

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
DEPARTAMENTO DE ARTES E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA**

LUIZA MATIAS DE ASSIS

**ANTROPOLOGIA LÚDICA COM CRIANÇAS: PERCEPÇÕES CULTURAIS ATRAVÉS
DA LEITURA DE IMAGENS EM LIVROS INFANTIS**

**BAURU
2024**

LUIZA MATIAS DE ASSIS

**ANTROPOLOGIA LÚDICA COM CRIANÇAS: PERCEPÇÕES CULTURAIS ATRAVÉS
DA LEITURA DE IMAGENS EM LIVROS INFANTIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Artes Visuais, habilitação em Licenciatura, da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design – FAAC, UNESP/ Campus de Bauru, como requisito parcial para a conclusão da graduação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Araújo Simões.

BAURU

2024

Assis, Luiza Matias de

Antropologia lúdica com crianças: Percepções culturais através da leitura de imagens em livros infantis / Luiza Matias de Assis. -- Bauru, 2024

93 p. : tabs., fotos

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Artes Visuais) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru

Orientadora: Rosa Maria Araújo Simões

1. Antropologia. 2. Arte-educação. 3. Livro infantil. 4. Educação Infantil. I. Título.

Luiza Matias de Assis

**ANTROPOLOGIA LÚDICA COM CRIANÇAS: PERCEPÇÕES CULTURAIS ATRAVÉS
DA LEITURA DE IMAGENS EM LIVROS INFANTIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Artes Visuais, habilitação em Licenciatura, da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design – FAAC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a conclusão da graduação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Araújo Simões
FAAC/UNESP – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
FC/UNESP

Prof.^o Dr.^o Vitor Marcelino da Silva
FAAC/UNESP

Bauru, 11 de dezembro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Magali, que garantiu meu acesso ao ensino superior e minha permanência na faculdade através do seu constante apoio financeiro e emocional. Sem ela, não teria sido possível apresentar este trabalho. Obrigada por acreditar em mim.

Ao meu companheiro Bruno, pelo suporte e afeto de sempre, tanto à distância quanto presencial, no ouvir, no conversar, no acalmar e no ajudar. Muito obrigada.

Ao Vitor, por me tranquilizar estando ao lado de minha mãe e fornecendo o material necessário a finalização do presente trabalho.

Aos amigos que fiz ao longo da faculdade, Ana Clara, Júlia, “Bolívia”, Jamille, Lia e Marina. Obrigada por tornarem essa experiência mais divertida.

À professora Rosa pela orientação e pela oportunidade de realizar este trabalho que estava sendo idealizado há meses.

Aos demais professores da UNESP, por entregarem o melhor de si no dia a dia, para que eu, na posição de estudante, pudesse ter acesso a uma educação de qualidade.

À UNESP, pela oportunidade de vivenciar a universidade pública.

*“Isso de ser exatamente o que se é ainda vai nos
levar além”.*

Paulo Leminski

RESUMO

A diversidade cultural tem permeado o espaço educativo com cada vez mais frequência, tornando-se base para diretrizes curriculares, formação de docentes e direito dos estudantes. Considerando este fator, uma questão surge como motivadora deste trabalho: como tornar o estudo da cultura significativo para crianças da educação pública. Desse modo, presente estudo visa a promoção da diversidade cultural como uma proposta educativa significativa para as crianças da educação infantil, por meio de uma abordagem crítica e sensível: a antropologia lúdica com crianças. Esta abordagem, desenvolvida particularmente no estudo, objetiva o conhecimento e reconhecimento cultural dos estudantes da primeira infância, através de aspectos antropológicos e artísticos, e, por meio da utilização de livros infantis como principal recurso de pesquisa cultural, possibilitando uma imersão da criança na prática antropológica de modo lúdico. O estudo ocorre por meio de uma fundamentação teórica, realizada através de levantamento bibliográfico, e aplicação prática da abordagem em uma escola pública de educação infantil, por meio de atividades com os estudantes em sala de aula. Por fim, são analisados os resultados da aplicação da antropologia lúdica com crianças através de produções artísticas dos próprios educandos acompanhados durante a realização do trabalho.

Palavras-chave: Antropologia, arte-educação, livro infantil, educação infantil.

ABSTRACT

Cultural diversity has increasingly permeated the educational space, becoming the basis for curricular guidelines, teacher training, and students' rights. Considering this factor, a question arises as a motivator for this work: how to make the study of culture meaningful for children in public education. Thus, this study aims to promote cultural diversity as a meaningful educational proposal for children in early childhood education, through a critical and sensitive approach: playful anthropology with children. This approach, developed particularly in the study, aims at the knowledge and cultural recognition of early childhood students, through anthropological and artistic aspects, and through the use of children's books as the main resource for cultural research, enabling the child to immerse himself in anthropological practice in a playful way. The study is carried out through a theoretical foundation, carried out through a bibliographic survey, and practical application of the approach in a public early childhood education school, through activities with students in the classroom. Finally, the results of the application of playful anthropology with children are analyzed through artistic productions of the students themselves, who were monitored during the execution of this work.

Keywords: Anthropology, art education, children's book, preschool education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama das esferas bases da antropologia lúdica	11
Figura 2: Detalhe do mural do túmulo de Khnumhotep	41
Figura 3: Vincent Van Gogh, “O quarto do artista em Arles”	42
Figura 4: Maxwell Alexandre, “Éramos as cinzas e agora somos o fogo (<i>diss</i>)”. Da série “Pardo é papel”	49
Figura 5: Maxwell Alexandre, “Sem título (I)”. Da série “Novo poder”	49
Figura 6: Páginas 6 e 7 do livro “Curumim”	76
Figura 7: Páginas 4 e 5 do livro “Curumim”	77
Figura 8: Arte feita pelos estudantes com monotipia de folhas de árvore e tinta guache	80
Figura 9: Exemplo da atividade de desenho na lousa da sala de aula	80
Figura 10: Exemplo da atividade com monotipia e desenhos para referência dos estudantes	81
Figura 11: Desenho do estudante “A”	81
Figura 12: Desenho do estudante “B”	82
Figura 13: Desenho do estudante “C”	82
Figura 14: Desenho do estudante “D”	83
Figura 15: Desenho do estudante “A”	84
Figura 16: Desenho do estudante “B”	84
Figura 17: Desenho do estudante “C”	85
Figura 18: Desenho do estudante “D”	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Divindades relacionadas às condições climáticas e meteorológicas na cultura tupi-guarani e nórdica	19
Tabela 2: Áreas de pesquisa da antropologia	27

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. A esfera antropologia	14
2.1. O conceito de cultura e suas implicações	15
2.2. A antropologia como ciência	23
2.3. A função do antropólogo	30
3. A esfera arte	39
3.1. Arte e experiência	40
3.2. Acesso à experiência artística	45
4. A esfera criança	53
4.1. A concepção da criança	53
4.2. A educação infantil no Brasil	59
5. A proposta da antropologia lúdica com crianças	66
5.1. Critérios para a escolha do livro infantil dentro da antropologia lúdica	72
6. A aplicação da antropologia lúdica em sala de aula	74
6.1. O perfil da unidade escolar e das crianças participantes	74
6.2. O livro infantil escolhido	75
6.3. O planejamento e a aplicação da atividade em sala de aula	78
7. Conclusão	87
8. Referências	89

1. Introdução

A diversidade cultural tem sido uma pauta frequente em estudos e pesquisas sobre as instituições de ensino e a prática educativa, de modo que está consolidando um importante espaço dentro das discussões acerca da realidade das escolas públicas. Em meio às práticas afirmativas, parâmetros curriculares, formação docente e os direitos dos estudantes, a diversidade cultural instaurou no campo educacional a necessidade de contemplar as múltiplas culturas presentes no país, de modo que sejam conhecidas, estudadas e respeitadas dentro das unidades de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por exemplo, define como uma das competências gerais da educação a básica o ato de:

“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidade” (BRASIL, 2018, p. 9).

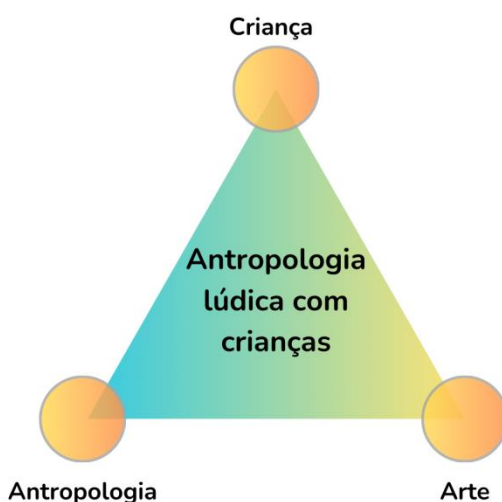
A partir disso, é preciso refletir sobre como o estudo da diversidade cultural se dá na escola, e, principalmente, se acontece de modo significativo aos estudantes. A própria unidade escolar é um espaço em que a pluralidade cultural se expande, isso porque cada um dos estudantes que a constitui é único como sujeito social, que possui suas particularidades econômicas, físicas, cognitivas e sociais, e, dessa forma, complementa a escola com sua própria cultura. Para que este espaço se torne, então, um meio de produção de conhecimentos culturais significativos, é necessário fornecer ao estudante o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, para que possa conectar suas vivências pessoais aos conteúdos científicos, linguísticos e técnicos ensinados na escola.

Nesse sentido, o presente estudo tem como foco a promoção da diversidade cultural como proposta educativa dentro da realidade escolar pública, mais especificamente, da educação infantil. A proposta em questão, intitulada como “antropologia lúdica com crianças”, desenvolvida particularmente neste estudo e seus próprios fins, objetiva o conhecimento do estudante acerca do outro e de sua cultura, reconhecendo, simultaneamente, nesse processo, a si mesmo e sua própria cultura. O que se objetiva, aqui, é o estabelecimento de uma relação de troca significativa de conhecimentos, ideias e sentimentos. É relevante ressaltar, ainda

que essa relação de trocas não ocorre automaticamente, ela é mediada pelo processo educativo através do professor, que proporciona aos estudantes um espaço disponível a expressão cultural em conjunto com os conteúdos essenciais dos estudos de cunho social.

Desenvolvido propriamente para este estudo, o termo “antropologia lúdica” não corresponde a uma vertente antropológica já existente, mas sim a uma abordagem aqui construída. Trata-se, em suma, de tornar o estudo da cultura e da humanidade significativo por meio de um aspecto fantástico, imaginativo e criativo, característicos da ludicidade, e que se conectam mais profundamente com a criança. A antropologia lúdica, portanto, fundamenta-se na criticidade e na sensibilização da experiência cultural, tendo como recurso os aspectos antropológicos e artísticos ao longo do processo do conhecer ao outro e a si mesmo. As três esferas que guiam esta proposta se dão através da antropologia, da arte e da criança (figura 1), e se complementam ao longo da teoria e da prática, dando sentido e sustentando um ao outro dentro da antropologia lúdica. O presente estudo se dá através da introdução de cada uma das esferas, por meio de um levantamento bibliográfico, com a finalidade de compreender seu processo histórico no contexto nacional e, posteriormente, aplicá-las na realidade prática da educação infantil pública.

Figura 1: Diagrama das esferas bases da antropologia lúdica.



Fonte: Elaboração própria.

A antropologia, primeira esfera abordada no estudo, se caracteriza como forma de interpretar o mundo cultural, de conhecer o outro e reconhecer a si mesmo dentro da prática antropológica. Esta mesma concepção da antropologia como ciência interpretativa da cultura e da humanidade, substancial para o estudo, é fundamentada, aqui, majoritariamente por Geertz (2008) e Laplantine (2007). Além disso, para compreender os fundamentos antropológicos ao longo do capítulo, é necessário, primeiramente, compreender o conceito de cultura, através do trabalho de Laraia (2001), e a prática do antropólogo, baseada no trabalho de Cardoso de Oliveira (2000), como será abordado mais adiante.

A arte, a segunda esfera, é tida como uma experiência, que cria e é criada através das vivências históricas da humanidade, como apontado por Dewey (2002). O presente estudo traz o conceito de arte como experiência inerente ao ser humano, e que, no entanto, não se dá de forma acessível a todos os sujeitos, prejudicando a apropriação de conhecimentos estéticos, a sensibilização, a produção e a fruição de obras de arte. O acesso à arte no Brasil é apresentado, aqui, através da construção histórica, pautada em Silva (2012), e as possíveis transformações que ele pode desencadear em diversos sujeitos, como nas experiências de Ostrower (1996) e do artista Maxwell Alexandre (2020).

A última esfera, a criança, diz respeito à ideia do ser criança, da educação infantil e do estudante da primeira infância. Nesse seguimento, é necessário perpassar pelos conceitos históricos de criança e de educação, e, conseqüentemente, como estes conseguiram seu espaço em meio à sociedade e à política. A construção social e histórica da criança é fundamentada pelo trabalho de Ariès (1986) e Pinto (1997), que contribuem para o reconhecimento de noções passadas de infância e sua relação com a cultura. A trajetória da educação infantil e de seus estudantes no Brasil é, do mesmo modo, desenvolvida através de uma análise histórica, pautada no trabalho de Bujes (2001), adentrando também a política nacional de educação, pontuada, principalmente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e pelo Plano Nacional da Primeira Infância (Brasil, 2020).

Posteriormente, é introduzida a antropologia lúdica e seus princípios, em especial, a promoção da diversidade cultural em sala de aula e o protagonismo do estudante na prática antropológica sensível, assumindo o papel de “pequeno

antropólogo” em meio à experiência cultural realizada no espaço escolar. As bases da proposta se encontram no trabalho de Freire (1967, 1996), que fundamenta a prática educativa através do diálogo e do reconhecimento do estudante e de sua cultura, e no trabalho de Martins (2021), que inspira o presente estudo através de sua experiência antropológica com crianças por meio de jogos, arte e brincadeiras. Além disso, é apresentado o principal material para a condução da proposta, o livro infantil, que abrange através da linguagem textual e imagética aspectos culturais materializados de modo lúdico, convidativo às crianças da educação infantil e a sua criatividade.

Por fim, são apresentadas as experiências e os registros da aplicação prática da antropologia lúdica na educação infantil pública, tendo como principal aspecto a relação estabelecida entre o conhecimento cultural de modo lúdico e as vivências dos próprios estudantes, que geraram um produto subjetivo, de cunho particular e coletivo, e que caracteriza a diversidade cultural como processo educativo no ambiente escolar.

Em suma, a intenção norteadora do presente estudo é o reconhecimento da importância dos estudos culturais nas escolas públicas, que podem ser aplicados desde a primeira infância e que devem ocorrer de modo sensível e crítico, ampliados através da arte, transformando a realidade de estudantes e professores e, por consequência, do mundo objetivo que nos cerca. Trata-se, enfim, de expandir o discurso cultural no espaço escolar, utilizando a própria diversidade cultural dos estudantes e a sensibilização e ludicidade da arte como recursos para a construção de conhecimentos significativos, fundamentando uma prática democrática e inclusiva desde a tenra idade.

2. A esfera antropologia

Em uma perspectiva geral, o ato de estudar um animal, qualquer espécie que seja, implica uma análise biológica, reconhecendo seus instintos e funções na cadeia natural. Todavia, estudar um indivíduo da espécie humana implica um esforço maior, aplicando uma análise precisa de suas duas naturezas constitutivas: a biológica e a cultural. No quesito biológico, não há uma variedade de elementos a serem analisados fora o funcionamento do corpo humano, afinal, de modo geral, os nossos aparatos biológicos são semelhantes, apenas se diferenciando por composições genéticas:

“Do ponto de vista biológico, a espécie *Homo sapiens* compõe-se de um certo número de grupos que diferem uns dos outros pela freqüência de um ou de vários gens particulares. Mas esses mesmos gens aos quais devem imputar-se as diferenças hereditárias existentes entre os homens são sempre em pequeno número considerando o conjunto da constituição genética do homem e a grande quantidade de gens comuns a todos os seres humanos, qualquer que seja o grupo a que pertencem. Resumindo, as semelhanças entre os homens são muito maiores do que as diferenças” (UNESCO, 1950).

A análise de sua natureza cultural, no entanto, não se dá de modo tão simples, pois o ser humano tem múltiplas formas de ser e existir ao redor mundo. A diversidade cultural humana se encontra nos muitos elementos e costumes compartilhados, como hábitos alimentares, comportamentos, produções artísticas, valores religiosos e educacionais, transformando os indivíduos em um único corpo coletivo, por meio dessas relações de partilha estabelecidas. Apesar das semelhanças existentes em um grupo social, é preciso destacar, ainda, que há muitos outros grupos e, assim, muitos outros elementos a serem compartilhados. Desse modo, a diversidade cultural se amplia ao passo que as diferenças entre esses grupos sociais se estabelecem, acrescentando nuances na história da existência humana. Um exemplo de diversidade em um contexto limitado, dentro de nosso território nacional, nos é fornecido por Laraia (2001), em que a palavra “descansar” apresenta diferentes significados conforme a região que é aplicada: enquanto no Norte do Brasil “descansar” é associado ao ato de parir, o início da vida, no Sul, se refere a morte, o fim.

Todavia, essas diferenças não se pautam em anulações ou superações advindas da comparação, afinal, o estudo das culturas não é uma ciência exata, mas

sim, interpretativa (Geertz, 2008), denominada antropologia. A prática antropológica se volta, de maneira resumida, para os estudos da cultura e o que é gerado socialmente a partir dela, sejam produtos materiais ou imateriais, construídos de forma coletiva. Trata-se, então, de ter sociedades e sujeitos como objeto de análise, investigando suas ações e razões. Desta forma, pode-se dizer, também, que esta ciência está em movimento constante, disposta a acompanhar as mutações sociais e os novos significados que possam surgir ao longo da história da humanidade. No entanto, para melhor compreender a antropologia como ciência, é preciso se afastar de concepções rasas e breves para, assim, aproximar-se de suas nuances teóricas e práticas.

Portanto, na intenção de assimilar a prática da antropologia com as demais esferas fundamentais deste estudo – a criança e a arte –, se mostra necessária uma análise acerca de suas implicações científicas e culturais num contexto abrangente. Desse modo, serão abordados, a seguir, os conceitos de cultura e como ela se dá como objeto de estudo, de antropologia como ciência e, por fim, qual a função do antropólogo e a quem cabe este cargo.

2.1. O conceito de cultura e suas implicações

Para abordarmos o estudo da cultura, é necessário, antes de tudo, reconhecer o que é cultura. Este fenômeno que paira sobre as sociedades, quase de forma paradoxal, seja como elemento criador ou resultado das mesmas, é o fundamento das criações materiais e imateriais ao longo da história da humanidade em sua grande diversidade. Voltar-se, portanto, para a cultura requer não um olhar sobre o indivíduo, mas sim sobre o coletivo em que se encontra. Partindo das bases etimológicas e de conceitos formulados, Laraia (2001) nos elucida sobre a concepção histórica de cultura:

“No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocabulário inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001, p. 25).

Nesta perspectiva, podemos destacar, principalmente, dois pontos desta conceituação: a cultura é constituída por componentes diversos e, ela não é inerente ao sujeito, mas sim adquirida. Focaremos, a princípio, na primeira parte, a cultura e seus elementos constitutivos. Como supracitado, a cultura conta com componentes de razões linguísticas, políticas, econômicas e religiosas, as quais tomam significado único para os sujeitos. No entanto, a fim de formar uma base para o presente estudo, seguiremos em uma proposta abrangente, nos voltando para a cultura e seu sentido para o homem e para a humanidade.

