



ENTRE ANTROPOFAGIAS E PARANGOLÉS: A ESTÉTICA A FAVOR DE UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA À BRASILEIRA

Between anthropophagies and parangolés: the aesthetics in favor of a brazilian pedagogical documentation

Xênia Fróes da **MOTTA**
FIAR - Círculo de Estudo e Pesquisa
Formação, Infância e Arte
Universidade Federal Fluminense
Niterói, Brasil

motta911@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0006-2611-6943> 

Greice Duarte de **BRITO-SILVA**
FIAR - Círculo de Estudo e Pesquisa
Formação, Infância e Arte
Universidade Federal Fluminense
Niterói, Brasil

greicedbrito@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8655-8034> 

Mais informações da obra no final do artigo ●

RESUMO

Este ensaio lança-se como uma provocação à estética feita em casa, composta pela diversidade brasileira. Chama atenção para as crianças que insistem em brincar e demandam um adulto-professor desobediente, que encarne a festa, o prazer e o riso, na prática realizada na educação infantil. Através de aportes teóricos conterrâneos e estrangeiros, o texto destaca o caráter autoral, coletivo e comunicativo da documentação pedagógica. A estética, como ingrediente que favorece a formação e a prática docente, com os sabores da aproximação entre Educação e Arte, também é apresentada. Defende-se, por essa via, que alimentar olhares, percepções, pensamentos, contribui para a aprendizagem de observar atentamente, registrar e documentar processos, narrar o vivido, expressar em palavras e imagens, cenários e performances de creches e pré-escolas. Como contribuição ao campo da Pedagogia, o ensaio aposta no potencial subversivo da sensibilidade, da imaginação e das artes, para tornar a documentação, e seus desdobramentos, como práticas provocativas, criativas, éticas e estéticas. E, a um tempo, também saborosas!

PALAVRAS-CHAVE: Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Educação e Arte. Nutrição Estética. Diversidade.

ABSTRACT

This essay launches itself as a provocation to home-made aesthetics, made up of Brazilian diversity. It draws attention to children who insist on playing and demand a disobedient adult-teacher, who embodies celebration, pleasure and laughter, in the practice carried out in Early Childhood Education. Using theoretical contributions from home and abroad, the text highlights the authorial, collective and communicative nature of pedagogical documentation. Aesthetics, as an ingredient that favors teacher training and practice, with the flavors of the rapprochement between Education and Art, is also presented. In this way, it is argued that nurturing glances, perceptions and thoughts contributes to learning how to observe carefully, record and document processes, narrate what is experienced, express in words and images, scenarios and performances in nurseries and pre-schools. As a contribution to the field of Pedagogy, it bets on the subversive potential of sensitivity, imagination and the arts to make documentation and its developments provocative, creative, ethical and aesthetic practices. And, at the same time, tasty!

KEYWORDS: Pedagogical documentation. Early childhood education. Education and Art. Aesthetic Nutrition. Diversity.

INTRODUÇÃO

Imaginamos, na educação infantil, registros múltiplos, singulares, criativos, como são as obras de arte. Imaginamos professoras e professores dialogando com artistas, que experimentam e movimentam um conjunto de saberes representativos do mundo real ou imaginário, que produzem cerâmica, desenho, pintura, escultura, gravura, design, fotografia. Valendo-se de outras linguagens e variações das artes, os artistas seguem transformando o ato de dar forma a outras visualidades, outros modos de ver, nos afetando pela experiência visual proposta. Assim, quando pensamos em múltiplas linguagens como elementos de um currículo de educação infantil, reportar-se aos artistas inspira outras formas de ver, pensar e fazer. E, como uma suspeita, a imaginação se amplia: os registros dos cotidianos podem ter esse alcance criativo-estético, artistas podem inspirar professoras e professores em seus processos de documentação – desde observações detalhadas das ações das crianças, até a comunicação da experiência, de forma singular, intensa e bonita.

Imaginamos desde o país em que nos localizamos, o Brasil plural, cheio de contrastes, de paisagens que instigam composições diversificadas. Um país que integra, numa dimensão continental, territórios que fazem artes, reúnem culturas e produzem histórias, afirmando identidades, nas diferenças. É deste território, complexo, que avistamos cenas protagonizadas pelas crianças – seja no norte ou no sul, no leste ou no oeste: entre dores e alegrias, faltas e desejos, seguem se encantando com o mundo ao seu redor, resistindo pelos passos da dança, pelo lúdico das festas, pela brincadeira que teimam em inventar nas condições mais adversas, como forma de vida, o ano inteiro. Tanto as adversidades evidentes, quanto a diversidade de expressões artísticas e culturais, próprias de cada parte do território brasileiro, já sabemos, devem acompanhar as ações educativas, que envolvem crianças e docentes (Brasil, 2009). Mas, também sabemos que não é fácil garantir, nas formas de organizar e realizar o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, a riqueza do Brasil plural. É essa percepção que nos impulsiona a sentir-pensar-escrever esse ensaio.

