedos e mini cadeiras com mini mesas redondas e mini privadas no banheiro, eu sempre sentava com a Ângela, o Ale e a Diana. Naquele dia a normalista nos trocou de lugar: eu teimei que não trocaria. Ela me mandou para a cadeirinha de pensar. Aí eu pensei: - Ela não é a professora, vou reclamar na secretaria. Levantei na direção da porta, ela atravessou minha frente e abriu o corpo diante da porta, como uma estrela do mar, e gritou: - A senhora não sai daqui! Voltei para a cadeirinha de pensar. Foi quando, em um segundo, vi que ela estava de costas, debruçada sobre alguma outra criança. Pulei da cadeirinha sem pensar, juntei minha lancheira e meu casaco e saí correndo. Corri, atravessei o pátio de brincar das crianças pequenas, corri, atravessei a área coberta, corri, atravessei o pátio de jogar das crianças grandes, corri e... eu estava

na rua. Não dava mais pra voltar atrás: corri, corri, corri e cheguei em casa, arfando, bufando, chorando, vermelha. Fui me abrigar na casa da Vó Antonieta, certa de que sofreria por muitos e muitos anos da minha vida as consequências daquela corrida numa manhã fria e ensolarada de um sábado de inverno (FERREIRA, 2014, p. 68-70).

Eu espero, sinceramente, que minha filha possa perpetrar muitas “fugas da normalista” em nome de uma estética da infância (e da vida) amparada nos laços de amizade, cuidado com o outro, amor pelo mundo, que certamente terão seu cerne no dia em que as escolas reabrirem (com educadoras, gestoras e funcionárias vacinadas) suas portas de modo seguro e saudável. Não há nada mais incrível do que documentar, de perto, os performares de uma criança em seus percursos de vir a ser, de tornar-se sujeito, de aprender a aprender, a fazer e a ser. Contudo, não há nada mais bonito do que ver esses performares acontecendo no convívio e na alteridade com seus pares, e isso só a escola pode nos dar, ofertando-nos, amorosamente, o mundo. Construindo o mundo comum e o mundo incomum. Porque “somos um bando um bando um bando um bando e muitos outros¹⁹”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S.S. (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a arte na educação infantil? **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 3, ano 5, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827/11114>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- FABIÃO, Eleonora. Programa performativo - o corpo-em-experiência. **ILINX**. Revista do LUME, São Paulo, n. 4, 2013. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- FERREIRA, Taís. **Minicontos da Tati, Tatá, Tís, Tisoca**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- FOCHI, Paulo S. **A documentação pedagógica como estratégia de construção do conhecimento praxiológico**. 2019. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-animal e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25916>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luiz Eduardo. A criança protagonista: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil. **Rascunho**. Pesquisa em Artes Cênicas, Uberlândia, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43429/24968>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. Múltiplas linguagens na educação da infância: protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. *In.*: FLORES, M.L.R;
- LARROSA, Jorge Buendía; DE LARA, Nuria Pérez (org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2013.

ROUSSEL, David; CUTTER-MAKENZIE, Amy. Uncommon Worlds: Toward an Ecological Aesthetics of Childhood in the Anthropocene. In: CUTTER-MACKENZIE-KNOWLES, A. *et al.* (ed.). **Research Handbook on Childhoodnature**. Switzerland: Springer International Handbooks of Education, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_88-1>. Acesso em: 12 nov. 2021.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