Para Geertz (2008), o homem é visto como “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, assumindo a cultura como estas “teias”. Em uma relação estreita com estas palavras, temos, então, o homem como animal, mas que se difere de outros animais pela qualidade da cultura. Esse distanciamento do indivíduo racional da natureza rudimentar e animalesca se faz primordial para as bases conceituais da cultura, que tem um caráter único à espécie humana, seja como produto ou produtor deste gênero. No mesmo seguimento, Aranha e Martins (2003) apontam os principais diferenciais do homem e do animal a partir de cinco aspectos: a ação instintiva, a inteligência concreta, a linguagem, o trabalho e, por fim, a cultura.

O primeiro aspecto se refere a ação por instinto natural, comum aos animais, “regida por leis biológicas, idênticas na espécie e invariável de indivíduo para indivíduo” (Ibid.), portanto, sem finalidade – este é o ponto de divergência, pois a ação humana é voluntária e resulta de um processo intelectual antes mesmo de sua execução, assim, é consciente de sua finalidade. O segundo aspecto se dá em contraposição com o caráter instintivo mencionado, trata-se do ato inteligente, comum aos animais de nível mais alto na escala zoológica, no entanto, é uma “inteligência concreta”, que não desenvolve um significado a partir da experiência e se esgota na ação – assim, é diferente do homem, pois, por mais criativa que seja sua resposta a uma dada situação, “o animal não inventa o instrumento, não o aperfeiçoa, nem o conserva para uso posterior” (Ibid.), não dando sequência ao ato. O terceiro aspecto se refere a linguagem, característica primordialmente humana, afinal, apesar dos animais conseguirem construir uma “comunicação” entre si, não ultrapassa a função biológica, incapaz de alcançar a representação simbólica e abstrata realizada pelos homens na construção linguística e seus significados. O

quarto aspecto, o trabalho, aborda a relação do indivíduo com o ambiente em que se encontra, pois, enquanto os animais convivem com a natureza buscando garantir sua sobrevivência, os homens produzem sua existência através da transformação da natureza, um trabalho que os modificam, gerando, também, uma autoprodução humana. Por último, o aspecto elementar, a cultura, que se refere ao mundo humano, que não é natural como o dos animais, pois é construído e transformado pelo pensar e agir, sendo essencialmente simbólico e codificado – algo apenas possível aos homens pela atividade intelectual.

A espécie humana, portanto, criou sua existência a partir de um processo evolutivo diferente dos animais. Ao passo em que se distanciou das modificações biológicas, o homem aprimorou as faculdades mentais para sua própria sobrevivência: trata-se não de uma adaptação do corpo ao ambiente, mas sim uma adaptação do ambiente ao corpo. Nesse sentido, Kroeber (1949, apud. Laraia, 2001) nos fornece um exemplo:

“Não faz muitos anos que os seres humanos atingiram também o poder da locomoção aérea. Mas o processo pelo qual esse poder foi alcançado, e os seus efeitos, são completamente diferentes daqueles que caracterizam a aquisição, pelos primeiros pássaros, da faculdade de voar. Nossos meios de voar são exteriores aos nossos corpos. O pássaro nasce com um par de asas; nós inventamos o aeroplano. O pássaro renunciou a um par potencial de mãos para obter as suas asas; nós, porque a nossa faculdade não é parte de nossa constituição congênita, conservamos todos os órgãos e a capacidade de nossos antepassados, acrescentando-lhes a nova capacidade” (KROEBER, 1949, apud. LARAIA, 2001, p.39).

O curso da permanência humana na terra é, assim como referido no exemplo, o resultado de um desenvolvimento intelectual do homem, que, ainda segundo Kroeber, é um processo “[...] claramente acumulativo: conserva-se o antigo, apesar da aquisição do novo” (Ibid.). Prosseguimos, assim, com o mesmo equipamento biológico, o que se modifica, no entanto, é a capacidade de utilizar da inteligência a partir da experiência. Logo, adquirimos o potencial de simbolizar o mundo de modo consciente, para entendê-lo e modificá-lo – um fenômeno da cultura humana, como visto previamente –, assim como o símbolo de voar irá se progredir para o símbolo do aeroplano, muito mais pela qualidade do pensamento e ação que pela falta de aparatos biológicos.

Assim sendo, é possível afirmar que a cultura é o resultado de um processo racional, que se distancia das características naturais e biológicas do homem como

animal e se aproxima e reafirma o homem como ser intelectual, que usufrui e produz símbolos de forma coletiva. Para compreender a relação da construção simbólica com a cultura, uma breve explicação será fornecida por ora – uma abordagem mais profunda acerca dos símbolos se dará posteriormente, ao decorrer do estudo.

O símbolo pode ser considerado como uma extensão do ser humano, ao passo em que é a base das produções de significados que permeiam o mundo social, pois simboliza todas as coisas. Em uma melhor colocação, Ribeiro (2010) elabora sobre a definição e função do símbolo:

“Em resumo, como afirma D’Alviella (1995, p. 21), o termo “símbolo” passou gradualmente a se referir a tudo aquilo que, seja por acordo geral ou analogia, representava convencionalmente alguma coisa ou alguém. Um símbolo é uma representação, mas não uma reprodução. Enquanto uma reprodução implica igualdade, um símbolo é capaz de evocar a concepção do objeto que ele representa devido, por exemplo, a características em comum [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 47).

De modo gradativo, a linguagem simbólica consegue se ampliar através da abstração, atingindo uma dimensão além da realidade objetiva, “[...] em sua origem, é um sinal visível de algo que não se encontra ali presente de forma concreta” (Ribeiro, 2010, p. 46). Um possível exemplo de representação simbólica de algo que não se encontra fisicamente no mundo objetivo é o desenvolvimento de mitos e contos, comuns a variadas civilizações, nos quais criaturas fantasiosas são muitas vezes inventadas como forma de explicar fenômenos naturais, não compreendidos ou interpretados de um ponto de vista científico (Candido, Nunes, 2012), como, para os tupi-guarani, a entidade Tupã era a representação simbólica de raios e trovões, assim como Thor, na mitologia nórdica (tabela 1). Assim, é possível afirmar que o mundo humano se dá através dos símbolos, ou seja, é construído de modo intelectual, por meio de significações compartilhadas entre os indivíduos, com a finalidade de compreender o meio natural em que se encontram.

Tabela 1: Divindades relacionadas às condições climáticas e meteorológicas na cultura tupi-guarani e nórdica.

Cultura	Divindade	Atribuição	Intempéries relacionadas	Outras informações relevantes
Tupi-Guarani	Tupã	Divindade das chuvas	Raios e trovões	Tupã não era exatamente um deus, mas sim uma manifestação de Nhanderuvuçu na forma de um trovão.
Nórdica	Thor	Deus da guerra, do céu e das tempestades	Tempestades, raios e trovões	Um deus da mitologia nórdica, sua carruagem causava os sons de trovões e a batida de seu martelo produzia faíscas que atingiam a terra na forma de raios

Fonte: Adaptada de Candido e Nunes (2012).

Segundo Aranha e Martins (2003), neste mesmo seguimento, “se o contato com o mundo é intermediado pelo símbolo, a cultura é o conjunto de símbolos elaborados por um povo”. A cultura forma, então, uma dimensão imaterial, que liga o indivíduo ao seu grupo social e ao ambiente que se encontra inserido através dos símbolos, em uma relação de integração aos conceitos formulados e suas distinções de sentidos. Esses símbolos atuam de diversos modos para garantir o funcionamento dos grupos sociais, de modo que os sujeitos que os constituem construam sua vivência coletiva pautados nos valores formulados entre si – valores estes que apresentam diferentes magnitudes conforme as esferas sociais em que se situam e como elas interferem no comportamento social dos indivíduos de determinados grupos. Colocando em outras palavras: “A cultura de uma sociedade consiste no que quer que seja que alguém tem de saber ou acreditar a fim de agir de uma forma a ser aceita pelos seus membros” (Goodenough apud. Geertz, 2008, p. 8).

Dessa maneira, os valores simbólicos formulados coletivamente geram um padrão de comportamento entre indivíduos de um mesmo grupo e se manifestam através de diferentes aspectos sociais – como religião, política, economia, arte, ciência e afins –, e estes apresentam variadas significações conforme a localidade em que se encontram, em resumo, novamente, os efeitos da cultura. Nesse sentido, Geertz (2008) afirma a cultura como um “documento de atuação pública”, no qual as ações e reflexões possuem um significado também público, ou seja, de um conhecimento popular ao coletivo, dessa forma, todos os indivíduos que se encontram inseridos em seus determinados grupos reconhecem os valores simbólicos construídos coletivamente assim como o significado de suas ações dentro deste ambiente social, a fim de estar consonância com a sua cultura. Em suma, trata-se de reconhecer os elementos culturais do meio que se encontra para pertencer a um grupo, assim como para atuar em conformidade com os valores formulados. Esse pertencimento, então, só é possível através do conhecimento do indivíduo acerca do ambiente cultural em que se origina ou se estabelece.

Retomamos, assim, o segundo aspecto da cultura, mencionado no começo deste subcapítulo: a cultura não é algo inerente ao sujeito, mas é, na verdade, adquirida. A crença de que a cultura é algo dado ao sujeito no momento do nascimento é, geralmente, sustentada por dois fundamentos, já desmistificados por Laraia (2001): o determinismo biológico e geográfico. O determinismo biológico afirma que a condição cultural do indivíduo depende de sua genética, um pensamento que fundamenta a divisão dos seres humanos em “raças” – algo inexistente, como visto no início do capítulo pela declaração da UNESCO (1950). Essa concepção define que comportamentos e características são inerentes a indivíduos de determinadas origens, usados, na maioria das vezes, para desprestigiar ou glorificar diversas civilizações – utilizada convenientemente para basear as práticas preconceituosas e racistas ainda na atualidade. No entanto, o determinismo biológico não é realmente um conceito válido, apenas oportuno, já que:

“Segundo Felix Keesing. “não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer

cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado” (LARAIA, 2001, p. 17).

Assim sendo, as diferenças biológicas existentes entre os seres humanos não são a base para a definição final do comportamento cultural dos indivíduos. O mesmo é válido para a determinação sexual, pois, apesar das distinções anatômicas presentes através do dimorfismo sexual, a divergência de comportamentos entre pessoas de sexos diferentes não é resultado de um fato biológico, mas sim cultural (Laraia, 2001). A afirmação de valores comportamentais para homens e mulheres se alteram conforme a cultura em que se encontram, modificando suas atribuições e funções dentro da sociedade. “Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” (ibid.). Portanto, a cultura é o resultado não de um processo biológico, mas sim educativo, denominado endoculturação.

Já o determinismo geográfico impõe que as condições ambientais definem os efeitos da cultura, no qual os aspectos naturais, como relevos, climas e vegetação, são os fundamentos para os diferentes comportamentos da humanidade. Porém, assim como o determinismo biológico, esta concepção já fora previamente desmistificada:

“A partir de 1920, antropólogos como Boas, Wissler, Kroeber, entre outros, refutaram este tipo de determinismo e demonstraram que existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais. E mais: que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico” (LARAIA, 2001, p. 21).

Desse modo, os fatores naturais são incapazes de definir as diferenças culturais entre os coletivos, pois, como mencionado anteriormente, o ser humano modifica a natureza, construindo sua própria realidade objetiva. Segundo Laraia (2001), ainda:

“A posição da moderna antropologia é que a "cultura age seletivamente", e não casualmente, sobre seu meio ambiente, "explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura" (LARAIA, 2001, p. 24).

Portanto, a ação da cultura sobre os indivíduos não encontra sua base na determinação biológica ou geográfica – assim como em outras possíveis teorias acerca da cultura como elemento inerente ou herdado a uma pessoa ao nascer –,

mas é resultado de um processo educacional, ocorrendo de modo informal e/ou formal através de gerações. Como mencionado anteriormente, a cultura trata-se, de um ponto de vista geral, de comportamentos determinados pelo coletivo, pautados em valores diversos – religiosos, econômicos, familiares, artísticos e afins –, na intenção de que os sujeitos inseridos nesse coletivo atuem de acordo com os valores formulados e reformulados de geração em geração, e assim, para estar de acordo com sua cultura, é preciso aprender como ser e existir dentro dela.

Ao ser criado em um grupo social, o indivíduo já passa a ser educado sobre os valores culturais de sua comunidade na tenra infância, principalmente através da educação informal, que é feita, em especial, através de experiências em casa ou nos espaços sociais, proporcionada por parentes, conhecidos e amigos. Entre alguns exemplos de educação informal que estruturam o conhecimento cultural, se encontram: dialetos, gírias e expressões, hábitos alimentares, brincadeiras e cantigas, festejos, crenças e muitos outros. Todos estes são resultados de experiências em conjunto com outros indivíduos, ou seja, só podem ser aprendidos de modo coletivo, compartilhando os conhecimentos uns aos outros. Esse aprendizado cultural pode ser reforçado pela educação formal, que ocorre nas instituições de ensino, principalmente se os conteúdos das disciplinas encontram exemplos e referências inseridos dentro da realidade cultural dos educandos (Freire, 1996) – este aspecto será abordado com maior profundidade ao longo do estudo. Em resumo, aprender sobre a cultura em que se está inserido é o processo para pertencer a um grupo social e nele participar ativamente, como formulador e reformulador dos valores culturais, pois, sendo um fenômeno social, estes estão propensos a transformações, variações e continuações, engrandecendo as nuances da história da humanidade. Por meio de outras palavras, Laraia (2001) explicita:

“O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade” (LARAIA, 2001, p. 45).

Desse modo, é possível afirmar que todo indivíduo carrega consigo o trabalho de um coletivo, a produção cultural formulada e continuada por ele, através de um

processo de ensino-aprendizagem. A perpetuação da cultura de um povo é o que permite sua existência dentro da história da humanidade e sua constituição de identidade, afirmando seus valores culturais no próprio modo de ser por meio de costumes e comportamentos, como a linguagem (idioma, escrita e arte), os ritos (casamentos e funerais), as crenças (religião e princípios) e economia (produção e trabalho). Portanto, entende-se, assim, que a cultura é uma construção constante em conjunto, com facetas de seus valores fundamentais expressos de diversas formas através da reflexão e ação, e que continua sendo preservada pelo coletivo ao ser transmitida através das gerações pela educação, sendo, ao mesmo tempo, aberta a tradição e a transformação pela atividade humana.

Considerando, então, o aspecto da cultura como modo de existir preservado pelo processo de ensino e aprendizagem, pode-se levantar um outro ponto fundamental para este estudo: se a cultura é transmitida através da educação, é possível aprender novas culturas? E, neste seguimento, muitas outras questões podem ser levantadas, como acerca da produção cultural, do pertencimento, de comportamentos a serem adquiridos e, sobretudo, as diversidades e semelhanças que há entre as culturas e como isso afeta indivíduos de diferentes matrizes culturais. Todos estes aspectos dão base para o seguinte subcapítulo, em que será tratado a cultura como objeto de estudo e como a antropologia se dá como uma ciência social interpretativa aos homens.

2.2. A antropologia como ciência

Conhecer um indivíduo implica, como visto previamente, conhecer os valores culturais de sua comunidade e, assim, conhecer seus comportamentos e ideais. Desta forma, olhar ao “outro” significa analisar toda uma cadeia social histórica construída coletivamente, em que seu funcionamento só foi e será possível quando perpetuada por diversos indivíduos, através do processo de ensino-aprendizagem. Para adentrar este universo cultural incógnito, do “outro” e seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, é necessário um processo educativo, que se afasta do particular conhecido para imergir no coletivo desconhecido, de forma profunda e um tanto desprevenida (não é possível se afastar completamente de nossa base cultural, como veremos adiante). Geertz (2008), dispõe sobre os aspectos de conhecer os outros e outras culturas através de uma citação:

“Como já invocamos Wittgenstein, podemos muito bem transcrevê-lo: ‘Falamos... de algumas pessoas que são transparentes para nós. Todavia, é importante no tocante a essa observação que um ser humano possa ser um enigma completo para outro ser humano. Aprendemos isso quando chegamos a um país estranho, com tradições inteiramente estranhas e, o que é mais, mesmo que se tenha um domínio total do idioma do país. Nós não *compreendemos* o povo (e não por não compreender o que eles falam entre si). Não nos podemos situar entre eles” (GEERTZ, 2008, p. 10).

No entanto, não é necessário se situar propriamente para entender uma cultura que não lhe é comum, basta uma aproximação interessada, disposta a encarar as diferenças de modo respeitoso e buscar compreendê-las dentro de seu contexto de origem. E desse mesmo modo, a antropologia e seus métodos científicos encontram a base para sua formação, o estudo da humanidade e da cultura, o “conhecimento sistemático do homem e de suas obras” (Ullmann, 1991). Para melhor compreender a origem da prática antropológica assim como seu desenvolvimento como ciência, é necessário voltar-se para seus princípios.

Nesse sentido, Laplantine (2007) introduz sua obra, “Aprender antropologia”, com a seguinte afirmação: “O homem nunca parou de interrogar-se sobre si mesmo. Em todas as sociedades existiram homens que observavam homens”. Apesar de, então, a prática de observação dos indivíduos ser consideravelmente antiga, foi apenas ao final do século XVIII que as bases da antropologia começaram a se constituir como caminho para um saber científico (ibid.). Desse modo, os indivíduos da espécie humana passaram a ser o objeto de conhecimento – tal qual fenômenos físicos ou biológicos –, observado e analisado por outros indivíduos, numa relação inicialmente estruturada pelas distâncias geográficas entre ambos, sujeito observante e sujeito observado. A partir disso, é possível afirmar que, segundo Ullmann (1991), o “objeto material” da antropologia é o próprio homem, e seu “objeto formal” – o aspecto sob o qual algo é estudado – é a cultura e suas estruturas sociais. Segundo Laplantine (2007), ainda, o avanço da antropologia no campo científico se deu em um contexto específico, elemento que é de extrema relevância para seu prelúdio:

“Finalmente, a antropologia, ou mais precisamente, o projeto antropológico que se esboça nessa época muito tardia na História - não podia existir o conceito de homem enquanto regiões da humanidade permaneciam inexploradas - surge em uma região muito pequena do mundo: a Europa.

Isso trará, evidentemente, como veremos mais adiante, consequências importantes” (LAPLANTINE, 2007, p. 14).

Portanto, a antropologia – assim como outras ciências e expressões culturais que clamam ser advindas do continente europeu – trazia consigo a particularidade do ponto de vista ocidental e, a partir da metade do século XIX, sociedades externas às civilizações europeias e norte-americanas se tornaram foco dos estudos sociais, como sendo as, expressivamente reduzidas, sociedades “primitivas” (ibid.). Tratava-se de civilizações distantes, cujo as características eram brevemente analisadas de modo comparativo em relação às civilizações europeias, portanto, eram tidas como:

[...] sociedades de dimensões restritas; que tiveram poucos contatos com os grupos vizinhos; cuja tecnologia é pouco desenvolvida em relação à nossa; e nas quais há uma menor especialização das atividades e funções sociais. São também qualificadas de “simples”; em consequência, elas irão permitir a compreensão, como numa situação de laboratório, da organização “complexa” de nossas próprias sociedades” (LAPLANTINE, 2007, p. 14.).

Em consequência, figuras não realistas foram criadas sobre essas civilizações, adquirindo as características de “primitividade”, principalmente pela falta de desenvolvimento intelectual, artístico, religioso e tecnológico a partir do ponto de vista europeu. Esta análise, advinda de base comparativa, que se pauta principalmente em anulações ou afirmações, não é algo específico a antropologia como ciência, mas sim do ser humano e seu relacionamento com o desconhecido. Em sua concepção, o homem só pode compreender ao outro quando em comparação a si mesmo, buscando em seu repertório pessoal símbolos que possam se relacionar com este indivíduo desconhecido em busca de gerar um significado (Piaget, apud. Christov, 2006) – e isso, na verdade, é o caminho natural nas interpretações da cultura, mas fato é que, partindo de um ponto de vista particular e não aberto à diversidade, o outro passa a se codificar como uma anormalidade. Através da história da humanidade, houve variados casos de interpretações pessoais acerca de outros indivíduos que não eram de grupos familiares, como na Grécia Antiga, em que aqueles que não pertenciam a helenidade eram referidos como “bárbaros”, ou no século XIV, em que os europeus definiram os indígenas latino-americanos como “selvagens” pelos seus costumes e não presença da religião católica em suas comunidades (Laplantine, 2007).