Assim, partindo das sedutoras premissas artístico-culturais de uma brasilidade pulsante, ainda que carregada pelas marcas da desigualdade e da injustiça social, nosso ensaio lança-se como uma provocação à reflexão sobre a estética feita em casa, composta pela diversidade que nos constitui. Com tamanha inspiração, como um chamado às experiências lúdicas e de liberdade de expressão nas diferentes manifestações culturais, ponderamos que, no que concerne à prática de registros e de

documentação pedagógica, a educação infantil pode fazer mais do que tem feito. Reconhecendo que o ato de registrar e interpretar atitudes e gestos, nos detalhes, contribui para tornar visível uma determinada imagem de educação e de docência, as inúmeras, e singulares, materialidades e obras produzidas no Brasil, podem contribuir para apoiar e visibilizar saberes e fazeres do cotidiano educativo com as crianças. Fomentar a beleza, a sensibilidade e a alegria, escondidas nas instituições de educação das infâncias e distantes da formação de professores-professoras, é uma das possibilidades anunciadas pelo diálogo com a forma e o conteúdo de artes e de artistas do Brasil.

O texto está estruturado em cinco proposições degustativas. Iniciamos pela apresentação de um prato conceitual – **A documentação enquanto categoria pedagógica** –, tomando em diálogo a abordagem italiana (Reggio Emilia). Em seguida, adicionamos ingredientes nossos, como a pimenta que dá sabor ao prato – **À brasileira: práticas do registro na educação infantil** – e, tal como estrangeiros fazem com nossas especiarias, trazemos reflexões de nossos conterrâneos sobre a prática do registro na educação infantil, revelando o que existe/existia por aqui, e não se anula diante de outras experiências internacionais. Movimentamos a reflexão ao sabor do pensamento antropofágico – **Em cena, artistas brasileiros e suas obras** –, deslocamos para a educação infantil uma brasilidade plural, múltipla e potente de artistas que nos inspiram a romper normatizações conceituais e práticas e a inventar outras formas de dizer e fazer. Seguindo, pela experiência estética, ousamos desobedecer – **Na formação e na prática docente: uma estética a favor da invenção** –, colocamo-nos em oposição à rigidez do pensar e do fazer registro e documentação; imaginamos a possibilidade de criar outras formas, ou formas próprias, locais, mais sensíveis, atravessadas pela experimentação lúdica com o mundo e o universo das artes. **Finalmente: à mesa**, fecha o texto que, pela metáfora culinária, busca evidenciar o pressuposto de uma nutrição que mistura Educação e Arte, para alimentar as linguagens e refinar os sentidos, através de experiências estéticas, preparadas à moda brasileira, provocativa, criativa, colorida, saborosa!

A documentação enquanto categoria pedagógica

Sem pretendermos uma revisão conceitual, mas direcionando o olhar para a história da educação, com John Dewey (1859-1952) podemos considerar o ato de registrar acontecimentos e fatos pedagógicos, configurados em documentos, como um diferencial entre o ato reflexivo e o ato rotineiro. Com Célestin Freinet (1896-1966), no contexto francês, conhecemos a proposta de registros da livre expressão das crianças,

cotidianamente reunidos no que ele denominou de “Livro da Vida”, espaço para marcar aprendizagens, sentimentos e partilhas do vivido na escola.

No Brasil dos anos 1980, as experiências narradas e documentadas pela professora Madalena Freire, na obra *A paixão de conhecer o mundo* (1983) nos falam de uma pedagogia criativa e pulsante, vivida coletivamente com as crianças. Os relatórios de sua prática docente, publicados no referido livro, inspiraram, e ainda inspiram, educadores e educadoras que se identificam com o compromisso, e o desafio, de tecer a vida, de criar um “processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado” (Freire, 1983, p. 15). Consideramos essa publicação um marco. Em sendo revisitado, reafirma a potencialidade da prática do registro e a necessidade de fazê-lo como parte da ação docente, em sintonia com o contexto atual da educação infantil, no qual a documentação, enquanto categoria pedagógica, vem se consolidando.

Em nossa leitura sobre o tema, identificamos, na chamada abordagem Reggio Emilia para a educação infantil – conhecida do público brasileiro sobretudo por meio do livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Edwards; Gandini; Forman, 1999) –, um contributo para o aprofundamento de questões envolvidas na prática do registro e da documentação, ampliando perspectivas. O trabalho realizado nas escolas de infância, na cidade de Reggio Emilia, localizada no norte da Itália, foi impulsionado pelo compromisso e paixão do educador Loris Malaguzzi (1920-1994), um intelectual que, junto com a comunidade, no pós-guerra, sonhou e transformou o sistema educacional existente, defendendo a participação das crianças, dos familiares e dos profissionais no projeto pedagógico. Sustentando uma ideia de criança competente, que se apropria do mundo e expressa seus conhecimentos por meio de suas “cem linguagens”, que aprende através de experiências concretas e partilhadas com o coletivo, atravessadas pelo contexto cultural, a proposta preconizada por Malaguzzi (como é mais conhecido), tem na observação e na documentação dos modos próprios de ser-pensar-fazer das crianças um dos eixos do projeto pedagógico.

Na abordagem Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária, que pensa o protagonismo da criança e o papel do professor no planejamento de um currículo em movimento, como guias de experiências e de descobertas conjuntas (Edwards; Gandini; Forman, 1999). No desenho de um trabalho em que as crianças estão no centro, a prática de observar, acompanhar e documentar os processos e percursos de aprendizagem é parte vital de sua pedagogia. Como dispositivo que engendra diálogo, troca de pontos de vista e comunicação com todos os

envolvidos, potente instrumento de conhecimento das crianças, a documentação pedagógica pode ser definida por três funções essenciais:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 25).

