



# CADERNO TEMÁTICO

## NAVEGAR: ARTE, CIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Luciana da Conceição<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo analisa o trabalho artístico-político do Grupo Esparrama, com ênfase no *Projeto Navegar*, realizado em São Paulo entre 2017 e 2018. A investigação evidenciou como o trabalho de pesquisa do grupo constitui uma prática contra-hegemônica que articula arte, cidade e educação, valorizando a atividade criadora das crianças e propondo formas políticas de ocupação do espaço urbano por/para/com esses sujeitos. Ancorada no enfoque histórico-cultural de Liev Vigotski, em diálogo com a poética de Manoel de Barros, a análise destaca a dimensão poético-crítica da experiência e discute a possibilidade de uma educação estética transformadora. Nesse horizonte, arte e educação se encontram como práticas capazes de ressignificar a vida cotidiana e ampliar a democracia.

**Palavras-chave:** *Arte; Cidade; Crianças; Educação; Grupo Esparrama; Transformação Social.*

### **Navegar**

*Uma janela se abriu ventilando a cidade  
E o povo todo encheu a rua de novidade.  
Cidade é bicho grande e solto  
Que não cabe na gaiola.  
Se o olho não tá no peixe, o gato vem e te enrola.  
Quero correr, quero brincar.  
Não pode, não pode, não.  
Quero falar o que pensar.  
Não  
Navegar  
Pode não  
Ter  
Não  
Voz  
Não  
Navegando, navegando, se não der eu voo,  
Navegando, navegando, se não der eu vou voar.*

(Grupo Esparrama; Souza, 2018, p. 34)

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2025). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2020), especialista em Gestão Cultural pelo Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação (2013).

## Abrindo janelas

Nas últimas décadas, observa-se, em escala global, avanços significativos no reconhecimento dos direitos das crianças, sobretudo no que se refere à sua participação política e ao seu reconhecimento como sujeitos capazes de intervir no mundo. Entre eles, destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), cujo artigo 12 assegura o direito dessas de expressarem opiniões e serem ouvidas em processos que as envolvam, princípio que reforça sua condição de agentes sociais e políticos. No Brasil, esse dispositivo foi incorporado à Constituição Federal de 1988, no art. 227, o qual estabelece a prioridade absoluta dos direitos das crianças e a corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Tal diretriz foi ampliada e detalhada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que define a liberdade, o respeito e a dignidade como atributos essenciais de sujeitos em desenvolvimento. Avanços posteriores, como o Marco Legal da Primeira Infância (2016), aprofundaram a noção de cuidado integral, enfatizando dimensões como brincar, cultura e convivência comunitária, ao passo que a Lei nº 14.617/2023 instituiu o “Mês da Primeira Infância” como forma de dar visibilidade pública ao tema. Complementarmente, a Carta das Cidades Educadoras (1990) introduziu a perspectiva de que o espaço urbano, quando assume intencionalmente sua função formativa, pode se converter em território privilegiado para a efetivação de direitos das crianças.

Apesar da existência de marcos legais robustos e da luta histórica que os sustenta, os direitos das crianças não se efetivam de modo automático. Sua concretização exige transformações profundas na forma como a sociedade concebe e vivencia a infância. Nesse cenário, a fragilização contemporânea da democracia, expressa na polarização política, no avanço de tendências autoritárias, na tentativa de restrição de liberdades civis e na intensificação das desigualdades, por exemplo, compromete a participação cidadã e ameaça a legitimidade do regime democrático como ordem inclusiva e garantidora de direitos. Tais processos colocam em risco conquistas históricas nos âmbitos civil, político e social. A vulnerabilidade dos marcos normativos, portanto, evidencia a urgência de práticas concretas que legitimem e fortaleçam as agências infantis, rompendo com a marginalização e a invisibilização de sua presença na esfera pública. Tais práticas por meio da ampliação e da escuta de suas vozes, devem garantir o direito efetivo à construção de espaços ao reconhecer sua potência transformadora, instituindo ambientes de diálogo e cocriação que afirmem as crianças como sujeitos de direito e de ação política.