No entanto, o estudo das sociedades não-europeias como “primitivas” começou a se esgotar ao passo em que estas continuaram se desenvolvendo, findando seu aspecto de “atraso” tecnológico. Esta “morte do primitivo” (Mercier, 1966, apud. Laplantine, 2007) marca o início de uma nova abordagem na antropologia, na qual, segundo Laplantine (2007), consiste em “o estudo do homem inteiro” e “o estudo do homem em todas as sociedades, sob todas as latitudes em todos os seus estados e em todas as épocas”. Desta maneira, a antropologia passou a progredir para uma ciência interpretativa do homem em seus múltiplos modos de ser e existir assim como das culturas, na busca significados construídos pela humanidade em sua diversidade, cujo objetivo, segundo Geertz (2008), é “o alargamento do universo do discurso humano”. Na finalidade de criar aproximações, observar, estudar e documentar diversas culturas, a antropologia desenvolveu ramificações em seu próprio campo científico, aumentando seus métodos e objetos de pesquisa e estudo da sociedade e seu funcionamento cultural (Laplantine, 2007).

Tabela 2: Áreas de pesquisa da antropologia.

Categoria	Finalidade
Antropologia biológica	Estudar as variações dos caracteres biológicos do homem em relação ao seu meio ambiental e social, analisando as genéticas das populações a respeito do que é inato e do que é adquirido.
Antropologia pré-histórica	Ligada à arqueologia, estuda o homem por meio de vestígios materiais encontrados, reconstituindo sociedades desaparecidas e suas organizações culturais
Antropologia linguística	Estuda os meios de expressão do homem, como compreendem a realidade, seus pensamentos e sentimentos por meio diversas técnicas de comunicação.
Antropologia psicológica	Estuda os processos e o funcionamento do psiquismo do homem, analisando os comportamentos conscientes e inconscientes dos indivíduos.
Antropologia social e cultural	Estuda as bases constituintes das sociedades para compreender sua particularidade, como produções econômicas, políticas, educacionais, religiosas e artísticas.

Fonte: Laplantine (2007).

Para prosseguir com a proposta do presente estudo, será focado apenas na última área mencionada na tabela, a antropologia social e cultural. Também conhecida como etnologia – “estudo comparativo de duas ou mais culturas” (Ullmann, 1991) –, a antropologia cultural volta-se especificamente para o estudo abrangente da cultura e do funcionamento das sociedades, aproximando o observador – o antropólogo – dos valores que formam o modo de viver desses coletivos ainda incógnitos para ele, em resumo, estuda a cultura produzida e perpetuada pelos mesmos. Deve ser considerado, também, o aspecto da temporalidade presente nesta ciência, pois, segundo Ullmann (1991), a antropologia cultural “define-se como o estudo da cultura em todos os tempos e lugares”, que

assim “entende-se toda a dimensão temporal, abrangida pela existência humana, desde o surgimento do homem”, e, portanto, “engloba as culturas vivas e ‘mortas’”.

Trata-se então, de uma análise além da superfície, em que a prática antropológica requer um aprofundamento nas minúcias da cultura e dos comportamentos estruturados por distintas sociedades, estudando tudo aquilo que os indivíduos “não pensam habitualmente em fixar na pedra ou no papel” (Lévi-Strauss apud. Laplantine, 2007). Este estudo, portanto, não pode ser realizado se não através de uma verdadeira aproximação, no encontro entre o observador e o objeto de estudo, o antropólogo e a cultura. Assim, a etnografia surge como forma de pesquisa e composição de material para os estudos da cultura. Em seu sentido etimológico, a etnografia significa “descrição de um povo”, mas que na prática, segundo Ullmann (1991), vai além do ato de descrever, trata-se de analisar. No mesmo seguimento, Lévi-Strauss (2017) explica a relação entre a etnografia e a etnologia (antropologia):

“Resta definir a própria etnografia, e a etnologia. Distingui-las-emos, de modo bastante sumário e provisório, mas suficiente para um início de investigação, dizendo que a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos tomados em sua especificidade (muitas vezes escolhidos entre os mais diferentes do nosso, mas por razões teóricas e práticas que nada têm a ver com a natureza da pesquisa), visando a restituição, tão fiel quanto possível, do modo de vida de cada um deles. A etnologia, por sua vez, utiliza de modo comparativo (e com finalidades que haveremos de determinar adiante) os documentos apresentados pela etnografia” (LEVIS STRAUSS, 2017, p. 14).

Portanto, a antropologia, no próprio ato de estudar uma ou mais culturas, necessita, em primeira instância, de duas ações: a descrição da cultura e, posteriormente, a interpretação da cultura. Acerca da primeira ação antropológica, Geertz (2008) afirma que a prática da etnografia vai além de aspectos técnicos e procedimentos, pois requer um esforço intelectual para obter uma “descrição densa”, na qual o etnográfico – condutor da ação –, através do trabalho de observação em campo, que se dá por meio de interações e vivências compartilhadas, enfrenta uma “multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, [...] que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar”. O mesmo autor nos elucidava, ainda, que:

“Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 2008, p. 7).

É a partir desta descrição densa que nos é possível encaminhar para a segunda ação antropológica, a interpretação da cultura. Como já mencionado anteriormente, ao conhecer outras culturas, partimos de nossas próprias estruturas de conhecimento cultural para compreendê-las, e isso se trata de um processo natural. No entanto, para além de uma análise de teor técnico, a antropologia nos conduz para uma análise reflexiva, na qual conhecer o outro implica conhecer a si, e como ambos se afetam nesta relação. Para Laplantine (2007), o “conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas”, e, para tal, é necessário que ocorra um “estranhamento” no encontro de diferentes coletivos, que leve a uma “modificação do olhar” sobre si mesmo:

“De fato, presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’” (LAPLANTINE, 2007, p. 21).

A interpretação a ser realizada, após uma relação interativa de pesquisa e reflexiva de comparação, entre as estruturas sociais conhecidas e desconhecidas, é o meio para compreender que a humanização do outro é originada e perpetuada de um modo diferente, que não pode ser considerado nem positivo, nem negativo. As semelhanças e divergências nos modos de agir, pensar e sentir se encontram no fato de que o ser humano é múltiplo em sua prática de expressão com e para o mundo, e que são resultados de escolhas fundamentalmente culturais. Através da antropologia, conhecemos as possíveis facetas da existência do homem em comunidade, em que funções, comportamentos, rituais, leis, ordenação, educação e afins transformam e são transformados pelos indivíduos em seu caráter coletivo. “Ou seja, aquilo que os seres humanos têm em comum é sua capacidade para se

diferenciar uns dos outros, [...] pois se há algo natural dessa espécie particular que é a espécie humana, é sua aptidão a variação cultural” (Laplantine, 2007).

Assim, a antropologia cultural se define como o caminho para a desmistificação do outro, em que caracterizações bem como leituras culturais preconceituosas perdem seus fundamentos opressores, findando termos como “primitivos”, “bárbaros” e “selvagens”, como mencionado anteriormente. Por não ser uma ciência exata, mas sim interpretativa, a prática antropológica não pode se dar somente através de análises técnicas do homem e da cultura, pois não há uma hierarquização que fundamente anulações e afirmações entre as diferentes sociedades, afinal, “[...] devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única” (ibid.). Da mesma forma, como explicado por Ullmann (1991):

“A Antropologia mostra que a humanidade é única, singular. Apresenta os valores de todos os povos e culturas. Ensina a aborrecer o fanatismo etnocêntrico, insensato, quer ele proclame a superioridade racial, quer alardeie a sua cultura como única válida. A Antropologia Cultural inculca a igualdade dos povos, com suas aspirações da mais variada natureza e traz à consciência de todos o fato de que, conquanto cidadãos do mundo, não é possível sopitar a ânsia pelo transcendente manifesto em todas as culturas” (ULLMANN, 1991, p. 43).

Em suma, a antropologia abrange a cultura como fonte de conhecimento e reconhecimento, através dos significados humanos construídos em sua diversidade, demonstra que valores e fundamentos foram instaurados para permitir a continuação da humanidade até a contemporaneidade. Portanto, a ação de descrever, interpretar e estudar culturas é parte da prática científica antropológica, e que, assim, é atribuída ao condutor da ação, o antropólogo – de mesmo modo em que o estudioso da biologia é o biólogo, da física, o físico. No entanto, é preciso refletir se essa prática cabe somente a quem é denominado antropólogo, da mesma forma que se pode questionar o mérito deste título. No seguinte subcapítulo, será tratado a função do antropólogo em meio a antropologia, quais seus fundamentos, o que lhe é atribuído e o que requer ser reconhecido como tal.

2.3. A função do antropólogo

Se, ao definirmos a antropologia como a ciência interpretativa que estuda as culturas, definimos, então, o antropólogo como um intérprete das culturas, ao passo

em que se insere e produz documentos científicos acerca de coletivos distintos a ele. Para tal produção, portanto, é necessário um esforço, que condiz com a aproximação interessada por parte dos antropólogos em relação aos sujeitos a serem estudados, de modo receptivo ao ainda desconhecido e estranho, com a finalidade de conhecer seus fundamentos e relações sociais por meio da prática etnográfica, como mencionada anteriormente. Assim, pode se afirmar, em relação aos antropólogos, que o “principal foco de seu interesse são pessoas reais vivendo suas vidas cotidianas ‘em seu próprio território’” (Beattie, 1997), e, para garantir a veracidade de suas observações acerca do outro, é necessário que se insira neste “território”, neste determinado contexto social.

Ocorre, desse modo, o trabalho em campo, no qual o antropólogo adentra a realidade cotidiana do coletivo que será estudado, presenciando como se dão os costumes e hábitos, relacionamentos e políticas próprias dos sujeitos do estudo. Em primeiro lugar, segundo Rocha e Eckert (2008), antes de iniciar propriamente o trabalho em campo, é preciso que o antropólogo passe pela “construção do próprio tema e objeto de pesquisa” – quem será observado –, além da “adoção de determinados recortes teóricos-conceituais do próprio campo disciplinar e suas áreas de conhecimento – em que contexto ocorre a observação e onde ela se encaixa dentro da antropologia, como os exemplos das autoras, “Antropologia rural, Antropologia urbana, etc”. Da mesma maneira, Beattie (1997) ressalta que “o antropólogo social entra em campo com uma ideia razoavelmente compreensiva dos tipos de coisas que deseja descobrir e como deve proceder”.

Para além desta etapa inicial de hipóteses e conceitos a serem formulados, a parte prática do trabalho em campo requer uma participação ativa do antropólogo no dia a dia em comunidade com o coletivo a ser estudado, usando como instrumento de pesquisa “a observação, a interpretação e a comparação” (Beattie, 1997). É preciso, também, apontar para a necessidade da documentação do estudo, que envolve, como exemplificado por Geertz (2008), “entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário”, enfim, a prática etnográfica. É por meio do trabalho em campo, da inserção, observação e levantamento de informações que se torna possível, então, conhecer outras culturas com maior fundamentação, como afirma Beattie (1997):

“Como afirmou Nadel, ‘toda maneira em que os fatos são agrupados em descrição envolve teorias, implícitas ou explícitas, sobre as conexões entre coisas que são significativas; e o significado é função dos tipos de perguntas para as quais o observador procura uma resposta’. Assim, é obtuso debater se um pesquisador de campo deveria ter teorias sobre o que estuda; ele não pode prescindir delas. [...] Como qualquer outra investigação científica, o trabalho de campo é sempre uma tentativa de responder perguntas...” (BEATTIE, 1997, p. 95).

Assim, na intenção de conhecer o outro, os antropólogos se comprometem a conhecer, analisar e interpretar os variados modos em que a cultura é produzida e perpetuada dentro das sociedades a serem estudadas por meio da inserção integral em seu cotidiano. Para tanto, os agentes da antropologia se deparam com certos desafios ao se encontrarem diante a costumes desconhecidos e tentarem interpretá-los, pois, sendo as culturas variadas e imensuráveis, seu levantamento de dados e informações não se dá tão simplesmente quanto nas outras ciências, porque não depende essencialmente de fenômenos naturais – que podem ser previsíveis –, mas sim, de pessoas. Beattie (1997) explicita este aspecto dentro da antropologia:

“Desde que as sociedades não são ‘coisas’ num sentido material, não podem ser estudadas como se fossem. O conceito de sociedade é relacional, não substancial; as únicas entidades concretas dadas na situação social são pessoas. O que indicamos quando usamos o termo “sociedade” é que estas pessoas relacionam-se entre si de várias maneiras institucionalizadas. E a tarefa do sociólogo e do antropólogo social é descobrir quais são estas maneiras” (BEATTIE, 1997, p. 42).

É possível, assim, afirmar, resumidamente, que a motivação do antropólogo em seu percurso científico seja o conhecer o outro e suas vivências. No entanto, Laplantine (2007) nos traz uma perspectiva mais profunda acerca da prática antropológica, “que consiste antes em nos surpreender com aquilo que nos é mais familiar [...] e em tornar mais familiar aquilo que nos é estranho”. Como supradito, conhecer o outro implica conhecer a si mesmo, as bases e fundamentos de sua própria cultura numa relação de comparação entre o que é conhecido e o que é desconhecido, o familiar e o estranho. Assim, conhecendo e reconhecendo características sociais – costumes, hábitos, normas, pensamentos e sentimentos –, vemos no outro um pouco de nós, ao mesmo tempo que se complementa mais um fragmento ao grandioso mosaico da existência histórica humana.

É de se esperar, desse modo, que esta relação de troca estabelecida durante a prática da antropologia afete ambos os lados do estudo, gerando um efeito tanto

sobre o observador quanto sobre o observado. Nesse sentido, é necessário pressupor o impacto que o antropólogo pode causar sobre a sociedade em que está inserido para seus fins de estudos, e, principalmente, se este deve ser seu papel de agente modificador ou não. Trata-se de definir, então, em que sentido a prática ativa do antropólogo deve se dar, e, assim, como questiona Laplantine (2007), se “o antropólogo deve contribuir, enquanto antropólogo, para a transformação das sociedades que ele estuda?”.

Parte de ações transformadoras sobre sociedades não europeias ou norte-americanas se originam em meio a uma “boa intenção”, como uma forma de auxílio aos sujeitos menos favorecidos econômica, política e tecnologicamente, e estão comumente associadas a ideia de desenvolvimento capitalista (Laplantine, 2007) – que consiste, basicamente, na produção e consumo constante. O problema é que, neste desenvolvimento capitalista, sociedades pequenas são incluídas num menor grau socioeconômico, fazendo com que elas participem deste sistema a partir da venda de sua força de trabalho – muitas vezes, de modo exploratório –, ou seja, o desenvolvimento a ser realizado conta com a mão de obra de pessoas pobres, não é acrescentado qualquer outro auxílio ao desenvolvimento educacional, cultural ou político destes coletivos.

A este fenômeno acrescenta-se um importante detalhe que já fora mencionado: a cultura não tem valor mensurável, assim, não há um valor que esboce e diferencie as culturas em níveis hierárquicos. É preciso refletir acerca do quanto essa boa intenção realmente auxilia os coletivos e o quanto ela pode prejudicar o ecossistema próprio destes, alterando relações com o trabalho, a natureza, o conhecimento e entre os próprios indivíduos. Torna-se necessário impor um limite em qualquer ação com capacidade de transformar e modificar as estruturas sociais de um coletivo, evitando o risco de sua descaracterização e perda de identidade.

Portanto, se considerarmos que a diversidade seja o fundamento da antropologia bem como a toda sua base para pesquisas, a necessidade de transformar culturas não tem sentido algum dentro desta ciência. Uma vez que o foco é o outro, o diferente, o desconhecido, a homogeneização das sociedades seria o fim da antropologia e dos antropólogos. Sendo assim, o que cabe ao antropólogo em sua atividade? Laplantine (2007) responde esta mesma pergunta, formulada por si mesmo, como visto anteriormente:

“Minha convicção é de que o antropólogo, para ajudar os atores sociais a responder a essa questão, não deve, pelo menos enquanto antropólogo, trabalhar para a transformação das sociedades que estuda. [...] Auxiliar uma determinada cultura na explicitação para ela mesma de sua própria diferença é uma coisa; organizar política, econômica e socialmente a evolução dessa diferença é uma outra coisa. Ou seja, a participação do antropólogo naquilo que é hoje a vanguarda do anticolonialismo e da luta para os direitos humanos e das minorias étnicas e, a meu ver, uma consequência de nossa profissão, mas não é a nossa profissão propriamente dita” (LAPLANTINE, 2007, p. 30).

Reconhecendo, assim, os deveres e ações de um antropólogo em meio a sua pesquisa, partimos para a próxima questão base do presente estudo: quem pode ser um antropólogo? É afirmativo que este cargo profissional seja atribuído a quem tenha uma formação educacional na área da antropologia ou outras ciências sociais, no entanto, o vigente interesse é, na verdade, acerca de pessoas que possam participar da prática antropológica de modo informal e cotidiano, sem uma formação específica para tal. Trata-se de colocar o “conhecer o outro” em qualidade de ação, buscando, interessadamente, uma relação direta com a diversidade e multiplicidade em que a cultura pode se dar, como defende, ainda, Laplantine (2007):

“Não aqueles que têm por profissão a antropologia - duvido que encontrem nele um grande interesse - mas a todos que, em algum momento de sua vida (profissional, mas também pessoal), possam ser levados a utilizar o modo de conhecimento tão característico da antropologia. [...] Pois a antropologia, que é a ciência do homem por excelência, pertence a todo o mundo. Ela diz respeito a todos nós” (LAPLANTINE, 2007, p. 33,).

Desse modo, o que se visa aqui são meios e métodos em que podemos participar da antropologia sem sermos, precisamente, antropólogos. Portanto, o princípio desta intenção condiz com a ideia de que qualquer pessoa possa ter acesso e participar ativamente do conhecimento plural construído a partir de uma interação com um ou mais coletivos, pautada na aproximação de culturas ainda desconhecidas ou não familiares para conhecer outros indivíduos, ao mesmo passo em que ocorre o reconhecimento de si mesma e sua própria cultura. Em sua obra, “O trabalho do antropólogo”, Roberto Cardoso de Oliveira (2000) nos exemplifica caminhos nos quais a ação antropológica pode acontecer, pautados, principalmente, em três ações: olhar, ouvir e escrever.