Uma abordagem que busca dar visibilidade às crianças e seus enredos, cujo contexto pode ser lembrado, revisitado, reorganizado e reinterpretado, para acolher e ampliar suas experimentações. Alfredo Hoyuelos (2004), pesquisador que sistematizou o pensamento e obra de Loris Malaguzzi e que tem vasto estudo e trabalho inspirado nos ensinamentos do pedagogo italiano, destaca que a documentação pedagógica é

[...] uma ferramenta extraordinária para o diálogo, para a mudança, para o compartilhamento. Para Malaguzzi, isso significa a possibilidade de discutir e de dialogar sobre ‘tudo e com todos’, (professores, auxiliares, cozinheiros, famílias, administradores, cidadãos), ser capaz de discutir coisas reais e concretas – e não apenas teorias sobre palavras (Hoyuelos, 2004, p. 7).

No âmbito da experiência italiana, destacam-se as formas com que a documentação pode ser feita, ampliando o sentido de entender melhor as crianças. Elaborada a partir de múltiplas linguagens, expressivas e poéticas, que seduzem quem as encontra, pelo significado e conexão presentes nas histórias reveladas, “[...] a documentação se transforma em uma memória viva e visível do processo compartilhado com as crianças, que não se concentra nos produtos finais.” (Hoyuelos, 2004, p. 207). Uma memória que comunica e narra processos de pesquisa, de conhecimento e formação. Por isso, vai além de “um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações, arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças” (Rinaldi, 2012, p. 109).

Com imagens, desenhos, escritas, objetos, em cores, texturas e formas que personificam as crianças, que revelam cem ou mais linguagens, a documentação significa e dá sentido ao que aconteceu e acontece nas situações vivenciadas ao longo do cotidiano educativo. A qualidade da documentação visual, praticada em Reggio Emilia, conta ainda com o trabalho compartilhado com atelieristas, parceiros-chave dos professores, não como especialistas, técnicos, responsáveis por criarem bons produtos, mas como interlocutores que, pelas vias das linguagens expressivas cultivadas,

contribuem para ampliar os modos de dizer e comunicar (Vecchi, 2017). No ateliê, característico espaço-tempo existente nas escolas reggianas, a técnica e os materiais são transformados em linguagens, tomando como central os modos de pensar/fazer das crianças.

Documentar, nessa perspectiva, implica cuidado. Demanda uma complexa produção e seleção de registros, não apenas uma coleção de fotografias. Exige curadoria, análise, seleção e organização dos materiais recolhidos em registros, para que a divulgação e o compartilhamento, entre forma e conteúdo, transmitam a atmosfera, os tons, os significados dos acontecimentos então reunidos.

Reggio Emilia, indiscutivelmente, é uma referência para ampliarmos concepção e prática de documentação. Suas autênticas histórias, narradas visualmente, ao revelarem a essência do sentido de ser humano, de ser com o outro, de ser em criação constante, afirmam a importância de se deixar rastros, tecendo memórias e autoria nos percursos da docência.

Compreendemos, assim, que a ação de documentar é uma estratégia importante, parte de uma pedagogia que valoriza o trabalho coletivo, que articula as aprendizagens das crianças às aprendizagens de professoras e professores. Como escreveu a pedagoga italiana Carla Rinaldi (2012, p. 109), “[...] a documentação é uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças, de modo oportuno e visível, e aperfeiçoa a qualidade da comunicação e da interação. É um processo de aprendizado recíproco”.

A experiência educativa tecida em Reggio Emilia, encoraja-nos a escutar as crianças, registrar e interpretar as histórias vividas, comunicando-as a partir de linguagens expressivas, especialmente através da gramática das artes visuais e dos fazeres de artistas. Encoraja-nos, também, a olharmos para nosso contexto, para refletir sobre observação e registro no âmbito da educação infantil, com perspectivas brasileiras.

À brasileira: práticas do registro na educação infantil

Diariamente, meninos e meninas ocupam as instituições educativas por longas horas. Passam ali a maior parte dos dias de suas infâncias, onde brincam (mesmo que nas margens da programação do dia), experimentam aventuras, possivelmente, a partir das experiências culturais da região onde vivem. Entre carnavais, frevos e maracatus, entre bois de mamão e bois bumbá, entre cirandas e carimbós, entre cordéis e repentes,

a diversidade de folgedos que atravessa a imensidão do território brasileiro, meninos e meninas pensam, agem e recriam histórias a partir dos contextos em que estão inseridos. Quem os vê? Quem dialoga com seus saberes? Para conhecer e revelar esses pensares e agires das crianças, para analisar, também, o cardápio que lhes pode ser oferecido, é imprescindível observar, registrar e documentar. Retomamos, nesta frequência, a discussão sobre concepções e práticas de registro, agora puxando fios das produções tecidas em terras brasileiras.

Madalena Freire (1996) – a quem já nos referimos como uma autora que marca a discussão sobre a importância de registrar a experiência educativa com crianças –, nos fala do registro como uma ação docente que implica escrever sobre a prática e pensar sobre ela, gerando um movimento de apropriação crítica da ação pedagógica. A prática do registro, no exercício da escrita, representa, assim, um importante instrumento metodológico do professor, ao lado do planejamento, da observação e da reflexão (Freire, 1996). Esta concepção tem influência sobre o percurso de uma importante pesquisadora do campo da educação infantil: reconhecemos que, inspirada pela paixão de educar crianças e pelas ideias sobre registro, difundidas por Madalena Freire (1983; 1996), a professora e pesquisadora Luciana Ostetto (2000; 2001; 2008; 2015; 2017; 2022), desde os anos 2000, discute formação e prática docente, a partir do registro sobre as histórias vividas pelas crianças, sobre as vivências de professoras em formação continuada e sobre as experiências de estudantes do curso de Pedagogia que estão a caminho das ações em creches e pré-escolas, no momento do estágio curricular docente.