No contexto urbano da cidade de São Paulo, o trabalho artístico e político do Grupo Esparrama se configura como prática contra-hegemônica que valoriza as infâncias. O Grupo desenvolve uma pesquisa cênica relevante sobre a cidade, o teatro e as crianças, produzindo criações que revelam a escuta, o respeito e a afirmação da potência inventiva desses sujeitos. Instalados<sup>2</sup> em um apartamento cuja janela se abre para o Elevado Presidente João Goulart, o Minhocão, no centro da capital paulista, o grupo transformou um espaço de cunho privado numa espécie de palco, de onde denuncia processos de gentrificação, especulação imobiliária e outros efeitos de um suposto progresso que desconsidera determinados sujeitos e o bem-estar coletivo. O viaduto, erguido de forma autoritária e marcado por sua arbitrariedade, converte-se, assim, em objeto de crítica estética e política, sendo ressignificado em novas formas de ocupação simbólica e de

---

<sup>2</sup> Iarlei Rangel e Ranieri Guerra, integrantes do Grupo Esparrama, residem no apartamento que, posteriormente, foi adaptado para abrigar a estrutura necessária às intervenções cênicas do grupo ampliando seu uso e função para além de espaço de moradia, consolidando-se, também, como a sede do coletivo.

apropriação urbana. Nesse horizonte, o Grupo Esparrama articulou arte e educação por meio do *Projeto Navegar*, realizado entre 2017 e 2018, concebido aqui como uma travessia poético-crítica que possibilitou a reflexão sobre alternativas para a educação não-formal das crianças. Tratou-se de uma prática de formação estética que fomentou o desenvolvimento da percepção crítica, revelando as infâncias como força de resistência e de transformação social, por meio da arte e da educação.

Este artigo vislumbra apresentar os resultados parciais de uma investigação qualitativa sobre o trabalho do Grupo Esparrama no *Projeto Navegar*, realizado em São Paulo. A pesquisa envolveu análise documental de registros do processo criativo (diários, anotações, fotografias, vídeos, áudios e desenhos), entrevistas semi estruturadas com integrantes e colaboradores do projeto, observações do espetáculo *Navegar*, em 2018 e 2024, participação na exposição *Navegar! Uma expedição por imaginários* e eventos formativos promovidos pelo grupo. A metodologia escolhida mobilizou um diálogo entre a perspectiva histórico-cultural com a poeticidade de Manoel de Barros, ampliando os modos de leitura e configurando-se como postura poético-crítica diante da experiência estética. Mais que um conjunto de técnicas, tratou-se de um olhar dialético, que reconheceu a indissociabilidade entre forma e conteúdo, processo e produto, obra e contexto, exigindo da pesquisadora participação ativa e implicada<sup>3</sup>.

Assim, a análise compreende o *Projeto Navegar* como objeto processual e historicamente situado, pois como aponta Vigotski: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudanças [...]” (1995, p. 91. Tradução própria)<sup>4</sup>, cujas determinações extrapolam os limites da pesquisa, conectando-se a fenômenos sociais mais amplos. Tal abordagem assume a práxis como critério de verdade, reconhecendo as lacunas da própria interpretação e, ao mesmo tempo, propondo caminhos e hipóteses (Beatón, 2017). Nessa direção, o estudo busca evidenciar a prática artístico-política do Grupo Esparrama como ação social transformadora que articula arte, cidade, educação e infância.