O olhar, segundo o autor, corresponde a uma primeira experiência do antropólogo em seu trabalho de campo, e que, porém, já consta com uma

particularidade própria ao ser ativado, pois está acostumado com paisagens e indivíduos que são comuns a si. “Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade” (Cardoso de Oliveira, 2000). Assim, o olhar ao outro funciona como um prisma, em que a imagem obtida pelos olhos passa por uma “refração”, que corresponde ao processo intelectual de compreensão do outro a partir de um conhecimento próprio, como explica o autor:

“Esse esquema conceitual [...], funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração - se me é permitida a imagem. É certo que isso não é exclusivo do olhar, uma vez que está presente em todo processo de conhecimento, envolvendo, portanto, todos os atos cognitivos, que mencionei, em seu conjunto. Contudo, é certamente no olhar que essa refração pode ser melhor compreendida” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Acerca do ouvir na prática antropológica, o autor afirma a necessidade de construir uma escuta ativa, na qual o antropólogo se propõe, interessadamente, a compreender o ponto de vista dos outros sujeitos por meio da conversação, estabelecendo uma relação de equidade por meio do ouvir um ao outro. Essa relação é objetivada na entrevista, que consiste na obtenção de informações e explicações dos próprios indivíduos estudados ao antropólogo, compartilhando suas visões acerca de suas vivências e das particularidades de sua cultura, algo que só é possível quando ocorre um ato de “um ouvir todo especial” (Cardoso de Oliveira, 2000). Para tanto, é preciso que a entrevista se dê a ambos, antropólogo e os sujeitos do coletivo estudado, como uma forma de diálogo, em que se gere um espaço aberto para a ampliação de horizontes, em que conhecimentos se chocam, se estranham, se instigam, se conhecem e se compreendem. Assim, Cardoso de Oliveira (2000) elucida que é apenas através do diálogo que ocorre a verdadeira ação de ouvir ao outro:

“Sabemos que há uma longa e arraigada tradição, na literatura etnológica, sobre a relação ‘pesquisador/informante’. [...] No ato de ouvir o “informante”, o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical. Esse poder, subjacente as relações humanas, [...] já na relação pesquisador/informante desempenhará uma função profundamente empobrecedora do ato cognitivo: as perguntas feitas em busca de respostas pontuais lado a lado da autoridade de quem as faz – com ou sem autoritarismo –, criam um campo ilusório de interação. A rigor, não há verdadeira interação entre nativo e pesquisador, porquanto na

utilização daquele como informante, o etnólogo não cria condições de efetivo diálogo. A relação não é dialógica. Ao passo que transformando esse informante em 'interlocutor', uma nova modalidade de relacionamento pode – e deve – ter lugar” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 23)

Por fim, o ato de escrever é descrito pelo autor como a segunda parte da ação do antropólogo – sendo assim, o olhar e o ouvir constituem em conjunto a primeira parte, por serem “os atos cognitivos mais preliminares no trabalho de campo” (Cardoso de Oliveira, 2000). Além do escrever em diários de campo, em que se coleta informações enquanto convive e se insere na realidade social estudada, o antropólogo deve sintetizar os dados recolhidos e vivenciados em um escrever “oficial”, que resultará em uma obra científica e se tornará uma base para demais pesquisas sobre determinada sociedade. Nesse sentido, a ação da escrita é a que exige do antropólogo sua maior criticidade, pois, é na textualização que se dará sua própria interpretação definitiva do que tenha visto e escutado em seu trabalho de campo. Cardoso de Oliveira (2000) nos descreve sobre a relação construída entre os dados captados pelo olhar e o ouvir e o ato de escrever pelo antropólogo, que irá perpetuá-los:

“Já as condições de textualização, isto é, de trazer os fatos observados - vistos e ouvidos - para o plano do discurso, não deixam de ser muito particulares e exercem, por sua vez, um papel definitivo tanto no processo de comunicação *inter pares* - isto é, no seio da comunidade profissional -, como no de conhecimento propriamente dito. Mesmo porque há uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer, pois ambos partilham de uma mesma condição: a que é dada pela linguagem” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 25).

Além disso, é preciso considerar que trabalho escrito pelo antropólogo será um documento a ser lido e interpretado por outros, dentro e fora da realidade acadêmica da antropologia, e, por tanto, é necessário refletir sobre como seu modo de escrita impactará tanto os indivíduos que foram estudados quanto os que irão estudar tal cultura, como explicita, ainda, Cardoso de Oliveira (2000):

“Penso, nesse sentido, na questão da autonomia do autor/pesquisador no exercício de seu *métier*. Quais as implicações dessa autonomia na conversão dos dados observados - portanto, da vida tribal, para ficarmos com nossos exemplos - no discurso da disciplina? Temos de admitir que mais do que uma tradução da "cultura nativa" na "cultura antropológica" - isto é, no idioma de minha disciplina -, realizamos uma interpretação que, por sua vez, está balizada pelas categorias ou pelos conceitos básicos constitutivos da disciplina. Porém, essa autonomia epistêmica não está de modo algum desvinculada dos dados - quer de sua aparência externa,

propiciada pelo olhar; quer de seus significados íntimos ou do "modelo nativo", proporcionados pelo ouvir. Está fundada nesses dados, com relação aos quais tem de prestar contas em algum momento do escrever. [...] Portanto, sistema conceitual, de um lado, e, de outro, os dados - nunca puros, pois, já em uma primeira instância, construídos pelo observador desde o momento de sua descrição, guardam entre si uma relação dialética. São inter-influenciáveis. O momento do escrever, [...] faz com que aqueles dados sofram uma nova 'refração'..." (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 27).

Portanto, as relações estabelecidas com o outro na realização da prática antropológica podem ser expressas, como já fora mencionado, na aproximação e no conhecer – o olhar e o ouvir –, e, seguidamente, na interpretação do conhecimento adquirido – o escrever, para Cardoso de Oliveira (2000). É possível encaixar estas ações dentro da proposta do presente estudo, que se resume, novamente, na ação antropológica para sujeitos não inseridos no contexto acadêmico da antropologia. Nesse seguimento, é preciso considerar que tais ações dependam de um interesse em conhecer culturas e vivências diversas, para que haja um verdadeiro sentido por trás delas, tornando-se o combustível para uma pesquisa antropológica autêntica e subjetiva.

O olhar e o ouvir, em primeira vista, não fogem de hábitos comuns ao cotidiano, no entanto, é por esta mesma naturalização que se tornam ações automáticas, desenvolvendo um comportamento inatento e não captando detalhes essenciais que perpassam o dia a dia. É na ativação do olhar e do ouvir que passamos adaptar nossa atenção e a vivenciar os impactos da diversidade cultural, de forma material e imaterial, nos momentos rotineiros, como, por exemplo, a identidade de cada indivíduo manifestada em suas roupas e penteados, a alimentação e a definição de horários para as refeições – além dos alimentos inclusos, como o clássico arroz e feijão brasileiros –, dos sons que circulam os espaços de convivência, como falatórios e musicalidades em praças, bares, escolas, ou mesmo dos silêncios, presentes muitas vezes em cemitérios, santuários e museus.

Já o escrever pode não parecer tão natural quanto as duas ações anteriores, mas isso não significa que não possa ser adaptado ao cotidiano de qualquer pessoa. Muito além da escrita em si, o ato de escrever se define, primeiramente, como uma interpretação dos elementos culturais captados pelo olhar e o ouvir, se convertendo em uma descrição particular que relaciona as informações novas e estranhas às informações já conhecidas e incorporadas. Desse modo, trata-se de uma síntese de

elementos de origens diversas, conduzindo o processo de conhecimento acerca do outro e seus hábitos. Essa síntese pode se manifestar além da escrita objetiva, utilizando as muitas formas de linguagem para evidenciar a prática antropológica, seja por meio de desenhos, poemas, músicas, fotografias e afins, e estes não necessariamente precisam ser expostos para um público, podem permanecer como um trabalho pessoal, que preserve toda a subjetividade presente no processo antropológico.

Desse modo, a prática antropológica pode – e deve, como é defendido neste estudo – fazer parte da rotina de pessoas que não são essencialmente antropólogas, mas que tem total capacidade e recursos para executá-la, quando verdadeiramente intencionadas. Ao visar esta atitude ativa de uma antropologia “caseira”, visa-se, conseqüentemente, uma abertura para a diversidade cultural, aspecto primordial para a compreensão e o funcionamento das sociedades ou, por outra perspectiva, da humanidade como um todo. Trata-se, então, de estimular a prática da antropologia nos mais variados sujeitos, para que se relacionem com as diferenças e semelhanças, conheçam mais sobre o outro e sobre si mesmo simultaneamente, e, por fim, façam parte ativamente da construção de culturas plurais, que passam a ter origens diversas para sua formação, além de assegurar sua perpetuação para as próximas gerações. A proposta deste estudo, enfim, enfatiza o acesso a prática antropológica e os potenciais de experimentação junto às demais esferas fundamentais – a arte e a criança –, objetivando um meio de conhecer e expressar as culturas que seja diverso, subjetivo e significativo para o autor da ação – o antropólogo, sem formação prévia, mas disposto a participar da construção do conhecimento – como será elaborado mais adiante, acerca da formulação e bases da proposta.

3. A esfera arte

É possível, em um primeiro raciocínio, ainda superficial, definir que a arte é o trabalho de um ou uma artista, sua obra, seja em qualquer linguagem artística existente – pintura, escultura, fotografia, colagem, cinema e muitas outras. Porém, nesta perspectiva perdemos a profundidade que uma obra de arte pode conter, como, por exemplo, o que diz respeito sobre seu contexto histórico e social, quais as nuances de seu simbolismo e seus significados ocultos à primeira vista, o que há do artista nela e qual a sensação ou pensamento a serem provocados no público são desejados. Todos estes aspectos contribuem para uma leitura visual que foge do superficial, acrescentando a arte um caráter de expressão subjetiva da humanidade quanto sua existência objetiva, como apontado por Ostrower (1996):

“Quer dizer, as obras de arte também contêm significados psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, sociais, às vezes políticos, mas, sem se levar em consideração o fator de linguagem como fato prioritário, perde-se justamente a qualidade de arte nessas obras, os significados artísticos que ampliam nossa sensibilidade e nosso ser consciente diante do mundo” (OSTROWER, 1996, p. 18).

Neste ponto de vista, a arte é uma maneira de materializar e manifestar a humanidade presente em cada um, com seus respectivos pensamentos e sentimentos, sua cultura. Trata-se, assim, de um modo de expressão, uma linguagem. Essa linguagem, bem como seu impacto sobre os indivíduos (artistas e espectadores), se fundamenta, então, na relação criada e continuada entre o homem e o mundo, pautada em trocas e experiências obtidas ao longo da história, que determina e acrescenta significados as produções artísticas geradas. A partir disso, é possível refletir sobre como a arte se gera e é gerada nas múltiplas vivências possíveis, sua relação com a cultura e a produção histórica da humanidade, qual o impacto do acesso à experiência artística sobre os indivíduos e como garantir essa acessibilidade, visando uma inclusão da produção e fruição artísticas. Todos estes aspectos se tornam primordiais para a concepção do presente estudo, ao passo em que a proposta constitui uma base edificada, se orientando, também, na arte e sua relação com as demais esferas norteadoras – a antropologia e a criança.

3.1. Arte e experiência

A arte, em uma perspectiva abrangente, é um fenômeno humanizado, pois é um produto da criação humana, então contém em sua manifestação, material ou imaterial, traços do homem, da humanidade e de sua subjetividade. Assim, nesta mesma perspectiva, o artista se torna um “materializador” da humanidade. Porém, em um viés reflexivo, pode-se questionar como é possível captar a essência humana, em sua multiplicidade, em uma produção e quais são os resultados desta ação, como, por exemplo, que tipo de pensamento ou sensação o trabalho artístico provocará no outro, em sua própria humanidade.

Em sua obra, Anamelia Buoro (2002) descreve brevemente o impacto do artista, e de demais agentes das linguagens, e sua produção dentro da sociedade, cujo potencial de gerar reflexão, conexão e questionamentos, através da leitura de imagem, complementa a relação da humanidade com o mundo:

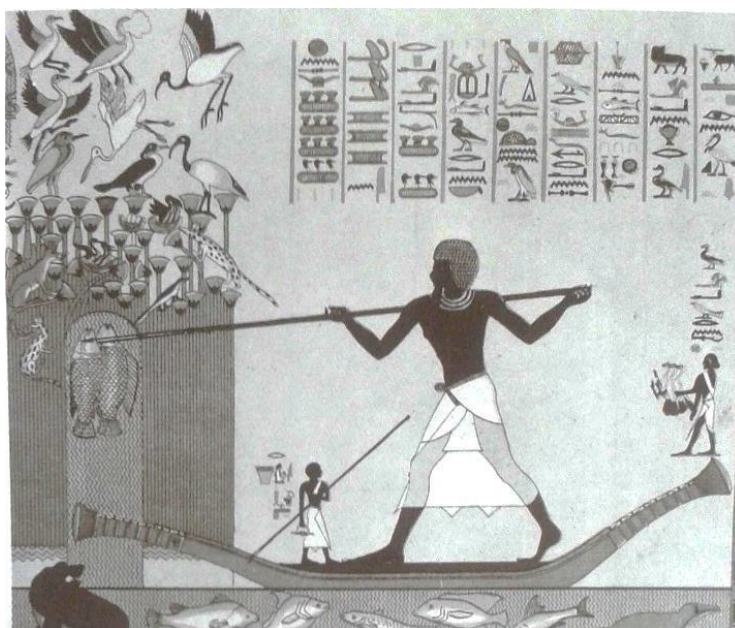
“Sabemos que poetas, artistas, escritores, cientistas, filósofos – e demais produtores de linguagem – são indivíduos que se destacam nas mais diferentes culturas pelos objetos que constroem e que nos encaminham a refletir e aprender, diversificando assim nossas relações com a natureza, com outros indivíduos e com questões da nossa existência. Sua preocupação é engendrar narrativas, objetos e imagens com base em um pensar sobre o homem e o mundo, para que, das leituras dessas produções, emergam questões. Estas, por sua vez, dão lugar ao aprendizado e, por meio dele, à transformação da realidade concreta, num movimento contínuo que tem como via de manifestação as semiotizações dessas mesmas produções. Sendo assim, a arquitetura estabelecida por esses geradores de conhecimentos e transformadores do mundo é o que deve se tornar objeto para sujeito motivado pelo entendimento de suas significações” (BUORO, 2002, p. 25).

Nesse sentido, o artista torna-se um comunicador, no qual seu discurso para o público é manifestado em sua obra, carregando-a com uma mensagem de cunho coletivo, como sobre seu contexto histórico-social, ou de cunho particular, colocando sobre a obra um ou mais aspectos de suas vivências. No primeiro aspecto, o trabalho artístico pode refletir uma tanto uma visão fiel de sua respectiva sociedade em determinado meio e tempo, quanto uma visão idealizada ou crítica dela. Em ambas as situações, as obras resultadas servem como um documento histórico acerca da existência humana, permitindo conhecer, através da experiência visual, tátil e auditiva, a cultura e os princípios sociais estabelecidos em diversos contextos. A arte egípcia antiga é um interessante demonstrativo desse aspecto, em que a representação de figuras não é essencialmente realista, mas acarreta, em seus

irrealismos, importantes significados para compreendermos as estruturas sociais de seu período (figura 2), como as hierarquias sociais, manifestadas nas variadas dimensões, como afirma Gombrich (2011) acerca do mural do túmulo de Khnumhotep de 1900 A.E.C., localizada em Beni Hassan:

“Neste exemplo, como sempre, a arte egípcia não se baseou no que o artista podia ver num dado momento, e sim no que ele sabia fazer parte de uma pessoa ou uma cena. Era a partir dessas formas por ele aprendidas, e dele conhecidas, que construía suas representações... Não é apenas o seu conhecimento de formas e contornos que o artista consubstancia na pintura, mas também o conhecimento que ele possui do significado dessas formas. Chamamos um homem de ‘chefão’. Os egípcios desenhavam o chefão maior do que os seus criados ou até do que a sua esposa” (GOMBRICH, 2011, p. 62).

Figura 2: Detalhe do mural do túmulo de Khnumhotep, 1900 a.C. Desenho baseado no original, publicado por Karl Lepsius, Denkmäler, 1842.



Fonte: Gombrich (2011).

No segundo aspecto, que toma como base as vivências particulares do ou da artista, obtemos mais uma faceta acerca da existência humana, que, por mais que emerja de um espaço pessoal, é resultado de um processo cultural e pode se relacionar diretamente com inúmeros outros sujeitos por meio da apreciação e fruição, de formas também pessoais e distintas entre si. Um exemplo artístico deste aspecto é a pintura feita por Van Gogh (1853-1890) de seu próprio quarto (figura 3) – um ambiente que é comum a muitos indivíduos, e que desperta diferentes

significações a cada um –, que vai ao encontro direto com a subjetividade do pintor ao apresentar cores não condizentes com a realidade, mas sim com as suas próprias intenções, como apontado em uma carta que escreveu a seu irmão: “[...] trata-se simplesmente do meu quarto, só que a cor se encarregará de tudo, insuflando por sua simplificação, um estilo mais impressionista às coisas e uma sugestão de repouso ou de sono, se um modo geral” (Gogh, 1888, apud. Gombrich, 2011). Esta representação, por mais simples que pareça em sua proposta, revela muito acerca da relação do homem com o mundo em que se encontra, materializado em formas diversas, que criam um significado e uma relação próprias para o artista e para o espectador, como afirma Gombrich (2011), ainda sobre o trabalho de Van Gogh:

“É evidente que Van Gogh não estava principalmente interessado na representação correta. Usou cores e formas para transmitir o que sentia em relação às coisas que pintava e o que desejava que os outros sentissem... Exagerava e até mudava a aparência das coisas, se isso se adequasse ao seu propósito [...] por sua parte, queria que a sua pintura expressasse o que ele sentia, e, se a distorção o ajudasse a realizar esse objetivo, utilizaria a distorção sem hesitar” (GOMBRICH, 2011, p. 548).

Figura 3: Vincent Van Gogh, “O quarto do artista em Arles”, 1889. Óleo sobre tela.



Fonte: Gombrich (2011).

O que ambos os aspectos da obra arte – coletiva ou particular – compartilham entre si é a relação de troca que ocorre entre o homem e o mundo objetivo, construído por si mesmo. Esta relação, entre o sujeito e mundo, que é estabelecida

na arte, seja na dinâmica ativa de produção ou de apreciação, tem como base as experiências obtidas nas múltiplas vivências possíveis, através de fenômenos culturais e naturais, criando significados e fornecendo uma base para a construção de símbolos. Dewey (2002) fundamenta sua teoria sobre a estética na experiência, sendo ela mediadora e mediada no contexto artístico, assim, “a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência”. De modo mais descritivo, Dewey (2002) considera que a arte é “o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”, e que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”. Portanto, “não há outra base capaz de servir de alicerce à teoria estética senão o reconhecimento de que a arte é o produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo” (Dewey, 2002).

É esta mesma relação estabelecida entre o homem e o mundo que gera os produtos da humanidade, na qual a arte se inclui, e possibilita a geração e continuação do homem humanizado, produtor de significados. Paulo Freire (1967) traz a concepção de homem como um “ser de relações”, não apenas de contatos superficiais e instintivos, mas sim de trocas constantes e significativas, que “não apenas está no mundo, mas com o mundo”, e, portanto, implica que “estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Assim, o homem cria sua realidade e seus muitos aspectos com o mundo, ao passo que o mundo se transforma através da ação humana, como elucida Freire (1967):

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas” (FREIRE, 1967, p.43).

Desse modo, o mundo artístico – e além dele, como o mundo educacional, o mundo político, o mundo econômico e outros – é definido pelas experiências acumuladas pela humanidade ao longo de sua existência, que criam significados e fundamentam a cultura e a organização social. Sendo algo comum a todos os

indivíduos, mesmo de modos distintos, “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (Dewey, 2002). No pensar sobre a experiência, Jorge Larrosa Bondía (2002) afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Isso porque, para Bondía (2002), “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”, no sentido de que, muitas vezes, acontecimentos não implicam uma experiência em si, uma geração de significado.

Para Dewey (2002), uma experiência singular ocorre “quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução”, ou seja, em um processo que tem início, meio e fim, como concluir uma obra de modo satisfatório, como exemplifica o autor. Só então, em seu final, ela é internalizada pelo sujeito e “demarcada no fluxo geral da experiência”, por seu “caráter individualizador e sua autossuficiência” (Dewey, 2002). Assim, ainda segundo Dewey (2002), através das vivências significativas obtemos as “experiências reais”, que são “aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: ‘isso é que foi experiência’”.