No artigo *Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências* (Ostetto, 2008), ficamos sabendo que suas primeiras referências sobre registro, como documentação e reflexão do professor, foram construídas durante sua graduação, na Universidade Federal de Santa Catarina. Vale trazer as suas memórias:

Localizo, nos anos 1980, minhas primeiras referências ao registro como documentação e reflexão do professor. Então aluna do curso de Pedagogia, soube da existência da Escola da Vila, em São Paulo, que desenvolvia um trabalho no qual a língua escrita era mais um dos objetos a serem descobertos pelas crianças. Por parte dos professores, também havia o cultivo de sua escrita: por meio dos diários. Madalena Freire foi professora nessa escola, e um tanto do seu trabalho lá desenvolvido veio à público com o livro *A paixão de conhecer o mundo* (Freire, 1983), no qual a autora socializa histórias vividas e conhecimentos partilhados com as crianças (Ostetto, 2008, p. 14).

No mesmo artigo, também ficamos sabendo que a pesquisadora, depois de formada, em 1985, assumiu uma turma de crianças na faixa etária dos três aos quatro

anos, em uma escola cooperativa de pais e professores, localizada em Florianópolis, onde começou a registrar, como professora. Sobre essa experiência, ela conta:

Eu tinha um caderno desses grandes, em que escrevia o meu planejamento diário e, ao final, registrava os acontecimentos vivenciados, minhas dúvidas, minhas falhas e as dificuldades sentidas/percebidas – às vezes contando sobre uma criança em particular, outras falando das atividades. Ali eu também avaliava meu trabalho e encaminhava os próximos passos do planejamento (Ostetto, 2008, p. 17).

Já como professora do ensino superior, desenvolveu pesquisa sobre o tema, nos anos 1994-1996, publicada sob o título: *Deixando marcas...A prática do registro no cotidiano da educação infantil* (Ostetto; Oliveira; Messina, 2001). Realizada com a colaboração de professoras e servidoras técnico-administrativas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da Universidade Federal de Santa Catarina, a investigação propunha o exercício do registro como espaço-tempo para a apropriação da experiência-palavra de cada educadora, projetando autorias. Por meio de encontros, oficinas de estudo com professoras do NDI, o projeto de pesquisa-ação cultivou espaços de registros de práticas, nos quais cada docente se afirmava como “autor e narrador, comunicando seu fazer educativo através da palavra escrita, de um texto vivo, real, pois a palavra escrita, como texto, é tradução de uma experiência e, como expressão do vivido, é comunicação e troca” (Ostetto; Oliveira; Messina, 2001, p. 13). Nota-se, nessa direção empreendida na pesquisa, a afirmação da palavra escrita como instrumento primordial de registro – que é via de pensamento, de reflexão, além de memória do vivido.

Neste rastro, de aluna, professora de educação infantil, professora do curso de Pedagogia e pesquisadora, identificamos seu desejo por uma educação infantil com qualidade e competência, um projeto que necessita, segundo sua percepção, que o professor e a professora tomem em suas mãos seu próprio processo de formação, registrando e refletindo sobre sua prática. Em suas palavras: “Ao escrever e refletir sobre o escrito, que por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida” (Ostetto, 2008, p. 21). Deste modo, aponta para a prática docente e para a formação, o desafio de cada pessoa-profissional resgatar sua marca, projetar seu desenho, como desígnios, imaginando e criando sentidos outros, na vida e na educação infantil, com a intensidade e a beleza das coisas inteiras.

Das múltiplas formas de pensar, organizar e fazer educação infantil, parte da consideração do registro como um espaço pessoal de anotações e observações – produzidas em blocos de notas, fotografias, áudio-gravações, pequenos vídeos –, a uma gama de materiais que compõem os procedimentos que conduzem à documentação, a

pesquisa e o pensamento da referida autora se amplificam, no diálogo com Reggio Emilia: a partir de leituras, nos anos 1990, e via participação de grupos de estudo com educadoras, pedagogistas e atelieristas reggianos, em visita às suas escolas de infância, nos anos de 2013, 2014 e 2017 (Ostetto, 2017).

Das experiências italianas, a autora destaca um aspecto singular, além das modalidades de registros que compõem e dão forma a uma documentação: a discussão sistemática dos registros entre a equipe de educadores. Em suas palavras,

[...] outro aspecto da proposta que convém destacar diz respeito à discussão sistemática dos registros (seja de imagens, produções das crianças, anotações ou conversas capturadas em áudio gravador), haja vista que uma das principais razões da documentação é possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando reconhecer cada vez mais as crianças e seus percursos de conhecimento e desenvolvimento (Ostetto, 2017, p. 22).

Desde os princípios enunciados no trabalho de Madalena Freire (1983; 1996), até o encontro com a experiência reggiana, a autora afirma que os registros diários, quando sistematizados, quando assumidos como prática coletiva, trazem a possibilidade de revelar quem é a criança e o grupo, suas curiosidades e descobertas, qualificando o trabalho da educação infantil.

O fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores. A prática do registro como documentação, assumida como processo coletivo, é processo que começa individualmente, com o ato de cada educador tomar nas mãos a sua história, marcando-a cotidianamente em anotações diárias; e se expande na sistematização do foco de observação, na utilização de outros meios de registro e, principalmente, na disposição ao debate, ao encontro com os outros – as crianças, demais profissionais e famílias (Ostetto, 2015, p. 212).