## 1. Um grupo de teatro se esparrama pela cidade...

O Grupo Esparrama foi fundado em 2012 a partir do encontro de quatro artistas – Iarlei Rangel, Kleber Brianez, Lígia Campos e Ranieri Guerra, movidos pelo desejo de produzir teatro voltado às infâncias. Sua primeira criação, *2por4*, foi apresentada em espaços teatrais convencionais. Contudo, o que viria a se tornar a marca estética e política do coletivo, o chamado teatro de janela<sup>5</sup>, emergiu de maneira inesperada, a partir de um ensaio realizado no apartamento de dois integrantes (Souza et al., 2019). O espaço, situado a apenas cinco metros do Minhocão, colocava os ensaios do grupo em contato direto, ainda que não intencional, com o

---

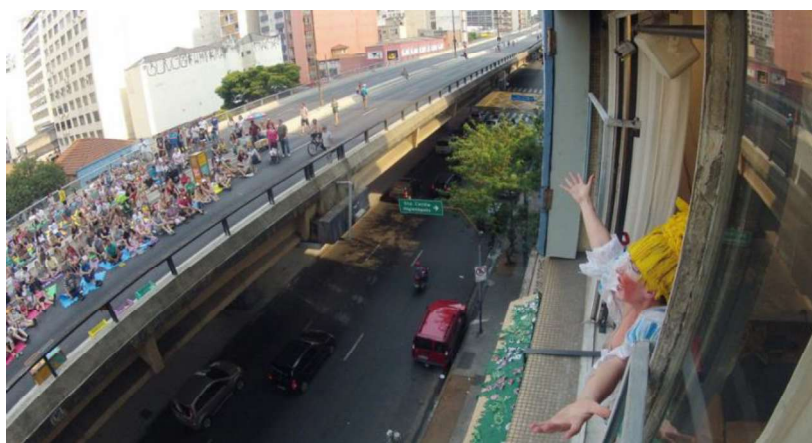
<sup>3</sup> A pesquisa foi realizada entre agosto de 2020 e agosto de 2025. As entrevistas ocorreram entre 2023 e 2024 e foram realizadas com os quatro integrantes do Grupo Esparrama, com os três artistas responsáveis pelo registro poético do processo de escuta com as crianças durante a primeira expedição do *Projeto Navegar* e com uma educadora responsável pelo percurso formativo do grupo em temas como Cidade Educadora, Educação Integral e Infâncias. A abordagem metodológica adotada inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, interpretativa e processual, privilegiando a compreensão aprofundada dos fenômenos em seus contextos reais (Bogdan & Biklen, 1991). Desse modo, buscou-se aprofundar a compreensão dos fatos e dos significados contidos nos documentos e nas materialidades selecionadas, ampliando a compreensão das experiências vividas, das motivações, das intencionalidades e dos sentidos atribuídos.

<sup>4</sup> “Estudiar algo historicamente significa estudá-lo em movimento”.

<sup>5</sup> “Um apartamento que é teatro, mas o público fica do lado de fora, lá no viaduto. Dentro e fora se misturam. Um dos poderes da arte: juntar coisas e ideias que antes eram impensáveis” (Grupo Esparrama & Souza, 2018, p. 7).

fluxo urbano. A música que ecoava a partir da janela somada a imagem dos palhaços fazendo gracejos despertaram a curiosidade dos pedestres, que paravam para tentar observar. Esse acontecimento levou o grupo a reconhecer o potencial artístico e comunicativo daquela situação. “Foi aí que veio toda a história do teatro de janela, do desejo de fazer alguma coisa ali [...]” (Entrevista com Lígia Campos, março de 2025)<sup>6</sup>.

Em 2013 estreou *Esparrama pela Janela*, espetáculo que inaugurou essa forma singular de fazer teatro. Nessa primeira fase, a dramaturgia abordava aspectos da vida urbana a partir de experiências cotidianas, como os ruídos e a poluição sonora da cidade, tensionando a relação entre espaço público e intimidade doméstica (Souza et al., 2019). A escolha estética conferiu ao grupo expressiva visibilidade midiática e premiações<sup>7</sup>, projetando-os como referência na cena teatral paulistana. No entanto, esse reconhecimento trouxe contradições. Ao mesmo tempo em que denunciava problemas da cidade, o trabalho acabou sendo apropriado, tornando-se, involuntariamente, um dos elementos legitimadores para as ações de requalificação do Minhocão. O coletivo passou a se perceber como parte de um processo de gentrificação do espaço em que atuava, constatando que sua presença artística também podia ser capturada por lógicas de mercado e transformada em justificativa de valorização imobiliária.