Através das experiências internalizadas, constituímos uma rede de significados e saberes – sendo a cultura um produto primo deste processo –, e nos tornamos, assim, sujeitos da experiência. Para Bondía (2002), “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”, por meio de “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. Esta abertura condiz com uma concordância com as inúmeras possibilidades, de ser e de não ser, de ação ou de inércia, trata-se de se deixar afetar para conhecer a diversidade de vivências propiciadas pela atividade humana em seu meio e tempo, de permitir que a experiência nos moldes, para, posteriormente, moldá-la à nossa maneira, à nossa subjetividade.

Na arte, o artista e o espectador são sujeitos da experiência, e vivenciam o processo artístico de produção e fruição através da experiência, se baseando e gerando significados a partir dela. Dewey (2002) afirma que a obra de arte se torna um veículo da experiência através do ato de expressão, em que o produto material se torna, “mais que uma simples instrumentalidade, um canal pelo qual a experiência flui, desimpedida e desocupada”, ao passo em que “a expressão

também não permite que o material se mantenha como uma obstrução inflexível, que capta e retém a atenção sem deixar a experiência prosseguir até a realização”. Desse modo, a arte e seus conteúdos se expandem ao passo em que se relacionam e criam experiências para e com os artistas e espectadores, que possibilitam significações múltiplas para o produto artístico, engrandecendo seu valor subjetivo e humano.

Contudo, é preciso refletir que, por mais que as experiências sejam comuns e constantes aos indivíduos, nem todos têm acesso as mesmas experiências, ou pelo menos, do mesmo modo que alguns. A arte como experiência pode-se dar de muitos modos, através de livros, revistas, programas televisivos, museus, galerias, escolas e outros, mas com diferentes impactos e modos de acesso a diversos indivíduos, implicados, em sua maioria, por uma divergência econômica e cultural. O reconhecimento de que a experiência artística é, por vezes, considerada indisponível a alguns sujeitos é fundamental para embasar um posicionamento crítico e questionador, necessário para promover uma mudança ao acesso e ao conhecer a arte e suas possíveis experiências, assim como as consequências desses atos sobre a sociedade, tanto em seu viés ativo quanto reflexivo.

3.2. Acesso à experiência artística

O acesso à arte, principalmente no contexto nacional, implica o reconhecimento da influência de atividades de ordens econômicas e culturais, que caracterizam as relações sociais em classes e raças. O Brasil, apesar de sua grandiosa diversidade cultural e artística, tem suas bases ainda fincadas no colonialismo e no imperialismo europeu, que difundem, até a atualidade, valores qualitativos acerca das atividades sociais, incluindo a arte. Desse modo, fica reservado às classes dominantes a produção e a fruição da arte, tornando-a homogênea e unilateral, deixando de ser acessível e significativa para a maior parte da população brasileira.

Este processo de dominação do acesso ao campo artístico no Brasil se inicia, primordialmente, no período colonial, em que, segundo Silva (2012), parâmetros elitistas determinavam o contato com as produções artísticas da época, sendo, em sua maioria, iconografias religiosas. Esses mesmos parâmetros elitistas e religiosos se estenderam até a segunda metade do século XVIII, em que o barroco se difundia fortemente pelo Brasil (Silva, 2012), a custo de trabalhadores negros escravizados para a fruição de donos de terras brancos. Por conseguinte, a chegada da Missão

Artística Francesa reforçou aspectos econômicos e culturais como caracterizadores da acessibilidade da arte, utilizando-se dela, também, para enaltecer as classes dominantes à moda europeia:

“Encarregados de irradiar “cultura e civilização” por meio da construção de edifícios públicos, da realização de festas reais e da criação da primeira academia de arte brasileira, os artistas franceses tiveram de consolidar uma cultura urbana laica para as elites locais...” (SILVA, 2012, p. 101).

Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, a arte no Brasil avançou seu caráter elitista ao patamar acadêmico, restrito para aqueles que tinham a oportunidade de um ensino superior, um acesso aos conhecimentos que eram realmente valorizados na época, de cunho intelectual e técnico europeu. Os conteúdos artísticos eram embasados na Arte Clássica da Europa (Silva, 2012), que era, até então, considerada a superior dentre os movimentos artísticos existentes, e que ainda não havia adentrado a realidade do público brasileiro, agregando a classe dominante mais um saber inacessível a maioria da população: “[...] a incompreensão, o contato com imagens e ritos desconhecidos, colocava a realeza e os nobres num patamar mais elevado, inacessível aos demais” (Naves, 1996, apud. Silva, 2012, p. 102). A problemática da instauração de uma valorização europeia na cultura brasileira por meio da arte está no ato de formação de uma identidade falsa, emprestada e rascunhada sobre perspectiva colonizadora, e não condizente com a população brasileira em sua maioria, como afirma Silva (2012):

“A tradição clássica que formara os artistas da Missão Francesa estava arraigada a uma cultura acadêmica e humanista em exercício há mais de dois séculos no velho mundo. Não só a formação dos artistas se baseava nas fontes da Antiguidade e do Renascimento, mas também o público europeu se familiarizara com os temas e os empréstimos tomados dos grandes mestres. O problema foi tentar transpor essa tradição para uma sociedade que não tinha qualquer familiaridade (com exceção de poucos indivíduos) com as fontes clássicas” (SILVA, 2012. p. 102).

O caráter acadêmico da arte perdurou por meio das exposições e dos espaços expositivos, como museus, galerias e as próprias instituições de ensino artístico, formalizando um público próprio para o consumo de arte, como era o caso das Exposições Gerais de Belas Artes, proporcionadas pela Academia Imperial de Belas Artes, que posteriormente foram renomeadas de Salões e Escola Nacional de Belas Artes, respectivamente, após a Proclamação da República (Silva, 2012). Este

público era formado expressivamente por membros da classe dominante, que mais que um interesse sincero pela arte, buscavam o “status conferido à exposição [...] pela participação em uma prática cultural refinada” (Silva, 2012).

No século XX, as capitais de São Paulo e Rio de Janeiro ainda continham um público pequeno e constituído pelas elites econômicas, mesmo com a criação de museus – os quais eram considerados apenas espaços de lazer –, porque, segundo Silva (2012), sem o incentivo e o prestígio que a arte conquistou no período do Segundo Império, o público foi consideravelmente reduzido. O fato de que este mesmo público “[...] estava mais familiarizado com os códigos acadêmicos, úteis para apreciar a produção artística europeia anterior a Manet” (Silva, 2012) ocasionou um desinteresse pela arte moderna brasileira, que, apesar de sua busca por um caráter nacional e popular, se difundiu principalmente entre membros da elite e acadêmicos, se afastando do público amplo e popular. Estes fatores históricos influenciaram e continuam influenciando a arte e seu consumo no país até a contemporaneidade, classificando produções e espaços como próprios ou impróprios a determinados grupos, que podem ou não gozar de atributos econômicos, intelectuais e culturais, fatores estes que limitam ou expandem o interesse e o acesso à arte.

Esta mesma questão de acessibilidade a produção e a fruição da arte através de parâmetros culturais e econômicos está presente como fator de impulso no trabalho de Maxwell Alexandre (1990 -), artista que representa a comunidade negra como excluída de espaços de prestígio artístico, mas que está constantemente em ascensão e em busca de uma participação ativa no campo das artes, tanto como espectadores quanto como artistas. Para o pintor, os recursos para compreender e fazer arte já estão inculcados na cultura branca predominante, o que reafirma a necessidade de a arte e seus espaços se transformarem para abranger aos públicos dominados, como a própria comunidade negra:

“A falta de interesse das periferias e favelas por arte contemporânea é um programa construído. Esse é um segmento de elite e também de distinção social mesmo entre os ricos. Para aqueles que têm iates, helicópteros, mansões e piscinas como bens corriqueiros, a arte torna-se uma referência para dizer quem é mais sofisticado. Nesse sentido, quem tem Picasso em casa e pode compreender Mark Rothko sai na frente. Para além do capital financeiro, o campo da arte contemporânea é, sobretudo, detentor de um grande capital intelectual. Tendo esse fator mapeado, eu entendi que a reivindicação desses lugares tem relação direta com uma posição de poder. Porque é nesses espaços que a história é legitimada, que narrativas e

construção de imagens são manipuladas. Artistas, galeristas, críticos, curadores, historiadores, mecenas e colecionadores são agentes que detêm códigos desse campo específico, que constroem imagens, mundos, passados e futuros. A arte é um celeiro de cultura. Chamar a atenção da comunidade preta para esse campo é uma estratégia profética de ascensão e tomada de poder” (ALEXANDRE, 2020, p. 34).

Em sua série “Pardo é papel”, exposta em 2020 no Museu de Arte do Rio de Janeiro, Maxwell Alexandre representa figuras e costumes comuns à sua vivência nas favelas cariocas, personagens negros em contextos de trabalho, festa e lazer junto a elementos característicos de sua cultura própria, por vezes, também, ornamentados com roupas e joias, representando o desejo, poder e a ascensão dentro de uma realidade opressiva (figura 4). Essas figuras estão pintadas sobre o papel pardo, que, nas obras, tem a função de trazer uma crítica essencial ao apagamento da cultura negra por meio do emprego do termo “pardo” em documentos de identidade – daí surge o nome da série. O artista afirma ainda que sua arte “é pautada por poetas negros que têm vivências congruentes” com a sua, e que esta prática “quebra paradigmas dentro da própria história da arte, quando sabemos que é comum que artistas, em sua maioria, busquem se alimentar de uma poesia branca e europeia para produzir” (Alexandre, 2020). Em um desdobramento da mesma série, Maxwell Alexandre apresenta “Novo poder”, que constitui obras que trazem à materialidade “a ideia da comunidade preta dentro dos templos consagrados para a contemplação de arte: galerias e museus” (Alexandre, 2020), concebidas por simbolismos marcados por três cores: o preto, que corresponde a comunidade negra, o branco, que corresponde ao espaço expositivo, e o pardo, que representa as obras de arte assim como faz alusão ao questionamento da série original (figura 5).

Figura 4: Maxwell Alexandre, “Éramos as cinzas e agora somos o fogo (*diss*)”, 2020. Da série “Pardo é papel”.



Fonte: Instituto Pipa (2024).

Figura 5: Maxwell Alexandre, “Sem título (I)”, 2019. Da série “Novo poder”.



Fonte: Revista Amarelo (2020).

O acesso ao campo da arte também é colocado em questão no trabalho de Fayga Ostrower, que compartilha em “Universos da arte” (1996) relatos e observações sobre a relação entre a falta de experiência artística de um público de classe baixa e o ato de fornecer uma experiência artística significativa a ele. A obra se origina a partir de um convite feito a artista e professora, para ministrar um curso de arte com duração de sete meses para operários de uma fábrica no Rio de Janeiro. Com isso, a artista afirma o surgimento de muitas dúvidas, como acerca da relevância do conteúdo de artes para este público, que linguagem aplicar, quais são os modos de tratamento, como relacionar as obras com as vivências dos operários para que gerem significados e críticas, como expresso nas palavras da própria artista autora:

“Como colocar-me diante dos operários a discursar sobre valores espirituais, quando sabia perfeitamente que, para a maioria, a grande e exaustiva tarefa continuava a ser a sobrevivência material? Não seria descaso de minha parte ignorar ou fingir isto? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida. Mas, então, como discutir arte?” (OSTROWER, 1996, p. 20).

O curso em si era de cunho teórico, realizado através de “palestras ilustradas e debates” (Ostrower, 1996), perpassando os princípios da linguagem visual, como composição e elementos estruturantes (linhas, luz, cor, volume e demais), até os estilos artísticos e a história da arte. Para Ostrower (1996), os objetivos de um curso de arte para um público até então sem acesso a área vão além de um conhecimento de técnicas, de observação e leitura de imagem, na verdade, estes aspectos devem servir como recurso para uma análise crítica, contextual e sensível da arte, despertando nos indivíduos uma percepção subjetiva, capaz de se relacionar diretamente as obras e demais produções artísticas com suas próprias vivências e pensamentos: “[...] penso que um dos objetivos principais de um curso dessa natureza, além de estimular e educar a sensibilidade para apreciar obras do passado, seria estimular a avaliação e participação no que está acontecendo hoje” (Ostrower, 1996). Partindo desta afirmação, é apresentado no livro uma evolução dos indivíduos participantes do curso acerca dos conhecimentos obtidos em arte, de modo quantitativo e qualitativo, pois, ao passo em que criaram e expandiram um repertório sobre a arte e seus aspectos, aprenderam a analisar os conteúdos das

obras de maneira crítica e sensibilizada, relacionando os elementos culturais, históricos e sociais do artista e de si mesmo.

Essa questão pode ser apontada em um diálogo presente no livro, o qual ocorreu em aula, e que a artista registrou, onde um operário idoso afirma: “Não, agora vou falar uma outra coisa. É sobre arte. Pensei que não fosse fácil de entender. Mas é como as árvores. Elas têm raízes, e as raízes são simples. Acho importante poder criar. Eu gostaria de poder fazer mais coisas na vida” (Ostrower, 1996). O que está evidente, portanto, é o potencial do acesso a arte e os impactos que ele tem sobre os indivíduos ainda afastados da experiência artística, que, após seu acesso, se tornam sensibilizados, criativos e críticos, características fundamentais de uma pessoa humanizada e inserida num contexto de possibilidades.

Contudo, no trabalho de Ostrower (1996), é preciso observar que há um fator essencial para garantir o acesso a experiência artística: o processo educativo. É através da educação que se obtém o contato com as variadas formas do saber, garantindo sua apropriação e internalização, para que, assim, possa gerar uma produção significativa de conhecimento – como foi o caso da arte, nas aulas ministradas por Ostrower (1996) aos operários. Nesse sentido, cabe às políticas públicas e às instituições de ensino o papel de permitir o acesso amplo e popular dos indivíduos aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, para que possam criar e recriar saberes condizentes com as suas realidades objetivas.

Assim como a antropologia, a arte como área do conhecimento no Brasil teve suas bases fundamentadas no contexto europeu, o que determinou os meios de produção do conhecimento e como estes seriam aplicados, mesmo que de modo anacrônico e destoante do contexto sul-americano – como foi o caso, na antropologia, dos relatos das primeiras explorações europeias sobre o continente latino-americano, onde os povos indígenas eram classificados como “primitivos” e “bárbaros” (Laplantine, 2007), ou como, na arte, as pinturas de Vitor Meirelles (1832 – 1903), em que os povos indígenas apresentam o caráter de “bom selvagem”, em ambos os casos não houve uma representação verdadeira e sincera dos povos indígenas sul americanos. No entanto, ambos constituíram, historicamente, um perfil nacional, condizente com as realidades da população brasileira, pautando sua apropriação intelectual e técnica nas múltiplas culturas que formulam o país. Tal processo de transformação e construção é característico da educação, que atua como uma mediadora entre os indivíduos, os saberes e o mundo, possibilitando uma

produção própria e subjetiva, caracterizada pelas vivências e pela cultura dos muitos sujeitos do processo educativo. No presente estudo, a antropologia e a arte se instrumentalizarão através da educação, que conduzirá, primordialmente, a proposta elementar, que origina este estudo, voltada, aqui, para os protagonistas da educação infantil: as crianças.

4. A esfera criança

Ao refletir acerca da produção e da continuação do gênero humano, obtém-se, em primeira instância, uma visão geral e básica: o homem como responsável por garantir a sua própria existência e a de seus semelhantes no mundo objetivo, através da produção material e cultural. No entanto, a esta visão falta um elemento fundamental, que está, por vezes, obscurecido pelo senso comum, a criança. Este ser que antecede a maturidade é associado, popularmente, a fragilidade, ao cuidado, a vulnerabilidade, ou até mesmo é concebido como uma figura prévia do homem em sua formação integral, um “projeto de adulto”. O que é deixado de lado, contudo, é o potencial da criança como ser histórico, que participa e produz cultura, e assim, fundamenta a existência humana. Essa concepção é compartilhada por Kramer (2010), que define a criança como:

“Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais” (KRAMER, 2010, s.p.).

Esta mesma noção da criança é primordial para o presente estudo, pois ela é o protagonista da proposta educativa realizada, sendo, aqui, tomada como ativa, crítica e criativa, capaz de interpretar fenômenos culturais e artísticos. É relevante mencionar que o público alvo do estudo são as crianças pequenas, que integram a primeira infância, e que participam da educação infantil. Portanto, para melhor compreender a criança como sujeito independente, é preciso analisar a construção histórica da ideia da criança e da infância, como estes aspectos impactaram as sociedades e quais suas consequências políticas e culturais.

4.1. A concepção da criança

Assumir que crianças sempre existiram ao longo da história da humanidade parece algo óbvio, afinal, a infância, período da tenra idade, é uma etapa da vida pela qual todos passamos após o nascimento, num caminho percorrido para o desenvolvimento intelectual, físico e cultural, com a finalidade de constituir um adulto autônomo. No entanto, apesar da obviedade acerca da existência das crianças, estas nem sempre foram vistas como tal. Isso porque a concepção de criança e de infância é algo construído culturalmente, de diversos modos em diferentes

sociedades, e que impacta diretamente as funções sociais de indivíduos e instituições.

Atualmente, nosso entendimento da criança advém do reconhecimento da idade, que serve como um medidor quantitativo de tempo de vida através de recursos numéricos, como consta no artigo segundo da Lei n. 8.069/90: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990). Contudo, a relação entre fases da vida e a idade em valores numéricos surge por volta do século XVI, em que “a importância pessoal da noção de idade deve ter-se afirmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade” (Ariès, 1986), camadas essas com privilégios suficientes para passar por colegiados. Na Europa da Idade Média, segundo Ariès (1986), ocorre a produção de textos e obras acerca da idade e das fases da vida, como modo de compreender a biologia humana e sua relação com elementos “internaturais”:

“[...] *Le Grand Propriétaire de toutes ehoses* trata das idades em seu livro VI. Aí, as idades correspondem aos planetas, em número de 7: ‘A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino” (ARIÈS, 1986, p. 36).

O termo “*enfant*” acima mencionado, de origem francesa, que corresponde a infante, relativo à infância, portanto, sinônimo de criança, é uma amostra do reconhecimento da criança como ser histórico, que, como outro fenômenos e objetos, passa a existir após ser nomeado. No entanto, até o século XVIII, segundo Ariès (1986), a infância e a adolescência não eram elementos completamente distintos e independentes entre si, pois não havia estabelecido ainda um fator que determinasse final da fase infantil e o início da fase adolescente, resultado “[...] da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade”. Desse modo, crianças pequenas e jovens adolescentes eram retratados da mesma maneira, em contextos compartilhados, conjuntura esta que prejudicou o discernimento da verdadeira

infância e do início do amadurecimento físico e intelectual, característico da adolescência.

Contudo, surge, por volta do século XVII, uma distinção entre essas etapas da vida, advinda de um contexto de discrepância entre classes econômicas. Ariès (1986) aponta a ideia de infância como historicamente relacionada a ideia de dependência – ou seja, da necessidade de um outro indivíduo ou condição para garantir a subsistência –, do mesmo modo em que pessoas de classes mais baixas eram dependentes das relações feudais e senhoriais, assim, “só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência”. Em contrapartida, famílias de classe mais elevadas apresentavam a ideia de infância relacionada a criança em si, um ser em desenvolvimento, como afirma Ariès (1986):

“Na mesma época, mas nas famílias nobres em que a dependência não era senão uma consequência da invalidez física, o vocabulário da infância tendia quase sempre a designar a primeira idade. No século XVII, seu emprego tornou-se mais frequente: a expressão “*petit enfant*” (criança pequena ou criancinha) começou a adquirir o sentido que lhe atribuímos” (ARIÈS, 1986, p. 43).