Documentar é como propor uma conversa, provocando uma conexão com o outro, a partir das experiências compartilhadas. Conversar, neste sentido e desta forma, fortalece a proposta pedagógica para/com as crianças, uma vez que conecta diferentes interlocutores, seus saberes, fazeres, sentimentos, necessidades, desejos. Esta interlocução, tão necessária, reforça a ideia de que ser professor e professora na educação infantil é desenvolver uma escuta ativa e sensível, além de se descobrir um esmiuçador dos acontecimentos cotidianos. A atenção aos gestos, aos olhares, aos detalhes, que fazem parte da história a ser contada, é potencializada na relação entre vida e arte, o que requer estarmos nutridos, como educadoras e educadores, por uma estética que provoque a imaginação, que mobilize razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite à criação (Ostetto, 2015).

A ideia de registro, vinculada à ação de observar, escrever, fotografar, narrar e refletir sobre a prática pedagógica, no âmbito da Educação Infantil, oportuniza redescobrir significados, reinventar linguagens, reacender desejos, com as crianças. Como já pontuado por Ostetto (2017), registrar e documentar tem a ver com contar histórias, narrar memórias e comunicar os significados partilhados entre crianças, famílias e professores e carrega consigo uma dimensão estética. Neste caso, a forma é conteúdo.

Da abordagem italiana, destaca-se o caráter coletivo da documentação pedagógica, das reflexões elaboradas no Brasil, adicionamos concepções sobre a prática, da observação ao registro, em sua dimensão estética, como nos ajuda a perceber Ostetto (2015; 2017). Novamente a imaginação nos conduz: alimentar nossas linguagens com artes, experimentar um pouco mais das nossas referências brasileiras, aproximar artistas e professores, podem ser canais de inspiração para observações detalhadas das ações das crianças, e para criar formas de expor, apresentar e partilhar processos.

Em cena, artistas brasileiros e suas obras

Como um símbolo da brasilidade, trazemos à cena a imagem do Abaporu. Esta e outras obras, suscitam as recordações da Semana de Arte Moderna de 1922, grande evento artístico-cultural que trazia fortes reivindicações. As questões levantadas por artistas e intelectuais da época, exigiam desfazer-se de dogmas eurocêntricos e voltar-se para o Brasil. A arte de Tarsila do Amaral (1886-1973), seu Abaporu é um exemplo, serve a uma reflexão deste período: suas cores e formas revelam qualidades que nos alegram e, ao mesmo tempo, causam espanto, estranhamento. Parte de um movimento Antropofágico, a partir da década de 1920, comunica a ideia de “devorar” uma cultura enriquecida pelo academicismo e tradicionalismo, em busca de uma renovação estética na arte brasileira (Ribeiro; Domingos, 2013).

Movendo o pensamento antropofágico para a Educação, imbuídas do compromisso de (re)pensar propostas para a educação infantil, algo de original se revela: as cores, a festa e a alegria, a conexão intrínseca entre o pensar e fazer do povo brasileiro. Considerando esta brasilidade, de identidade plural, múltipla e potente, entrelaçamos aos estudos e discussões sobre a documentação pedagógica, um diálogo particular com outro artista brasileiro: Hélio Oiticica (1937-1980), que nos inspira a romper normatizações conceituais e práticas e a inventar outras formas de dizer e fazer.

Pintor, escultor e destacado artista performático, Oiticica rompeu com normas, estigmas e classificações da tradição moderna durante a década de 1960 e 1970. É reconhecido por sua postura inovadora e crítica. Criou os “Parangolés” (1964) que abarcam o corpo periférico, do samba e do morro, atraem e convidam a todos à fluidez do movimento pela singularidade de sua composição. A obra envolve a dança, a música, o ritmo, tendo o corpo como suporte. Constituídos por capas, faixas e bandeiras construídas com tecidos e plásticos, às vezes com frases políticas ou poéticas, “Parangolés” (1964-1979) é uma obra que é essencialmente ação, e que também envolve muitos sentidos (Silva, 2006).

Em 1965, o artista brasileiro participou da exposição Opinião 65, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), onde apresentou pela primeira vez os “Parangolés”. Em uma espécie de “procissão-festiva”, as capas foram usadas pelo artista e por sambistas e instrumentistas da Escola de Samba Mangueira, que chegaram ao MAM, deixando de lado a postura contemplativa diante da obra de arte. Mesmo quando impedidos de entrar, realizaram a “obra festa” na parte externa do museu.

Hélio Oiticica criou o conceito da anti-arte, como o contrário da arte feita para o mercado, pois não cabia nas galerias, sendo ela a própria experimentação e exercício da liberdade dada com a participação popular na rua. Em suas próprias palavras:

Antiarte – compreensão e razão de ser do artista não mais como um criador para a contemplação, mas como um motivador para a criação - a criação como tal se completa pela participação dinâmica do ‘espectador’, agora considerado ‘participador’ [...] é uma simples posição do homem nele mesmo e nas suas possibilidades criativas vitais [...] (Oiticica, 1966 *apud* Silva, 2003, p. 190).

Para nós, as anti-obras de Oiticica são linguagens expressivas, autênticas e originais, e podem favorecer a prática da documentação pedagógica, além da expressão visual: podem provocar experiências estéticas. Parangolés e outras tantas performances configuram-se, em nosso sentir e pensar, uma vereda nutritiva para a formação e a prática docente. Vivenciar a transgressão criativa, experimentar capas de “inventação”, pode levar professoras e professores à fluidez de proposições lúdicas e variadas com as crianças, fecundadas nas manifestações culturais. (In)corpo(rando) a dança e o ritmo aos registros, unindo narrativas visuais e expressivas, colocando em diálogo os acontecimentos que se revelam no dia a dia de creches e pré-escolas, outros modos de dizer e comunicar podem ser inaugurados.