NOTAS

- 1 Trecho da canção “O seu amor”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, álbum Doces Bárbaros 2, 1976.
- 2 Notícia veiculada pela Agência Brasil, em 29 de janeiro de 2021. Disponível em: <[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico#:~:text=O%20ensino%20fundamental%20%C3%A9%20a,6%25\)%20dessa%20etapa%20educacional](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico#:~:text=O%20ensino%20fundamental%20%C3%A9%20a,6%25)%20dessa%20etapa%20educacional)>.
- 3 O uso do termo “livrinho” no diminutivo não é pejorativo, mas esse era um livro fininho, de poucas páginas e impacto tremendo entre nós, jovens acadêmicos preocupados com as questões das infâncias. Tornou-se, portanto, um “livrinho imenso”.
- 4 De acordo com as definições etárias da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, MEC, 2018) da Educação Infantil, “bebês” são crianças de zero a 1a6m, “crianças bem pequenas” de 1a7m a 3a11m e “crianças pequenas” de 4 anos a 5a11m.
- 5 Ver pesquisa lançada em 5 de abril de 2021, sobre o mapa da fome no Brasil durante a pandemia, pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, que traz a notícia de que nos últimos meses de 2020, a fome atingiu 19 milhões de brasileiros e que 55,2% dos domicílios brasileiros conviveram com algum grau de insegurança alimentar. Cumpre notar que em 2014 o Brasil havia saído do “mapa da fome” da ONU, posto que infelizmente retoma. Disponível em: <<http://olheparaafome.com.br/>>.
- 6 Não coincidentemente, já que estas temáticas fazem parte dos meus interesses, escutei no formato de podcast um dos encontros do evento “Na janela – jornadas antirracistas”, promovido pela Companhia das Letras, no dia 27 de junho de 2020. Este episódio intitula-se “Educação e infâncias negras” e os convidados foram os educadores e escritores Kiusam de Oliveira, Bel Santos e Otávio Júnior. Os relatos de como crianças negras no Brasil vêm transgredindo e ressignificando os lugares onde são postas pelo racismo estrutural são emocionantes. Indico a escuta, na Rádio Companhia, canal da editora nas principais plataformas de música e podcasts (Spotify, Deezer, etc.).
- 7 As mortes no Brasil em 18 de março de 2021, segundo fontes do consórcio de imprensa nacional, chegam a quase 290.000. No dia do fechamento deste texto, meados de abril de 2021, as mortes por Covid no Brasil chegaram a 355.000.
- 8 A menina Ágatha Vitória Sales Félix, de 8 anos, foi assassinada por uma bala disparada por um policial militar no Complexo do Alemão, Rio de Janeiro, em 20/10/2019, quando chegava em casa com sua mãe.
O menino Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, foi assassinado ao ser abandonado sozinho em um elevador de um prédio de luxo em Recife, Pernambuco, em 2/6/2020, pela patroa da mãe do menino, e cair do nono andar. Essas são somente duas das centenas de crianças negras assassinadas pelas mãos do estado e pelas mãos das elites brancas neste país.
- 9 Eu vivo uma maternidade solo desde o início de 2018, quando engravidei. Essa é a realidade de 11,5 milhões de mulheres-mães brasileiras segundo dados do IBGE de 2016. Reitero o dado alarmante de que mais de 5 milhões de brasileiros e brasileiras sequer possuem o nome do genitor/pai em seu registro de nascimento. Esses dados são fruto da estrutura patriarcal que desonera os homens das obrigações materiais e afetivas da paternidade, onerando, conseqüentemente, as mulheres.
- 10 Ver: COUTO, Mía. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- 11 Luciana Athayde Paz, conhecida como Luka Paz no meio teatral porto-alegrense, atriz, professora de teatro, doutora em educação, mãe da Liz e tia da Anita, que nos acompanhou durante os primeiros meses de pandemia, dividindo as inseguranças, medos e também momentos alegres e tragicômicos da situação anômala que ainda vivenciamos.
- 12 Iniciei minha carreira no ensino superior em 2004, como professora substituta do DAD/UFRGS, até 2005. Em 2006 fui professora na UCS. Atuei como docente efetiva do Centro de Artes e Letras da UFSM de 01/2007 a 12/2008, do Centro de Artes da UFPel de 01/2009 a 08/2019 e em 16/08/2019 ingressei na Faculdade de Educação da UFRGS, na qual atuo junto aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Teatro.
- 13 Um dos coleguinhas naquele momento é hoje o melhor amigo de minha filha, amizade esta que se desenvolveu nos tempos de “abertura pandêmica”, em que eles começaram a brincar juntos no pátio em frente ao prédio do menino, por onde passávamos em nosso passeio vespertino pelas ruas do bairro. Benjamin foi diagnosticado este ano dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

NOTAS

Eles brincam juntos semanalmente e têm uma relação lúdica e afetuosa, de troca e parceria, de amizade, enfim: aquela que tanta falta fez durante o confinamento pandêmico.

14 Proposições pedagógicas para a primeira infância propostas pela pediatra húngara Emily Pikler no pós-guerra europeu.

15 Música do grupo Tiquequê, um dos mais relevantes coletivos produtores de músicas para crianças no país, ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=aAGwAbe3Emc>>.

16 Às leitoras e aos leitores que não estão familiarizados com as teorias de Jean Piaget, eu sugiro o documentário da Coleção Grandes Pensadores da Educação, *Piaget por Ives de la Taille*, no qual um excelente resumo das extensas obras deste pesquisador, amparado por recursos audiovisuais, é apresentado pelo professor Ives De La Taille. Disponível aqui: <<https://www.youtube.com/watch?v=dYOaRhmJGSA>>.

17 Sem nunca perder de vista a medida do risco que não fazer um isolamento social restrito traz, mas sou consciente de que assumimos o risco ao empreender a lenta e gradual abertura do apartamento para os mundos do parque e da rua. Os protocolos sanitários (distanciamento social, uso de máscara, higienização das mãos, etc.) foram seguidos e ainda o são pela nossa família, mesmo em ambientes externos ou públicos.

18 O Projeto Hanna (PROEXT/UFRGS) produziu, ao longo de 2020, sete vídeos curtos para crianças, disponíveis em: <<https://www.ufrgs.br/projetohanna/>>.

19 Verso da canção “De um bando”, do músico gaúcho Bebeto Alves, do disco Salvo (1979).