A partir disso, os termos para se referir as diferentes idades da criança começaram a se diversificar, mas aplicados, majoritariamente, às crianças de classes mais altas (Ariès, 1986). Às classes mais baixas couberam a antiga concepção de infância e de criança como “um pequeno adulto”, justificada pela necessidade econômica de inserir a criança no campo do trabalho desde cedo, fenômeno este que perdurou até a modernidade industrial, reforçado pela procura de mão de obra infantil (Pinto, 1997). Esta situação fora reforçada, também, pelo acesso à educação, que garantiu às classes mais altas um domínio acerca da produção intelectual, enquanto às classes mais baixas ficavam restritas ao trabalho braçal:

“A separação entre adultos e crianças, que a filosofia das Luzes vai consagrar, traduz-se, nomeadamente para os filhos das classes ricas, na frequência da escola em regime de internato. Relativamente às classes pobres, o trabalho desde a tenra idade iria continuar a ser uma realidade por muito tempo” (PINTO, 1997, p. 36)

Surgem, então, a partir do reconhecimento da infância, estudos de ordem filosófica e sociológica acerca da criança. As visões de John Locke (1632 – 1704) e

Jean Jacques Rousseau (1772 – 1778), conforme compartilhado por Pinto (1997), implicam a criança como um ser em formação, que necessita de uma mediação para se constituir como adulto. Para Locke (1693), a criança era tida como uma tábula-rasa, “uma espécie de superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam ‘escrever’ aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento” (Pinto, 1997), sendo estes adultos, por um critério de proximidade, os pais e os “mestre-escola”. Rousseau, por sua vez, define a criança como “um ser que nasce bom e puro, [...] merecedor de piedade, de proteção e de amor” (Pinto, 1997), e que sua primeira educação deve preservar sua inocência e espontaneidade, pautada “não em ensinar a virtude nem a verdade, mas em garantir o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (Rousseau, 1996, apud. Pinto, 1997). Essas visões são constituídas, no entanto, a partir da realidade infantil de classes mais altas, que contém um acesso a educação institucional e a educação familiar intencional, além do que se supõe os cuidados básicos.

No contexto da modernidade, que fora fortemente demarcada pela Revolução Industrial Inglesa, as crianças pobres estavam inseridas no meio adulto do trabalho fabril como operários, em condições de insalubridade e exploração, sob a demanda de uma mão de obra de baixo custo, justificada pela sua posição de inferioridade na sociedade (Aguiar Junior, Vasconcellos, 2017). Com os excessivos riscos de saúde e a alta taxa de mortalidade infantil verificados ao longo do século XVIII até o século XIX, a sociedade europeia começou a notar a importância de um estabelecimento de critérios de idade e condições práticas no campo do trabalho, com a finalidade de garantir às crianças uma melhor qualidade de vida. Assim, após pressão pública sobre o parlamento britânico, foi sancionada em 1802 a *Health and Moral of Apprentices Act* (Lei de Saúde e Moral dos Aprendizes; tradução própria), que estabelecia as condições de trabalho e educação das crianças no meio industrial, mas ainda não propunha a erradicação do trabalho infantil:

“A *Health and Moral of Apprentices Act*, de 1802, visava a impor regras ao uso do trabalho dos aprendizes na indústria têxtil: a) exigia providências de higiene e salubridade nos ambientes de trabalhos, como limpeza e janelas para ventilação; b) proibia o trabalho noturno dos aprendizes; c) limitava a jornada de trabalho dos aprendizes a, no máximo, 12 horas; d) estipulava a instrução dos aprendizes em leitura, escrita e aritmética; e) determinava a nomeação de visitantes para averiguar as condições das fábricas; f) especificava que os visitantes, quando constatassem a prevalência de doenças infecciosas numa fábrica, deviam mandar que os proprietários chamassem serviços de assistência médica; g) determinava dormitórios

separados para meninos e meninas, alocando no máximo dois aprendizes por cama; h) estabelecia multas ao descumprimento da lei; i) exigia que a lei fosse divulgada afixando-a nas paredes das indústrias” (AGUIAR JUNIOR, VASCONCELLOS, 2017, p. 279).

Posteriormente, leis de proteção da criança começariam a se desenvolver, visando sua total retirada do campo do trabalho e sua inserção social através da educação institucional, que passou a ser responsabilidade do Estado em 1876 – ainda assim, a educação no século XIX era tida como um privilégio inacessível, tornando o trabalho o principal meio de socialização das crianças (Aguiar Junior, Vasconcellos, 2017). Leis como *Children’s Dangerous Act* (Lei de Desempenho Perigoso às Crianças; tradução própria), de 1879, e *Prevention to cruelty, and better protection of children Act* (Lei de Prevenção a Crueldade e Melhor Proteção das Crianças; tradução própria), de 1889 (Aguiar Junior, Vasconcellos, 2017), impulsionaram a pauta da proteção da infância ao século XX, período em que a criança passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos.

O grande marco deste empreendimento é a Declaração dos Direitos das Crianças pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1959, que afirma o direito da criança a proteção, ao cuidado, a um ambiente saudável, ao lazer e a educação, estes últimos, por exemplo, apontados no Princípio VII, “Direito à educação gratuita e ao lazer infantil” (UNICEF, 1959):

“A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (UNICEF, 1959).

Posteriormente, em 1989, a ONU elaborou e aprovou a Convenção sobre os Direitos das Crianças, conhecida como o “instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal” (UNICEF, 2024), entrando em vigor em 1990. Esse reconhecimento deve-se ao fato de sua ratificação em 196 países, garantindo direitos e liberdades fundamentais à criança, que devem ser assegurados pelo Estado e pela sociedade – como direito à vida, a proteção contra violência, abusos e explorações, a liberdade de pensamento e religião e muitos outros (UNICEF, 2024).

No Brasil, o impacto da Convenção acarretou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Brasil, 1990), que “define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado” (Brasil, 1990). Dentre os direitos assegurados às diferentes fases da criança, os direitos voltados à primeira infância serão o foco do estudo, principalmente relacionados à educação.

Conforme a Lei da Primeira Infância, n. 23.257/16 (Brasil, 2020), o período da primeira infância abrange até os 6 anos de idade da criança, ou 72 meses completos. As políticas públicas têm como dever, segundo a lei, “[...] respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira”, “[...] reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância” e “[...] articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância” (Brasil, 2020). Essas demandas devem ser asseguradas através do acesso à saúde, ao cuidado, à educação e afins, por meio das políticas públicas, como consta no artigo 5º:

“Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica” (BRASIL, 2020).

A consolidação integral desses direitos é de extrema relevância para a sociedade brasileira, devido a seus muitos impasses marcados pela desigualdade nos campos sociais, políticos e econômicos (Brasil, 2020). A garantia de que crianças de qualquer etnia, raça, classe e cultura possam participar e se desenvolver em sociedade de modo equitativo é um passo primordial para a construção de um país plural e menos opressivo.

Mesmo que nem todas as crianças estejam sobre a proteção certificada do ECA (Brasil, 1990), a maior parte da população brasileira conseguiu o acesso a seus direitos e liberdades. Dentre eles, o direito a educação pública e de qualidade se verificou intensamente, movimentando ações transformadoras através de políticas públicas, afirmando um aumento do acesso às instituições de ensino e a

permanência dos estudantes. A educação infantil, inserida neste movimento, foi essencial para a constatação da socialização da criança por meio da educação, que, conseqüentemente, promove desenvolvimento de uma perspectiva da criança como um ser social, que produz e participa da cultura. O caminho histórico que a educação infantil trilhou no país perpassa por conflitos e desigualdades econômicas, sociais e políticas, até sua garantia por lei, através do ECA, e o desenvolvimento de diretrizes curriculares para sua fundamentação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD 9.394/96) aspectos esses que serão abordados a seguir.

4.2. A educação infantil no Brasil

A criança como sujeito social de direitos é uma pauta ainda recente no Brasil, como se demonstra no ECA, que entrou em vigor ao final do século passado, em 1990. A educação infantil pública, dentre esses direitos, também foi assegurada há pouco tempo, se contrapondo a diversos conflitos sociais, econômicos e políticos desde sua instauração até sua afirmação e continuação na contemporaneidade. Este processo histórico é construído sobre as diversas nuances que definiram a educação infantil em diferentes épocas, encaminhando para a política educacional e o conceito de primeira infância que conhecemos atualmente.

Os princípios da educação infantil pública no Brasil, na realidade, não surgiram com o caráter educativo, mas sim assistencial, na busca de auxiliar mães trabalhadoras, viúvas desamparadas e crianças órfãs pobres (Paschoal, Machado, 2009). Nesse sentido, é relevante acrescentar o fator de que para as famílias de classe econômica elevada, a educação infantil não era uma problemática, pois estas tinham acesso a cuidadoras e a instituições de ensino durante a formação da criança. Assim, a educação infantil surge para as classes sociais mais baixas como maneira de assegurar a sobrevivência da criança, que, segundo Paschoal e Machado (2009), parte de ações filantrópicas e caridosas, em resposta aos altos números de mortalidade, acidentes domésticos e desnutrição que espantavam a sociedade:

“Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar

pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche” (DIDONET, 2001, apud. PASCHOAL, MACHADO, 2009).

Desse modo, o surgimento de creches no Brasil estava relacionado à sobrevivência da criança pobre, visando seu cuidado físico, sua saúde, alimentação e higiene, para que pudesse, futuramente, contribuir como cidadão trabalhador. Portanto, a educação em si, nas creches, não era o principal foco, o que aumentou a discrepância entre as classes sociais no sentido educacional. Em contrapartida, as famílias de classe alta tinham acesso aos jardins de infância, que garantiam às crianças condições além do substancial, como seu desenvolvimento físico, social, cognitivo e afetivo (Nunes, Corsino, Didonet, 2011). A dicotomia presente entre as creches e os jardins de infância, resultada de conflito de classes sociais, serviu como um parâmetro avaliativo do desenvolvimento na infância, em que “[...] as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência” eram cuidadas para se tornarem futura mão de obra, enquanto “[...] as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários” eram educadas para continuar como donos dos meios de produção (Nunes, Corsino, Didonet, 2011). Essa desigualdade caracterizou as crianças de diferentes classes e as ações perante elas, em um processo de separação da “criança” (de família rica) e do “menor” (de família pobre) – critérios que perduraram até a segunda metade do século XX, findados com a nova Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, nos anos entre 1986 e 1990 – como apontam Nunes, Corsino e Didonet (2011):

“A cristalização desses dois ‘modelos’ de infância vai resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor. A ‘criança’ era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem estar, desenvolvimento e felicidade. O ‘menor’ era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se ‘criança’, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se ‘menor’” (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 18).

As creches e os jardins de infância seguiram tendências de cunho jurídico-policial – no combate ao abandono moral de crianças –, médico-higienista e religioso

– no combate aos índices de mortalidade infantil – do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, de modo que cada instituição tinha seus parâmetros e diretrizes, justificando suas atividades (Paschoal, Machado, 2009). Uma das principais instituições voltadas à primeira infância na história brasileira foi a Instituição de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, idealizada pelo médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho, em 1880, que objetivava o atendimento aos menores de 8 anos, leis que regulassem a saúde e a vida dos recém-nascidos, o atendimento de crianças pobres, abandonadas e com deficiência e a criação de maternidades, creches e jardins de infância (Nunes, Corsino, Didonet, 2011). Os serviços da Instituição se abrangeram pelo território brasileiro e embasaram a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que se encarregava da fiscalização de creches e jardins de infância bem como dos trabalhos das mães voluntárias, que cuidavam das crianças das mães trabalhadoras (Paschoal, Machado, 2009). Posteriormente, em 1919, foi fundado o Departamento da Criança no Brasil, que objetivava “[...] realizar e divulgar estudos sobre a situação da criança, realizar congressos, velar pela aplicação das leis de amparo à criança e fomentar iniciativas que levassem ao desenvolvimento infantil” (Nunes, Corsino, Didonet, 2011).

Além dos trabalhos filantrópicos, a educação infantil no Brasil avançou no século XX devido ao intenso movimento de industrialização que tomava conta do país. Com a inserção das mulheres e de imigrantes europeus na mão de obra fabril, os movimentos operários ganharam força na luta por direitos e por melhores condições de trabalho, dentre estes, uma das exigências foi o estabelecimento de instituições de educação e cuidados para seus filhos (Paschoal, Machado, 2009):

“Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor” (OLIVEIRA, 1992, apud. PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 83).

A partir desse movimento, a educação infantil passou a ter mais enfoque no Brasil, resultando num aumento de instituições mantidas e geridas pelo poder público, tanto com o intuito de garantir os direitos de permanência das mulheres no campo do trabalho quanto de compensar as condições de vida precárias que as crianças de classe baixa se encontravam (Paschoal, Machado, 2009). Também se desenvolveram ao longo do século XX congressos, estudos e debates acerca da criança no espaço educativo, que fomentaram, aos poucos, a concepção da educação infantil como direito de desenvolvimento da criança. Em 1933, foi realizado, no Rio de Janeiro, o Congresso Nacional de Proteção à Infância, em que Anísio Teixeira apontou a necessidade de pensar o cuidado com a criança além dos aspectos físicos e de saúde, “[...] uma vez que o desenvolvimento implicava formação de habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação” (Nunes, Corsino, Didonet, 2011). Mais tarde, em 1968, foi realizado o I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar no Rio de Janeiro, que envolveu diversas instituições, como o Departamento Nacional da Criança, a Secretaria da Educação do então Estado da Guanabara e o UNICEF, e definiu demandas essenciais para o desenvolvimento da educação infantil pública:

“Este encontro preconizou (a) a necessidade da perspectiva interdisciplinar para atendimento adequado à criança, (b) a ajuda das mães nos serviços psicopedagógicos da pré-escola, (c) a relação do estado nutricional e da saúde infantil com o desenvolvimento global da criança, (d) a necessidade de educadores em qualquer serviço à criança pré-escolar, (e) a necessidade de confluir e articular os estudos da psicologia, da pediatria, da linguística e da sociologia, para formar a visão mais completa e adequada da criança pequena e, finalmente, (f) a exigência de que o Ministério da Educação criasse um departamento para cuidar da educação pré-escolar” (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 22).

Conseqüentemente, a sociedade brasileira, em seus mais variados setores, passou a exigir a afirmação do direito da criança a uma educação de qualidade, que não assegurasse somente seu bem estar físico, mas também seu desenvolvimento cognitivo e social. Essa pressão encaminhou a Carta Constitucional de 1988, que responsabiliza o Estado pela implementação de um ensino de qualidade público para as crianças, assim como a inclusão de creches e pré-escolas no sistema educativo para crianças de 0 a 6 anos de idade (Paschoal, Machado, 2009). Portanto, instituições que antes eram voltadas para o cuidado na primeira infância, deviam, a partir de 1988, desenvolver, prioritariamente, um trabalho educacional. O

aspecto educativo dessas instituições foi reforçado em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em que a criança é reconhecida como um ser de direitos, como o direito a educação de qualidade pública, possibilitando seu “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990).

Após a aprovação do ECA (Brasil, 1990), a educação infantil passou a progredir nos campos das políticas públicas. Entre os anos de 1994 a 1996, documentos oficiais que faziam parte da “Política Nacional de Educação Infantil” foram publicados pelo Ministério da Educação (Paschoal, Machado, 2009):

“Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino: ‘Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças’, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; ‘Por uma política de formação do profissional de educação infantil’, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; ‘Educação infantil: bibliografia anotada’ e ‘Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil’. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições” (PASCHOAL, MACHADO, 2009, 86).

Assim, o desenvolvimento da criança é inerente ao processo educativo, passando pela educação infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, e que garante seus direitos como cidadã brasileira. Segundo Paschoal e Machado (2009), a educação infantil, do modo que conhecemos atualmente, perpassa três objetivos: o objetivo social – que diz respeito à garantia da participação da mulher na vida social, econômica, cultural e política –, o objetivo educacional – que visa à apropriação de conhecimentos e habilidades das crianças – e o objetivo político – que se associa a formação da cidadania infantil, onde a criança tem o direito de falar, ouvir, colaborar, respeitar e ser respeitada na sociedade.

O atual Plano Nacional pela Primeira Infância (Brasil, 2020) – um “[...] documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância” (Brasil, 2020) – tem como base definidora de seus princípios e diretrizes a criança cidadã de um Brasil democrático, que pode e deve participar ativamente de sua cultura local, ao passo em que também deve ser cuidada, ensinada e respeitada. Dentre os

princípios estabelecidos no documento pode-se destacar: a criança como sujeito único, com valor em si mesma – “[...] a criança tem uma dignidade, uma tarefa existencial, um significado no conjunto da vida humana enquanto criança” –, a diversidade étnica, cultural, de gênero e geográfica como traço constitutivo da infância – “[...] respeito à criança na sua identidade pessoal e coletiva e na sua relação com o grupo ao qual pertence” – e a inclusão das crianças em todas as circunstâncias – “[...] todas as crianças devem participar como sujeitos de pleno direito, exercer e ver cumpridos todos os direitos da infância” (Brasil, 2020). O PNPI (Brasil, 2020) também apresenta a configuração da educação como direito essencial da criança, em que:

“Diversas ciências comprovam a importância da educação infantil tanto na formação da personalidade, na constituição do sujeito, no autoconhecimento, na aquisição dos valores que vão sustentar as opções e decisões ao longo da vida, quanto no que diz respeito à capacidade de aprender e agir. A Pedagogia, a Psicologia, a Biologia, a Medicina, a Psicanálise, inicialmente, e, mais tarde, a Sociologia da Infância, a Antropologia e vários outros campos de estudo da criança e da infância foram consolidando o conhecimento da primeira infância como período fundante da personalidade e estruturante do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões – individual, social, política e cultural... Um ambiente heurístico, no qual as crianças são o centro das atenções, dentro do qual elas agem e reagem, interrogam e têm respostas, descobrem e criam, é de suma importância. Na interação com os adultos, a criança vai desvelando a realidade, percebendo o sentido das coisas e construindo significados para a sua vida. A educação infantil é a experiência dessa aprendizagem organizada pelas ciências da Educação, visando a que seja mais ampla e profunda” (BRASIL, 2020, p. 57).

A evolução histórica do conceito de criança e de educação infantil para o que se obtém atualmente é resultado de conflitos e disputas para garantir a existência e os direitos da infância como etapa de desenvolvimento fundamental a vida. Hoje, podemos definir as crianças como sujeitos históricos essenciais para a continuação do gênero humano e para a transformação do mundo objetivo, que “acabam também transformadas pelas experiências que vivem nesse mundo extremamente dinâmico” (Bujes, 2001). Considerando a tamanha importância da criança em nossa sociedade, é preciso que as instituições de ensino bem como as políticas educacionais estejam a par da formação desses sujeitos, visando o alcance de seus potenciais e a valorização de sua diversidade, como afirma Bujes (2001):

“Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o

lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação” (BUJES, 2001, p. 21).

A autora continua, ainda, sua reflexão acerca do espaço educativo da primeira infância:

“Para além disso, porém, penso que as creches e as pré-escolas vão ainda, por muito tempo, constituir um importante espaço de ‘descoberta do mundo’ para um sem-número de crianças. Ora, cumprir esta responsabilidade social de compartilhar com as crianças esta descoberta tão instigante não é pouca coisa. Ela nos desafia, nos compromete e nos convoca. Cabe a nós a opção” (BUJES, 2001, p. 21)

A escola como espaço de “descoberta do mundo” (Bujes, 2001) e a criança como “exploradora do mundo” é um dos princípios do presente estudo. O entendimento de que a criança é um sujeito social, com a necessidade e a capacidade de conhecer e construir novos conhecimentos acerca da realidade é fundamental para afirmar o propósito da prática educativa democrática, em que os estudantes dão significado aos conteúdos, aos materiais, às atividades e à instituição de ensino em si. É preciso considerar a primeira infância como espaço de tempo ideal para o conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo de forma lúdica e criativa, e a escola como espaço físico e social ideal para este processo. Dentro da unidade de ensino, a criança é o protagonista do processo educativo, portanto, apropria-se de conhecimentos e os significa a partir de suas vivências, conhecendo o mundo a partir de si ao passo em que se conhece a partir do mundo. A proposta da antropologia lúdica, objeto deste estudo, se baseia nessa interação, mediada pela educação e com a intenção de destacar a criança como principal sujeito do conhecimento, que manifesta sua subjetividade em meio ao processo educativo.