Não estamos apenas sugerindo um movimento festivo com as crianças. Traz-se à reflexão a ideia da integração de diferentes linguagens – artes visuais, literatura, música, dança, incluindo ainda as artes cênicas, pela performance, pelo improvisado. Não

apenas com o artista nomeado ou suas técnicas, mas com este e com outros, com variações dessa e de outras técnicas e expressões. Pelas linguagens que entrelaçam e oportunidades que oferecem, há uma infinidade de artistas e obras brasileiras, que podem servir de inspiração, contribuindo também como sistema de comunicação do trabalho pedagógico. Mas, certamente, quem nos lê há de perguntar: como é possível diversificar as formas de organização do trabalho docente? Como contar as vivências das crianças além da palavra escrita? É possível incluir desenho, pintura, cores cheias de pertencimento, tal como o Abaporu? Pode ter a materialidade de um parangolé?

Se não é possível responder às indagações, com precisão, fica-nos uma certeza: seria incrível viver entre adultos e crianças! E tudo começa, nos parece, com a dimensão criativa de um trabalho artístico, que se coloca e coloca o outro a vestir, correr ou dançar com um Parangolé, fazendo com que deixe de ser um espectador para se tornar parte da obra de arte. Essa subversão da obra pela arte nos provoca e ensina muito, pois aquele material deixa de ser estático e convida à participação, provocando a ideia comum das escolas de exposição das produções das crianças apenas em murais e paredes, acontecendo todo ano do mesmo modo. Talvez as experiências documentadas possam receber outros suportes, outras performances. Podem ganhar movimento por toda escola, convidando a vestir-se de festa cotidianamente, oferecendo tempos e espaços para o acontecer de uma experiência estética mais profunda e, conseqüentemente, mais marcante.

Esta poderia ser então uma forma artística de narrar o vivido, se considerarmos o potencial narrativo da prática do registro na ação de documentar, que sugere um caráter interpretativo. Para isso, torna-se fundamental, na observação, interpretação e comunicação de fazeres e saberes das crianças, trazer o corpo, a expressividade, com autonomia e autoria, considerando que não existe um modelo a ser seguido. Ou seja, não existe "a" documentação pedagógica, não existe "o" registro, tal como alguém já fez, ou disse como fazer. Existem experiências que inspiram, existem princípios que oferecem um suporte, existem sujeitos que tecem práticas com a sensibilidade e a coragem de fazer com as crianças. Do seu jeito, com autenticidade e compromisso.

Se desejamos diversidade e criatividade nas formas de registrar e de comunicar o que acontece na educação infantil, identificamos uma dimensão que não pode ser esquecida: a formação docente. Neste sentido, consideramos que a prática docente na educação Infantil requer outros percursos para a/na formação, os quais podem ser sobremaneira potencializados pelo/no diálogo entre Educação e Arte: nutrir com experiências estéticas (de corpo inteiro, todos os sentidos ativados) e pelo

entrelaçamento poético das linguagens, na relação com a cultura. É fecundo, neste caminho, aproximar-se de artistas, em cada canto do Brasil, com suas obras e histórias, a fim de que suas pesquisas e experimentações artísticas inspirem e ajudem professores: na observação das ações das crianças, na percepção de seus processos, que merecem registro, reflexão e comunicação.

Na formação e na prática docente: uma estética a favor da invenção

Pela experiência estética, ousamos desobedecer. Colocamo-nos em oposição à rigidez do pensar e do fazer. Pelas crianças, que insistem em brincar, mesmo nas brechas, encarnamos um pensamento festa, prazer, riso, que se materializa no encontro com todos os protagonistas na/da educação infantil. Neste ensaio, imaginamos a possibilidade de criar outras formas de documentar, ou formas próprias, locais, mais sensíveis, atravessadas pela experimentação lúdica com o mundo e o universo das artes. Como contribuição para o campo da Pedagogia, provocamos que a prática docente seja feita tendo a experiência estética como princípio educativo: apostando no potencial subversivo da sensibilidade, da imaginação e das artes, pode-se romper com práticas prescritivas ou conceitualmente enquadradas.

Porém, há um senso comum que insiste em dizer que a arte não é para todos, inclusive para os professores da educação infantil. Acreditamos que esse “fantasma” impede muitas vezes o acesso e a impetuosidade vista em Oiticica, no percurso dos Parangolés. Parece que o professor e a professora da educação infantil precisam de uma autorização, de preferência de um professor especialista, para responder às questões da arte ou da estética, pois sistematicamente o professor, de forma implícita ou explícita, verbaliza que “não entende de arte”. Esse dilema é antigo, o que demonstra que precisamos avançar no sentido de estabelecer conexões entre os sujeitos, suas linguagens e as linguagens artísticas.