Fotografia 1 - Lígia na janela do Grupo Esparrama. Imagem de Fernando Pilatos. Fonte: Acervo do Grupo Esparrama.

Essa experiência foi determinante para um reposicionamento estético-político do grupo. Contemplado pelo programa Rumos, do Instituto Itaú Cultural, o Esparrama passou a aprofundar sua pesquisa sobre arte, cidade e infância, tensionando temas considerados complexos ou tabus para o universo infantil, como gentrificação, especulação imobiliária e questões de gênero (Souza et al., 2019). Esse movimento resultou no espetáculo *Minhoca na Cabeça*, de 2015, obra emblemática de sua trajetória.

<sup>6</sup> Todas as entrevistas foram realizadas seguindo os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos, sendo o projeto de pesquisa aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 02/08/2023. Os entrevistados assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a utilização real de seus nomes. As entrevistas foram realizadas de forma online via plataforma *Google Meet*, considerando a disponibilidade, principalmente, dos participantes, mas também da pesquisadora.

<sup>7</sup> O espetáculo ganhou dois prêmios e uma indicação ao FEMSA de Teatro Infantil e Jovem, de 2013, nas categorias Revelação, pela direção de larlei, e Prêmio Crystal Eco de Sustentabilidade, indicado na Categoria Especial. E também o Prêmio da Cooperativa Paulista de Teatro, de 2013, na categoria Melhor Ocupação de Espaço.

A peça narra a história de uma menina do interior que, ao mudar-se para a cidade, sente medo de brincar na rua. As “minhocas” que habitam sua cabeça simbolizam os temores produzidos pelo espaço urbano, mas, com o apoio de amigos, ela aprende a enfrentá-los. O desfecho é marcado por uma cena profundamente simbólica: o Minhocão é transformado em barco por meio de elementos cênicos acionados com a participação das crianças. Uma âncora é içada, boias são lançadas ao público, uma vela se ergue, e, de modo triunfal, a menina proclama: “Navegar!”. Nessa ação, o grupo de certa forma reivindica o direito da criança de ocupar o espaço urbano, convertendo a cena em um manifesto estético-político ao inscrever simbolicamente esse corpo em perspectiva iminente de navegar pela cidade.



**Fotografia 2** - Cena final do espetáculo *Minhoca na Cabeça*. Imagem de Adriano Choque. Fonte: Acervo do Grupo Esparrama.

Contudo, a força desse clímax não deixou de suscitar questionamentos internos ao coletivo. O grupo passou a indagar se, de fato, a cidade estaria disposta e preparada para ser navegada pelas crianças. Afinal, embora a ocupação desses sujeitos no espaço urbano seja fundamental, a cidade é também um campo de disputa, estruturado por interesses econômicos e políticos que frequentemente se sobrepõem aos direitos das crianças. Nesse sentido, *Minhoca na Cabeça* não apenas reivindica a possibilidade das crianças transformarem o espaço, mas também evidencia as contradições de um território que, longe de ser neutro, é atravessado por desigualdades, exclusões e projetos de poder.

Assim, o Grupo Esparrama constrói um projeto artístico, mas também educativo, que articula infância, cidade e estética, convidando a sociedade a repensar quem pode ocupar o espaço urbano e de que forma.

## 2. Crianças a bordo!

A história do Elevado Presidente João Goulart, popularmente conhecido como Minhocão, é exemplar para compreender-se as contradições do urbanismo paulistano. Construído no início da década de 1970, durante o regime militar, o viaduto expressa a lógica autoritária e excludente que marcou grande parte das intervenções urbanas desse período (Oliveira, 2016). O projeto, voltado prioritariamente para a circulação de automóveis (Barbosa & Queiroz, 2012), desconsiderou os impactos sociais e ambientais na região central da

cidade, impondo um traçado que cortou bairros consolidados e comprometeu a qualidade de vida de seus moradores (Marafon Frau & Silva Neto, 2017). O Minhocão, assim, tornou-se símbolo de um modelo de planejamento urbano que privilegia fluxos econômicos e interesses políticos em detrimento das necessidades coletivas (Oliveira, 2016).