5. A proposta da antropologia lúdica com crianças

Reconhecer que cada criança é única, constituída em sua diversidade étnica, racial, cultural, religiosa e econômica, em meio à sociedade, é uma ação fundamentada por leis e decretos oficiais do Estado brasileiro, como pelo ECA (Brasil, 1990) e o PNPI (Brasil, 2020). No entanto, fazer com que as próprias crianças reconheçam essa diversidade parte de ações intencionais, que buscam atingir a manifestação plural dos indivíduos nos meios coletivos. Nesse sentido, a educação pode se tornar um potencial mediador, relacionando as crianças com o mundo cultural exterior que as rodeiam, na intenção de gerar, através desta interação, um conhecimento significativo que transforma um ao outro.

É esta a perspectiva que orienta o presente estudo na formulação de uma abordagem educativa: a antropologia lúdica com crianças. É essencial afirmar, primeiramente, que o termo “antropologia lúdica” é uma criação própria deste trabalho, desenvolvida para atender a demanda de construir uma abordagem que transforme a prática antropológica, tornando-a mais sensível e significativa aos estudantes, e que, portanto, não é uma variante ou extensão de um campo existente da antropologia. O lúdico, que caracteriza a proposta, se refere ao jogo entre o real e o imaginativo, ao passo em que a fantasia adentra a realidade concreta e a transforma.

Nesse sentido, a arte é o caminho para esta interação e imersão do lúdico na existência humana. As possíveis poéticas e fantasias do universo lúdico se tornam acessíveis através da fruição e da produção artística, além de ampliar-se ao contato com a diversidade cultural da realidade concreta, proporcionada pela prática antropológica. Esses fatores, em conjunto, se expandem e originam novas perspectivas quando inseridos nas vivências de crianças pequenas, evocando a criticidade e sensibilidade no ato de conhecer ao mundo e a si mesmo, etapa referencial da primeira infância.

Pautada na antropologia, na arte e na educação infantil, a antropologia lúdica visa uma imersão da criança nos estudos da cultura, porém, sem deixar de lado o viés criativo e imaginativo que permeiam a primeira infância. Assim, os produtos finais objetivados pela ação da proposta têm o caráter científico, relacionado à antropologia e ao estudo das culturas, estético, relacionado à arte e a interpretação e produção de ilustrações, e lúdico, que é relacionado à subjetividade e o potencial imaginativo da criança.

Desse modo, as esferas bases do estudo – a antropologia, a arte e a criança – se complementam constantemente, fundamentando uma a outra durante a ação da proposta. A antropologia, aqui, se dá como forma de interpretar o mundo cultural exterior, conhecendo ao outro ao passo em que conhece a si mesmo e os aspectos da própria cultura. Já a arte é relacionada à experiência, aos modos de produzir e fruir através da estética e de se relacionar com obras através das próprias vivências. A interação entre estas esferas se justifica na troca de experiências, como a análise e interpretação que a antropologia pode ter sobre a produção artística histórica, enquanto a arte pode propor uma contextualização e produção acerca dos estudos culturais antropológicos. No entanto, ambas estas esferas, antropologia e arte, surgem de um contexto não nacional, como mencionado anteriormente, e se apresentam ainda distantes da realidade de muitos brasileiros. A esfera criança surge, por sua vez, como o processo educativo da primeira infância, capaz de mediar ambas as esferas dentro de um contexto nacional, inserindo pautas antropológicas e artísticas no cotidiano da educação infantil brasileira e, assim, formalizando-as na construção de conhecimentos contemporâneos, fundamentando a futuras bases de apropriação e produção intelectuais, técnicas, físicas e sociais.

É importante mencionar que a antropologia lúdica com crianças trata-se de uma abordagem educativa, que não constitui uma metodologia ou atividades próprias, mas sim uma sugestão de ações interdisciplinares e subjetivas dentro ou fora do espaço escolar, no caso do presente estudo, a escola de educação infantil. Por não ser composta de sequências didáticas e métodos, a antropologia lúdica pode ser constantemente transformada dentro do meio em que for inserida, significando e ressignificando sua existência enquanto abordagem educativa, podendo ser aplicada em outras faixas etárias, com diversos recursos, materiais e para além das instituições formais de ensino. O principal objetivo da abordagem é formar sujeitos capazes de interpretar fenômenos culturais e artísticos, relacionando-os com suas próprias vivências e com o mundo ao seu redor.

Neste estudo, a antropologia lúdica com crianças tem sua estrutura pautada, também, na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018), cujos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem da educação infantil se relacionam diretamente com os princípios da proposta. O campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, por exemplo, aborda o reconhecimento da criança acerca da existência de outras crianças, ao passo em que conhece a si mesma por meio de outros pontos de

vista: “[...] conforme vivem suas primeiras experiências sociais, [...] constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais” (Brasil, 2018). Este campo baseia o objetivo de aprendizagem EI03EO06¹, que visa “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (Brasil, 2018). Já o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” aborda a exploração da criança nas diversas linguagens artísticas, possibilitando sua expressão subjetiva: “com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos...” (Brasil, 2018), e fundamenta o objetivo de aprendizagem EI03TS02², que objetiva a criança a “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (Brasil, 2018).

Assim, a antropologia lúdica propõe às crianças uma apropriação dos aspectos antropológicos e artísticos, para que compreendam a cultura dos outros e a sua própria de modo sensível, gerando um significado subjetivo a partir de suas vivências e manifestando-as através da arte. Nesta perspectiva, a proposta se baseia na “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire (1996), que aponta a necessidade de utilizar a própria realidade do estudante como fundamento do processo educativo, além de incluí-lo na discussão acerca de suas vivências em relação com o conteúdo escolar, onde:

[...] coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 15).

Outro aspecto fundamental é o reconhecimento das múltiplas culturas presentes na educação infantil, assim como nas demais etapas da educação básica.

¹ A BNCC (Brasil, 2018) é constituída por códigos alfanuméricos, que correspondem a cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento inseridos no documento. Portanto, o objetivo EI03EO06 lê-se como: Educação Infantil (EI), voltado para crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses (03), do campo de experiência “O eu, o outro e o nós” (EO), e a posição da habilidade na sequência do documento (06).

² O objetivo EI03TS02, da BNCC (Brasil, 2018), lê-se como: Educação Infantil (EI), voltado para crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses (03), do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” (TS), e a posição da habilidade na sequência do documento (02).

A abertura para a diversidade cultural como fenômeno social deve ser normalizada e trabalhada em sala de aula, propondo atividades e discussões que expandam os horizontes culturais dos estudantes, ampliando o discurso da humanidade. A antropologia lúdica volta-se para a diversidade cultural como sua principal matriz, originando seu caráter plural e ativo, como defendido, ainda, por Freire (1996):

“Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 1996, p. 18).

O processo de reconhecimento do “outro” e do “eu” é, na antropologia lúdica, visado como uma prática ativa, que parte da mediação do professor e do instrumento pedagógico para a obtenção de um conhecimento gerado pela própria criança, em conformidade com a sua cultura e suas vivências. É este o significado da antropologia lúdica *com* crianças, pois elas são os protagonistas da proposta, são elas que dão significados às atividades e, conseqüentemente, enriquecem a prática antropológica e artística por meio de suas ações. Nessa perspectiva, elas se tornam, na presente proposta, “pequenos antropólogos”, que documentam suas interpretações através da linguagem artística do desenho.

Outra inspiração para a formulação da proposta da antropologia lúdica é o trabalho de Valéria de Paula Martins (2021), que realizou oficinas de antropologia com crianças a partir do uso de fotografias, filmes, músicas, brincadeiras e jogos, além de explorar o uso do desenho e de rodas de conversa para organização e troca de ideias. Martins (2021) propôs uma sensibilização para a diferença a partir dos sentidos e percepções, com cores, sons e movimentos, além do desenvolvimento de habilidades de ouvir, olhar, sentir, perceber e agir. De modo semelhante, neste estudo, a antropologia lúdica convida a criança a sensibilizar-se para a diversidade cultural através de um material que é comum no cotidiano da educação infantil: o livro infantil ilustrado.

O livro infantil possui duas linguagens: a textual e a imagética. A linguagem textual se define no texto escrito convencional, utilizando letras e palavras como

símbolos, e é fortemente trabalhada na educação infantil como forma de iniciação do processo de alfabetização da criança. A linguagem imagética no livro infantil, por sua vez, é todo recurso de imagem utilizado para contar uma história, como é o caso das ilustrações. No entanto, diferentemente da linguagem textual, a linguagem imagética utiliza-se de diversos recursos simbólicos para contar a história de um jeito não convencional, conectando-se à ludicidade e ao repertório imaginativo das crianças. Desenhos, formas e traços assumem papéis e subjetividades da tanto da história contada quanto da interpretação do leitor, enriquecendo seu repertório e possibilidades linguísticas. No entanto, uma linguagem não anula a outra, na verdade, se complementam na formação do livro infantil, criando um diálogo entre texto e imagem que acresce a história contada (Zimmermann, 2008). Além disso, assim como na linguagem textual, é preciso um processo de “alfabetização visual” para compreender, analisar e criticar a linguagem imagética e seus significados na obra:

“Tal como a leitura da palavra depende do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico, a leitura da imagem também depende do conhecimento de mundo e do conhecimento da linguagem visual. Isso significa que não basta somente ver, é preciso aprender a ver” (CAMARGO, 2006, apud. ZIMMERMANN, 2008, p.4).

A leitura de imagens é fundamental dentro da proposta da antropologia lúdica, pois é ela que baseia a sensibilização e a ludicidade das crianças em meio à ação antropológica. Para Buoro (2002), a imagem é um elemento profundamente significativo, cuja potencialidade comunicativa gera um impacto sobre quem a lê, pois “[...] não há quem passe impune pela imagem, recusando-se a ser afetado por sua presença ou a perceber os significados mais profundos nela envolvidos”. Dentro da realidade escolar, a leitura de imagens tende a complementar o processo de ensino-aprendizagem, compondo outros aspectos do campo linguístico e expressivo dos estudantes. Segundo Buoro (2002), ainda, a leitura de imagens é primordial para a sensibilização dos estudantes nas artes, mas é necessário que o professor atue como mediador desse processo:

“São os olhos leitores que colocam a obra em movimento, numa troca constante de papéis de sujeitos da ação, na medida em que, em determinado momento, é a obra de arte que atua como sujeito do processo de leitura. Tais relações que se estabelecem entre sujeito observador e obra de arte podem efetivamente gerar experiências estéticas, leituras visuais,

apreciações e fruições que devem ser conhecidas e reconhecidas pelo educador, de tal modo que este atue como facilitador desse encontro, proporcionando, tanto quanto possível, os meios de contatos sensíveis de seus alunos com o objeto de arte venham a acontecer” (BUORO, 2002, p. 44).

A ludicidade presente no livro infantil também se faz essencial à proposta da antropologia lúdica, que se comunica e se internaliza na criança a partir de seu caráter fantasioso e criativo. Isso porque a ludicidade é um meio significativo de compreender o mundo ao redor, e se torna um atrativo às crianças ao entrar no jogo imaginativo, envolvendo-as naquilo que faz parte da realidade concreta e em sua própria criação, resultada de experiências e vivências. Segundo Bacelar (2009), o estado lúdico é imersivo:

“[...] no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico” (BACELAR, 2009, p. 25).

Além disso, segundo Bacelar (2009), ainda, o lúdico modifica inteiramente o processo educacional:

“O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira” (BACELAR, 2009, p. 26).

Desse modo, a antropologia lúdica como proposta educativa, no presente estudo, depende do livro infantil, principal ferramenta pedagógica, de sua linguagem textual e imagética para trabalhar culturas diversas de modo significativo às crianças. Para tal proposta funcionar de acordo com os seus princípios e suas esferas bases, cabe ao professor o preparo antecipado de um material bem como das atividades a serem realizadas em sala. É necessário, portanto, que o professor coloque em prática seu posicionamento crítico e questionador, para a escolha de um livro adequado ao assunto a ser trabalhado e quais ações serão realizadas a partir dele, como

interpretação, contextualização e produção. Os critérios aqui utilizados para a escolha do material pedagógico na prática da antropologia lúdica se baseiam, principalmente, na interpretação de textos e imagens, visando o acesso a diferentes culturas e sociedades de maneira lúdica e legítima.

5.1. Critérios para a escolha do livro infantil dentro da antropologia lúdica

A escolha de um livro infantil para abordar questões culturais múltiplas perpassa por análises e críticas que fundamentam seu uso dentro da prática educacional, visando o comprometimento e o respeito para com a criança como sujeito cultural e diverso nos aspectos físicos, econômicos, religiosos e sociais. Na proposta da antropologia lúdica, o livro infantil se torna um material de pesquisa, em que a criança se apropria da história e das ilustrações como dados a serem interpretados antropológicamente. Desse modo, é possível conhecer culturas, sociedades e costumes de maneira lúdica e cativante, através de contos, personagens e paisagens presentes no livro, ao passo em que estimula a análise da cultura já conhecida e vivenciada por meio de um novo olhar exterior. Os critérios aqui formulados para escolher livros infantis dentro da prática da antropologia lúdica objetivam, principalmente, a ampliação da diversidade cultural no ambiente escolar, o comprometimento com informações verídicas ou que agreguem à cultura e a valorização de ilustrações que respeitem e representem a diversidade étnica e física. Desse modo, os critérios desenvolvidos particularmente para o estudo se voltam para os elementos do livro infantil (texto e imagem) como forma de alcançar os objetivos da abordagem da antropologia lúdica – a construção de conhecimentos da cultura e da humanidade através da arte. Assim, os critérios são:

- A mensagem da história: A história se passa como uma lenda ou dentro de um contexto cotidiano? No primeiro caso, as informações acrescentam aspectos positivos à cultura em questão ou demonstram exageros e despropósitos na história? No segundo caso, em que lugares e que atividades marcam o contexto cotidiano em questão? Eles correspondem legitimamente com os costumes e ideias da cultura em questão?
- As ilustrações: O livro traz ilustrações de figuras humanas? Estas ilustrações abordam os traços físicos e étnicos dos personagens de modo respeitoso ou

caricato? Há conotações preconceituosas nas figuras? Elas se relacionam com a cultura em questão?

- Os personagens: Os personagens da história são apresentados de um modo positivo ou negativo? É possível se conectar com os personagens e suas atitudes? Que implicações os personagens trazem para a cultura em questão?

É possível, também, acrescentar mais um critério além dos que foram mencionados acima: quem é o autor ou a autora. Apesar de não ser um aspecto crucial na escolha de um livro adequado a abordagem, o/a autor (a) pode acrescentar uma maior fidelidade ao aspecto cultural que está sendo retratado, colocando em sua obra parte de suas vivências e perspectivas. Além disso, torna-se mais um fator para a análise antropológica, demonstrando como a cultura pode ser transmitida através da arte, aqui, no caso, através dos livros infantis.

A partir desses critérios, professores e estudantes podem desenvolver uma postura crítica perante a escolha do livro infantil para trabalhar questões culturais, fundamentando uma prática de ensino-aprendizagem consciente e democrática. A antropologia lúdica com crianças se baseia, sistematicamente, na análise dos recursos textuais e imagéticos dos livros infantis, com o objetivo de gerar um conhecimento significativo às crianças, que, ao mesmo tempo, esteja de acordo com a realidade social abordada e expanda os horizontes culturais dentro do espaço escolar.

6. A aplicação da antropologia lúdica em sala de aula

Enfim, o presente estudo se retira da esfera teórica e se formaliza com a aplicação prática da abordagem da antropologia lúdica no contexto escolar. O relato da atividade, bem como os resultados aqui apresentados, são produtos de uma primeira tentativa de abordagem prática da proposta, inserida na realidade da educação infantil pública, e realizada no período de estágio obrigatório, no segundo semestre de 2024. Entretanto, as experiências e os resultados obtidos só fazem sentido quando contextualizados em conjunto com o ambiente escolar, às crianças participantes, o material pedagógico e a atividade planejada.

6.1. O perfil da unidade escolar e das crianças participantes

As crianças são, no presente estudo, os protagonistas da proposta, em outras palavras, é para a sua ação e reflexão que a atividade de antropologia lúdica foi planejada. Com isso, é relevante descrever, mesmo que brevemente, sobre suas características e sobre o espaço educativo que as rodeiam, pois estes influenciam diretamente nos resultados da proposta.

A unidade escolar em que se passou a aplicação é uma escola municipal de educação infantil de Bauru, no interior do Estado de São Paulo, e ocorreu no segundo semestre de 2024, durante o período de estágio obrigatório da licenciatura em Artes Visuais. A escola em si apresenta uma estrutura conservada, não carece de muitos recursos materiais – como brinquedos, jogos, papel, tesouras, tintas e afins – e nem tecnológicos – caixa de som e televisão –, conta com cuidadoras, agentes de limpeza, cozinheiras e auxiliares de educação especial, que estão sempre presentes, não deixando nenhuma criança desamparada, além de um corpo docente ativo na prática cotidiana escolar, envolvido tanto com os estudantes quanto com projetos escolares que permitem uma ampliação do conhecimento. O próprio Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em questão define o professor como mediador da relação estabelecida entre aluno e objeto do conhecimento, em que um age diretamente sobre o outro e se transformam, em um processo dinâmico onde o saber é construído. Em suma, é perceptível que a escola em questão é um ambiente privilegiado em recursos materiais e sociais, que coloca o estudante como foco da ação escolar e garante seu desenvolvimento pleno em meio às atividades pedagógicas.

Os estudantes participantes da proposta são crianças de 4 a 5 anos de idade, que integram a turma do Infantil IV na escola, num total de 20 crianças. Em sua maioria, pertencem à classe média e média-alta, são brancos, não possuem deficiências e estão sob os cuidados dos pais. As suas principais atividades de lazer, conforme os mesmos descreveram, se baseiam nos usos de aparelhos digitais, brincadeiras, jogos, desenho e pintura. São, também, curiosas, o que é natural de sua faixa etária, e buscam interagir com os objetos e conceitos de modo a dominá-los e adaptá-los a sua linguagem subjetiva. Desse modo, é preciso reconhecer, também, que o perfil dessas crianças reflete, em grande parte, os privilégios de classes dominantes ao acesso a educação de qualidade, porém, ao mesmo tempo, edifica a constituição do direito da criança à educação pública de qualidade, fortalecendo os índices de escolaridade no Brasil. Foi pensando nesta realidade social da escola que ocorreu a escolha do livro e o planejamento da atividade, de modo a inserir no contexto escolar dessas crianças algo diferente, uma prática cultural que fosse distante de suas vivências, mas que elas ainda pudessem se relacionar e apropriar do conteúdo de modo lúdico e significativo.