Ainda que não de forma consensual, a contribuição da arte na formação docente, vem sendo destacada tanto nos campos da Arte como da Pedagogia (Martins, 2011; Ostetto; Leite, 2004; Silva, 2017). A necessidade de integrar a sensibilidade aos polos já consagrados na formação – a competência técnica e o compromisso político –, é apontada, no campo da educação, há quase vinte anos, por exemplo, no livro *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão* (Ostetto; Leite, 2004), no qual as autoras defendem, para a formação docente, a criação de espaços e tempos que possibilitem experiências estéticas significativas para aqueles que estão em

formação, buscando superar as propostas de fazer com adultos para que repitam com as crianças. Para as autoras é fundamental tocar nos repertórios, mexer com outras dimensões do ser, que considerem o imaginativo, o processo, o deslocamento de pensamento e de sentidos. Pois não se trata apenas de incluir atividades culturais isoladas na formação docente, mas de construir uma cultura que dá mais valor à exploração do que à descoberta, mais valor à surpresa do que ao controle. Formas que suscitam modos de conhecer integrando sentimento e pensamento, e, assim, acendem a ideia de alimentar-se e aprender com as artes.

O diálogo entre Educação e Arte contribui para pensar, e transformar, a qualidade da ação educativa, pois as artes estimulam formas de pensar que são muito mais apropriadas para a complexa realidade que encontramos na Educação e na prática educativa (Eisner, 2008). Nesta direção, vem do campo da Arte a proposta de alimentar linguagens e sensibilidades, através de experiências estéticas: Miriam Celeste Martins (2011) propõe a “nutrição estética”, termo cunhado por volta dos anos 1980, no contexto do grupo de formação, juntamente com Madalena Freire e outros, em que os participantes traziam obras – poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos, uma forma de provocar encontros com a Arte e a Cultura, impulsionando poéticas singulares. A abertura a encontros sensíveis torna-se uma das possibilidades de desafiar o desconforto com a falta de conhecimento no campo da Arte.

O termo estético diz respeito à percepção sensível, de acordo com Hermann (2005), está voltado para as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua sobre nós, como objeto de consideração em todas as esferas da vida prática. Para a pesquisadora da relação entre ética e estética, a experiência estética refina a relação com o mundo, oferece mais informações e intensifica as possibilidades de obter solução para os conflitos, reafirmando a teoria do filósofo alemão Friedrich Schiller (1759-1805), de que uma educação estética é necessária ao homem: a experiência estética amplia a percepção e o agir diante do mundo.

Se a estética se coloca a favor da formação humana, coloca-se com mais pertinência nos processos formativos docentes, uma vez que, na legislação sobre a formação do pedagogo, estão previstas as dimensões estética, cultural e artística e o ensino de Arte. Contudo, não basta estar prescrito na legislação para que tais dimensões aconteçam. Ao contrário,

[...] é preciso um esforço coletivo para realizar práticas que viabilizem a educação estética na formação, abrindo canais que devolvam estesia às experiências

formadoras. A educação pode aprender especialmente das artes, formas de educar com sentidos o homem para a inteireza, como as narrativas das professoras, entrelaçadas aos autores estudados, revelam (Silva, 2017, p. 156).

Na educação infantil, a estética é um dos princípios norteadores das propostas pedagógicas a serem efetivas junto às crianças (Brasil, 2009), atuando como uma lente de interpretação do mundo que conecta corpo e mente. A busca pela alegria e pelo maravilhamento passa por esta dimensão. Envolve a estesia que provoca nossos sentidos, diz respeito às qualidades sensíveis: ao sabor, às cores, às texturas, por exemplo, que põem o corpo em ação, como uma forma de conhecer.

Assim, não podemos deixar de mencionar que, uma proposta pedagógica encaminhada para crianças entre zero e seis anos, deve ser constituída por interações e brincadeira, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), pressupondo ambientes organizados para viverem experiências significativas. Pode-se falar, então, mais do que aulas de arte, a cargo de professores especialistas em determinadas linguagens – visuais, música, dança, teatro –, em imersão, através da experimentação, nas diferentes linguagens, sobretudo as linguagens poéticas. Nesta direção, é preciso considerar como linguagens os modos diversos

[...] utilizados pelo ser humano para se expressar: linguagem visual, linguagem matemática, linguagem científica, etc. [...] as linguagens poéticas são formas de expressão fortemente caracterizadas por processos expressivos e estéticos, como a música, o canto, a dança ou a fotografia (Vecchi, 2017, p. 23).

São formas que se conectam na organização do trabalho pedagógico, desenvolvidas à medida que o professor e a professora promovem vivências éticas e estéticas, com outras crianças e grupos culturais. A intenção de alargar seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade (Brasil, 2009), na prática, se faz compartilhando com as crianças referências e conhecimentos de culturas, de saberes e modos de vida de diferentes contextos sociais e, também, de contextos que a cercam. É fundamental, também, incentivar e criar oportunidades para a expressão autoral da criança, assegurando seu direito às múltiplas formas de expressão e, ainda, ao acesso a bens e patrimônios culturais e artísticos, para a ampliação de seus repertórios.

Por tudo o que foi anunciado, e provocadas pelo pensamento antropofágico, é possível dizer que a dimensão estética favorece uma documentação pedagógica feita à brasileira, impulsiona a reelaborar nossos fazeres, a medida em que nos faz olhar para outras concepções e princípios, ainda que seja para devorá-los e transformá-los em

matéria de outras criações. Sem dúvida há um enorme arcabouço teórico e filosófico estrangeiro a ser consultado, como aqueles que têm subsidiado a prática da documentação, há tanto tempo, cruzando diferentes ideias e que de tantas formas nos ensinam. Entretanto, estando em terras brasileiras, gostaríamos de continuar pensando esta prática a partir das nossas características culturais e artísticas. A reivindicação da percepção estética para nossa brasilidade cai bem no campo da Educação Infantil, onde se reúnem meninos, meninas e pessoas adultas de diferentes matizes, e matrizes, socioculturais.

FINALMENTE: À MESA

O ciclo de observação, registro, avaliação e planejamento se conecta a uma proposta flexível, o que significa que a escuta sensível aos desejos e saberes das crianças abre espaço para um currículo vivo e pulsante, um “fazer com”, um saber-fazer dinâmico, que se realinha o tempo todo. E, pela normativa, deve incluir a diversidade de expressões artísticas e culturais, próprias de cada parte do território brasileiro, que ronda crianças, professoras, professores e comunidade educativa.

A docência que confia na criança, em sua novidade e curiosidade de descobrir o mundo, afirma a alteridade e a relação de quem vive a experiência no cotidiano. As trocas afetivas e as experiências vividas enriquecem a observação, o planejamento da prática, a avaliação e comunicação dos processos, uma vez que trazem possibilidades de narrar a ação educativa de diferentes formas.

Enriquecida por abaporus e parangolés, pelo cordel e pelo repente, a prática docente pode ir além. Pode beber das escolhas de Tarsila, da coragem de Oiticica, da ousadia em unir arte e vida. Ambos traduzem a força da brasilidade, no entrelaçamento político e poético das linguagens. E assim, para além do certo ou errado, inspiram pessoas – e a pessoa que é educadora –, alimentam com ingredientes da arte, iguarias nem sempre palatáveis, nem sempre gostosinhas, mas sempre nutritiva, porque temperada com estética, com linguagens poéticas, que podem saciar a curiosidade criadora.

Por tudo isto, o desejo que pulsa, e impulsiona, é diversidade! Para incentivar a tomada de posição, com atitudes que ajudem a romper com a cisão de sentimento e pensamento, a fim de inventar outras composições para o cotidiano educativo. Constituir modos singulares e criativos de experimentar o mundo que atravessa o

cotidiano da educação infantil, de expressar o trabalho coletivo, as narrativas sublimes, de meninos e meninas, de seus encontros, interações, brincadeiras.

A formação e a prática docente bem poderiam ser feitas com a cadência do frevo, do samba de coco e das rodas de cirandas, firmando a relação com a cultura, com a arte e a natureza, com os patrimônios culturais, os conjuntos artísticos e arquitetônicos das cidades brasileiras, de modo crítico e sustentável. Bem poderia ser traçada no encontro com artistas, homens e mulheres, negros e não-negros, brasileiros e latino-americanos, com suas obras e conceitos deixados na história da arte produzida no hemisfério sul, tão pouco conhecida. Essas experiências nos afetam! E podem, temos esperança, reverberar no corpo que brinca, no olhar que observa atentamente, na percepção delicada dos processos, que se tornam história, pela memória recolhida em registros, que organizados em documentação e partilhados em comunicação, convocam à reflexão: por que não?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

DERCON, Chris et al. (org). **Hélio Oiticica (catálogo)**. Rio de Janeiro: Centro de Arte Hélio Oiticica, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (org.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EISNER, Ernest. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez 2008.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Ocataedro, 2004.

MARTINS, Mririam Celeste. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, vol. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez., 2011.

OITICICA, Hélio. Posição e Programa. In: Parangolé: da antiarte às apropriações ambientais de Oiticica, **GAM**, jul., 1966.

OSTETTO, Luciana Esmeralda.; OLIVEIRA, Eloisa Raquel de. de; MESSINA, Virginia da Silva. **Deixando marcas**: a prática do registro no cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202-213, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. p. 28-53.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No umbigo do deserto acadêmico-pandêmico, sob o céu seco da tela, resplandecer o encontro possível. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda.; MARINA, Leda. **Educação infantil e formação docente na pandemia**: conexões e inflexões. Campinas: Papirus, 2022 p. 27-49.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIBEIRO, Gilvan Procópio; DOMINGOS, Ricardo Ibrahim Matos. A atitude antropofágica: devorar é a melhor maneira de significar. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 69-80, 2013.

SILVA, Renato Rodrigues da. Os parangolés de Hélio Oiticica ou a arte da transgressão. **Revista USP**, [S. l.], n. 57, p. 181-195, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33841>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SILVA, Cinara de Andrade. **Hélio Oiticica**: arte como experiência participativa. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SILVA, Greice Duarte de Brito. **De dentro pra fora, de fora pra dentro**: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Phorte, 2017.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

ENTRE ANTROPOFAGIAS E PARANGOLÉS: A ESTÉTICA A FAVOR DE UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA À BRASILEIRA

Between anthropophagies and parangolés: the aesthetics in favor of a brazilian pedagogical documentation

Xênia Fróes da Motta

Doutorado em Educação
Universidade Federal Fluminense
Niterói, Brasil

motta911@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0009-0006-2611-6943>

Greice Duarte de Brito-Silva

Doutorado em Educação
Universidade Federal Fluminense
Niterói, Brasil

greicedbrito@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8655-8034>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Endereço para correspondência indicando Rua-Avenida, número, CEP, Cidade, Sigla do Estado, País.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: X. F. Motta, G. D. B. Silva

Coleta de dados: X. F. Motta, G. D. B. Silva

Análise de dados: X. F. Motta, G. D. B. Silva

Discussão dos resultados: X. F. Motta, G. D. B. Silva

Revisão e aprovação: X. F. Motta, G. D. B. Silva

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](https://portal.periodicos.ufsc.br/). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da

universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista
Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista
Recebido em: 21-05-2023 – Aprovado em: 31-10-2023