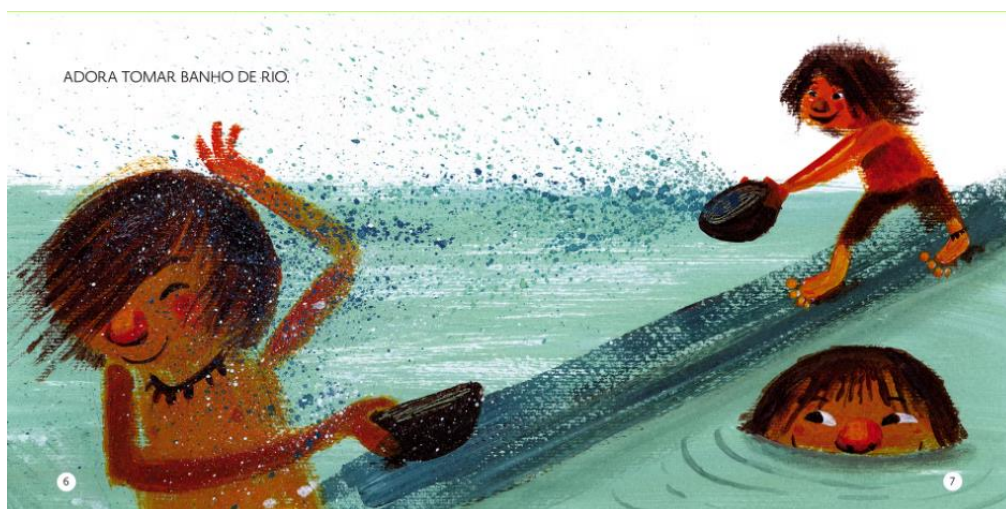
6.2. O livro infantil escolhido

A partir do perfil traçado da unidade escolar e dos estudantes, foi escolhido o livro que serviu como base da proposta prática da antropologia lúdica em sala de aula. A intenção era constituir um material que fosse diferente da realidade conhecida pelas crianças, principalmente nos quesitos digitais e virtuais, que dominam seu cotidiano. A matriz cultural indígena brasileira foi, então, escolhida para trabalhar a diversidade em sala de aula, tendo em vista sua pluralidade, sua conexão com a natureza e com a origem do Brasil.

O livro escolhido foi “Curumim”, de Tiago Hakiy (2020), que apresenta as muitas atividades que compõem o dia de uma criança indígena, desde brincadeiras a alimentação, conforme as próprias memórias do autor. O livro possui um texto simples, com algumas palavras em tupi, que são explicadas no glossário ao fim do livro, além de ilustrações ricas em cores e texturas, que convidam os espectadores a olhar vagarosamente pelas páginas. Nos critérios de análise estabelecidos, o livro se dá de seguinte modo:

- A mensagem da história: A história se passa num contexto cotidiano, em que o protagonista Curumim, uma criança indígena, realiza diversas atividades ao longo do dia, todas praticadas em meio ou a partir da natureza, como a pesca no rio, o nado na lagoa, a escalada das árvores, a corrida na praia, entre outras. Ao fim do dia, Curumim deita em sua rede e sonha com todas as coisas que viu e fez, transformadas pela linguagem lúdica do inconsciente. Trata-se, assim, de um retrato de uma infância além das telas e mídias digitais, em que a natureza é a constante fonte de entretenimento e diversão. É possível afirmar, ainda, que o livro condiz com os principais aspectos da cultura indígena, pois é um produto das memórias do próprio autor sobre quando era criança, se aproximando de uma autobiografia.
- As ilustrações: O livro conta com ilustrações feitas pela artista visual Andréia Vieira, e apresenta crianças indígenas de acordo com a sua realidade cultural, vestimentas, acessórios e cortes de cabelo característicos das comunidades indígenas brasileiras (figura 6). Os traços utilizados valorizam a formação física dos personagens, que são facilmente reconhecidos como indígenas, mas sem se tornar caricato (figura 7). É possível notar que os personagens foram ilustrados de modo harmônico e cativante, o que estimula a apreciação da população indígena em meio aos padrões de beleza, além de gerar uma referência imagética agradável e lúdica às crianças.

Figura 6: Páginas 6 e 7 do livro “Curumim”, de Tiago Hakiy. Ilustrações por Andréia Vieira. 2020.



Fonte: Maralto (2024).

Figura 7: Páginas 4 e 5 do livro “Curumim”, de Tiago Hakiy. Ilustrações por Andréia Vieira. 2020.



Fonte: Maralto (2024).

- Os personagens: O protagonista da história é o Curumim, uma criança indígena que, apesar de não ter falas ao longo do livro, conduz as ações apresentadas, participando ativamente de brincadeiras e comilanças. Este se apresenta de modo cativante, como se convidasse o leitor a participar das atividades em conjunto. Em geral, é um personagem que agrega positivamente a cultura indígena brasileira, pois além de ser cativante, é um retrato fiel das memórias de um indígena que vivenciou este cotidiano, e representa atividades e comportamentos que fornecem um referencial para a inspiração e a retomada deste universo fora da realidade virtual, junto à natureza e o contato com outras crianças na criação jogos e brincadeiras.

Outro fator que enaltece a escolha do livro é sua autoria. Tiago Hakiy (2020), autor da obra, traz em seu personagem um retrato de sua infância, bem como de outras crianças do povo indígena Sateré-Mawé. Localizados na região do médio rio Amazonas, entre os estados do Amazonas e Pará, o povo Sateré-Mawé tem suas vivências conectadas com a natureza, principalmente na produção de variadas frutas e na pesca (Teixeira, 2005), retratados do mesmo modo na história de “Curumim”. Assim, a história tem autenticidade em sua produção, tanto em texto como em imagem, pois é fiel a realidade do autor que a conta e que a viveu, não deixando, por isso, de ser apresentada de um modo lúdico, que traz uma percepção fantástica acerca do mundo concreto.

6.3. O planejamento e a aplicação da atividade em sala de aula

Posteriormente ao levantamento do perfil dos estudantes e da escolha do livro a ser aplicado em sala de aula, é dado o momento para a atividade prática, planejada em conformidade com a realidade escolar e com a proposta da antropologia lúdica. A atividade planejada perpassa um caminho de ações, cada uma com sua razão, que, ao fim da proposta, se complementam entre si, fundamentando suas relações e seus conceitos no produto final da atividade. Essas ações se pautam, principalmente, na proposta antropológica de Cardoso de Oliveira (2000), que atribui ao antropólogo as funções de olhar, ouvir e escrever, aqui adaptadas para o contexto da educação infantil e da própria antropologia lúdica. A atividade realizada se deu por meio de quatro etapas, sendo elas, respectivamente: a leitura, a contextualização, as atividades de desenho e a conclusão por meio da troca de ideias.

A etapa da leitura se iniciou antes mesmo da verdadeira leitura do livro infantil, em uma análise sobre a capa do livro. Foi perguntado aos estudantes questões acerca dos elementos imagéticos da capa, do significado da palavra “Curumim” e uma breve introdução do autor e da ilustradora da obra. Em seguida, se deu a leitura da história, com intervalos para a observação das ilustrações – nesse espaço de tempo, as crianças comentavam elementos que reconheciam nos desenhos e como se relacionavam com eles em suas vivências. Ao final do livro, foram apresentados através do glossário os significados das palavras em tupi, gerando um aprofundamento linguístico e uma melhor compreensão da história, além da apresentação do autor e de sua breve biografia. As crianças pediram que a história fosse recontada, e, dessa vez, os olhares se tornaram mais atentos para as ilustrações, mesmo que não houvesse nada de novo. Essa primeira etapa se classifica, dentro da função antropológica apontada por Cardoso de Oliveira (2000), como o olhar e o ouvir, por trabalhar ambos os sentidos na prática da leitura textual e imagética.

Após a leitura, houve uma contextualização do livro por meio de conversa. A história cotidiana do Curumim era o ponto de partida para a análise antropológica, em que as atividades que compõem o dia do personagem seriam comparadas às atividades que compõem o dia das crianças. Os principais pontos levantados com os estudantes era de que o Curumim praticava todas as suas atividades em meio a natureza, enquanto eles próprios se encontravam no meio urbano. Esse aspecto

determinou as diferenças e semelhanças entre o personagem e as crianças, como o fato de que ambos tomam banho, apenas que o Curumim se banha no rio e as crianças, no chuveiro; comem frutas, o personagem as pega direto da árvore, as crianças as compram no mercado; comem açaí, enquanto o personagem consome o suco do açaí, as crianças o consomem como um sorvete, cheio de complementos; e ambos brincam de subir em árvores, esta, na verdade, foi uma semelhança total entre o Curumim e os estudantes. Essa etapa pode-se classificar como intervalo para a interpretação dos dados que foram captados pelo olhar e pelo ouvir na etapa anterior, analisando-os e comparando-os com que já é conhecido a partir das experiências.

Posteriormente a contextualização, foi passada a proposta da atividade de desenho. Tomando como ponto de partida a conversa sobre as atividades do Curumim se relacionarem constantemente a natureza, foi idealizada uma ampliação da linguagem imagética a partir da inserção de elementos naturais na produção artística. Assim, folhas de árvores serviram como base para realizar monotípias, semelhantes a carimbos, que materializaram no desenho a forma do Curumim (figura 8), para, em seguida, serem caracterizados com os traços físicos do personagem – olhos, cabelos, boca e nariz. Demais elementos naturais da história poderiam ser também adicionados ao desenho, como árvores, frutas, rios e peixes, como demonstrados no exemplo em sala de aula (figuras 9 e 10) – aplicados nos desenhos dos estudantes “A”, “C” e “D”, apresentados adiante. O resultado final foi um conjunto de desenhos acerca do Curumim e da infância indígena em meio à natureza, mas cada um com a subjetividade do estudante que o realizou, complementando figuração do personagem com as técnicas e concepções que a criança tem apropriadas em si (figuras 11, 12, 13 e 14). Essa etapa se classifica na abordagem antropológica de Cardoso de Oliveira (2000) como o ato de escrever, que, apesar de não ocorrer aqui de modo textual, se dá por meio do registro imagético subjetivo da experiência cultural vivenciada.

Figura 8: Arte feita pelos estudantes com monotipia de folhas de árvore e tinta guache.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9: Exemplo da atividade de desenho na lousa da sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10: Exemplo da atividade com monotipia e desenhos para referência dos estudantes.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 11: Desenho do estudante "A". Monotipia de folha de árvore, tinta guache e caneta hidrográfica.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12: Desenho do estudante “B”. Monotipia de folha de árvore, tinta guache e caneta hidrográfica.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 13: Desenho do estudante “C”. Monotipia de folha de árvore, tinta guache e caneta hidrográfica.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 14: Desenho do estudante “D”. Monotipia de folha de árvore, tinta guache e caneta hidrográfica.



Fonte: Acervo pessoal.

Em sequência, outra atividade de desenho foi aplicada, agora com a finalidade de o estudante registrar aspectos do seu cotidiano e atividades preferidas. Em alguns casos, os estudantes retrataram suas vivências em conjunto com os aspectos apresentados no livro, como um diálogo entre seu cotidiano e o cotidiano do Curumim. O estudante “A”, por exemplo, associou o fato de o Curumim consumir muitas frutas e acrescentou ao seu desenho sua fruta favorita, em meio ao cenário que lhe é comum, a sua própria casa (figura 15). O estudante “B” utilizou-se do mesmo raciocínio, desenhou sua fruta favorita, que no caso, é a maçã, e registrou sua atividade preferida, que é andar de carro com seus pais (figura 16). Já o estudante “C” acrescentou os elementos da história de dois modos em seu desenho, o semelhante, que diz respeito a brincar de subir em árvores, e o diferente, que se refere ao consumo do açaí, em seu caso, como sorvete e com leite condensado (figura 17). Por fim, o estudante “D” tomou como inspiração da história as brincadeiras no rio, que desenhou por afirmar que gosta de admirar a água sentada sobre uma pedra, e também adicionou sua fruta favorita a composição, que é o mirtilo (figura 18).

Figura 15: Desenho do estudante "A". Canetas hidrográficas.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 16: Desenho do estudante "B". Canetas hidrográficas.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17: Desenho do estudante "C". Canetas hidrográficas.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 18: Desenho do estudante "D". Canetas hidrográficas.



Fonte: Acervo pessoal.

Ao fim, concluímos a proposta com uma troca de ideias, recapitulando o que fora produzido e discutido a partir do livro infantil. Conversamos sobre as semelhanças e diferenças que permeiam os costumes e as práticas culturais, que, mesmo em comparação, não anulam uma a outra. Trata-se, assim, de uma avaliação para compreender qual o resultado da abordagem da antropologia lúdica

aplicada em sala de aula e qual seu impacto nos estudantes, como modificou suas percepções da realidade e expandiu seus horizontes culturais. Os modos de vida são únicos entre si, e são diversos em seu modo de existir socialmente, os sujeitos, conhecimentos e as práticas inseridas nesses modos justificam, por si só, sua existência dentro da história da humanidade. Esta finalização pode ser caracterizada como uma segunda interpretação, que conclui o processo antropológico lúdico de forma significativa e associada à realidade concreta das crianças, fundamental para uma verdadeira aprendizagem, aqui proposta como cultural, crítica e sensível.

7. Conclusão

Os princípios da abordagem da antropologia lúdica com crianças se pautam, primordialmente, no acesso à diversidade cultural e às diferentes experiências sociais dentro do espaço escolar. Estes aspectos foram trabalhados ao longo da proposta, desde sua base teórica até sua aplicação na prática, alcançando o objetivo de propiciar aos estudantes da educação infantil uma expansão dos horizontes culturais de modo lúdico e significativo, em que se inseriram num contexto cultural diferente por meio da mediação educativa e do livro infantil. Desse modo, como é pretendido, tornaram-se sujeitos condutores da abordagem da antropologia lúdica, capazes de interpretar fenômenos culturais e artísticos tendo como referência suas próprias realidades e vivências.

As esferas bases que sustentam a antropologia lúdica foram igualmente contempladas na formulação teórica e na atividade prática, oportunizando as crianças da educação infantil um contato direto com os conhecimentos antropológicos e artísticos, além de possibilitar sua instrumentalização e apropriação para realizar um produto subjetivo, que é fruto de análises críticas da cultura e da sensibilização da produção e fruição artística. Com isso, é possível afirmar que a proposta atingiu sua meta de formação de “pequenos antropólogos”, pois teve a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem cultural.

Os resultados obtidos na aplicação da antropologia lúdica na realidade escolar demonstram o impacto que a diversidade cultural pode ter sobre os indivíduos, aqui, no caso, crianças da educação infantil. O que se vê nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes é a abertura para o outro e para a cultura ainda desconhecida, permitindo, através da sensibilização e da crítica, que ela afete suas concepções e ideias. Do mesmo modo, a cultura se afeta pela transposição das vivências dos estudantes, criando uma relação de troca que passa ser significativa, transformando tanto a cultura quanto a criança. Além dos trabalhos realizados, é possível avaliar os efeitos da antropologia lúdica nos diálogos com os estudantes, no qual o assunto do livro, como personagem e eventos, perdurou por alguns dias em sala de aula, demonstrando uma internalização da história no imaginário das crianças.

Para tanto, é necessário que os professores se utilizem da análise crítica e questionadora, sem deixar de lado a sensibilização da experiência artística, para que consigam selecionar materiais adequados aos estudos da cultura, bem como garantir a mediação do estudante em relação ao objeto do conhecimento. A escola

também tem seu papel dentro da antropologia lúdica, pois é nela que o processo educativo ocorre, fundamentando sua estrutura e seu posicionamento dentro da sociedade.

A necessidade de trabalhar a diversidade cultural e questões sociais na escola pública se justifica na pluralidade da mesma, em que cada estudante é um ser único, com diferentes aspectos físicos, cognitivos, econômicos e sociais. A escola como espaço de educação para a vida social é o local ideal para a instauração e expansão de conhecimentos culturais, visando à formação de futuros cidadãos democráticos de uma sociedade plural. A antropologia lúdica surge, então, como uma resposta a esta necessidade, permitindo que crianças pequenas iniciem nos estudos culturais desde a primeira infância, estabelecendo noções de respeito e proteção em frente ao outro e a sua cultura.

O potencial educativo da proposta da antropologia lúdica se expande conforme a instauração de um posicionamento crítico de professores e educandos, ao mesmo tempo em que é trabalhada a sensibilidade, para, assim, analisar e fruir obras e textos com possibilidades de expansão do discurso cultural humano. Enfim, a antropologia lúdica é um processo educativo que não se finda, pelo contrário, tende a perpetuar e se consolidar conforme o seguimento da produção cultural da humanidade, bem como das interpretações a serem realizadas sobre a mesma, num ciclo de apropriação e produção contínuo da diversidade cultural, levando aos indivíduos o reconhecimento do outro e de si mesmo a partir de uma visão exterior.

8. Referências

- AGUIAR JUNIOR, V. S.; VASCONCELLOS, L. C. F. **A importância histórica e social da infância para a construção do direito à saúde no trabalho**. In: Saúde Soc, v.26, n.1. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/TbXFk3Sc7WGcvBXzjz5Hr3z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25/10/2024,
- ALEXANDRE, Maxwell, et. al. **Maxwell Alexandre: Pardo é papel**. Organização: Instituto Inclusartiz - Rio de Janeiro: Instituto Inclusartiz: Instituto Odeon, 2020. Disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Cat%C3%A1logo-digital-Pardo-%C3%A9-Papel-1.pdf>. Acesso em: 20/10/2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**, 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**, 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BEATTIE, John. **Introdução a antropologia social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 19. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/10/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010- 2022 / 2020 – 2030**, 2ed. Brasília: RNPI/ANDI, 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gládis Elise P. S (org.). Educação infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: A leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

CANDIDO, Daniel Henrique; NUNES, Lucí Hidalgo. **Mitologia e climatologia: um estudo das divindades relacionadas a ocorrência de tempo severo.** In: Revista Brasileira de Climatologia, v.11. Dourados, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/rbclima/article/view/13654>. Acesso em: 16/07/2024.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**, 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sobre a palavra criatividade: o que nos leva a pensar Piaget e Vigotski.** In: CHRISTOV, L. H. S.; MATTOS, S. A. R. (org). Arte Educação: experiências, questões e possibilidades, 2 ed. Guarulhos: Editora Expressão e Arte, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. **Etnografia: Saberes e Práticas.** In: Iluminuras, v. 9, n. 21. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>. Acesso em 19/09/2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

HAKIY, Tiago. **Curumim.** Curitiba: Maralto, 2020.

KRAMER, S., MOTTA, F. M. N. **Criança.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/107-1.pdf>. Acesso em: 23/10/2024.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**, 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEVI STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Editora Ubu, 2017.

MARTINS, Valéria de Paula. **Ensino-aprendizagem em antropologia com crianças: uma proposta de sensibilização crítica para a diferença**. In: Revista *Áltera de Antropologia*, PPGAS/UFPB, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/57331/35684>. Acesso em: 16/07/2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**, 24 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. In: Revista HISTEDBR, n.33. Campinas, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 25/10/2024.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As Crianças: Contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, 1997.

RIBEIRO, Emílio Soares. **Um estudo sobre o símbolo, com base na semiótica de Peirce**. In: Estudos Semióticos, v.6, n.1. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/49258>. Acesso em: 16/07/2024.

SILVA, Juliana de Souza. **Considerações sobre o público e o acesso às artes visuais no Brasil**. In: Visualidades, v. 6, n. 1 e 2. Goiânia, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18073>. Acesso em: 18/10/2024.

TEIXEIRA, Pery (Org.). **Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena**. Manaus: [s. n.] 2005.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Antropologia: O homem e a cultura**, 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

UNESCO. **Fallacies of racism exposed: UNESCO publishes Declaration by world's scientists.** In: *The UNESCO Courier*, vol. 3, n. 6. Paris, 1950. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000081475.nameddest=81490>. Acesso em: 25/10/2024.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Crianças.** 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25/10/2024.

UNICEF. **Declaração dos Direitos da Criança.** 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 25/10/2024.

ZIMMERMANN, Anelise. **Explorando as ilustrações de livros infantis:** suas possíveis leituras. In: 1 Seminário Leitura de Imagens para a Educação: Múltiplas Mídias, v.1, p.1-9,. Florianópolis: UDESC, 2008. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5925/Explorando_as_Ilustra__es_de_Livros_Infantis_suas_poss_veis_leituras_15505098693645_5925.pdf. Acesso em: 25/10/2024.