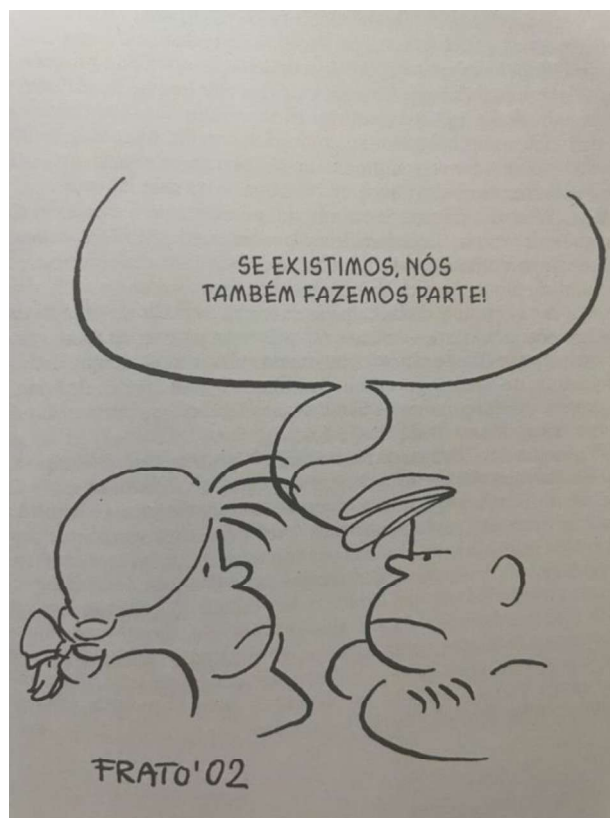
Décadas mais tarde, a transformação do viaduto em Parque Urbano, convertendo-o em área de lazer e convivência nos períodos em que estava fechado ao tráfego de veículos, não resultou de uma política pública deliberada, mas da ação direta da população. Como relata Iarlei Rangel, integrante do grupo e morador da região, “Quem transformou esse Parque não foi a prefeitura. O povo quebrou as grades e começou a utilizar ele à noite” (Entrevista com Iarlei e Lígia, 14 de novembro de 2023). Essa apropriação popular revelou tanto a necessidade de mais espaços públicos de qualidade para pedestres na cidade quanto a potência das iniciativas coletivas em ressignificar territórios urbanos. A ação dessas pessoas tornou visível a disputa pelo espaço e apontou para uma dimensão do direito à cidade que escapa à lógica do planejamento estatal tradicional.

Entretanto, como destaca Tonucci, a cidade continua a ser pensada para um “cidadão protótipo”:

*A cidade e seus administradores escolheram como cidadão protótipo, um cidadão do sexo masculino, adulto, trabalhador e motorista. Adaptaram a cidade às suas necessidades, tentou corresponder às suas demandas, garantindo assim o consentimento eleitoral do cidadão forte. Traiu, assim, as necessidades e os direitos daqueles que não são homens, não são adultos, não são trabalhadores, não são motoristas. Como resultado, essas cidades são cidades sem crianças (2020, p. 6).*

Crianças, idosos, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente invisibilizados não encontram, em geral, condições adequadas de circulação, permanência e participação nos espaços urbanos. Em particular, as crianças raramente são contempladas nos projetos de urbanismo, o que as coloca em posição marginal na vida pública. Essa exclusão remete a um aspecto fundamental: a infância é uma construção social, um fenômeno histórico, “[...] um conceito que foi sendo desenvolvido com o passar do tempo, não algo natural como se acredita” (Peregrino, 2017, p. 30). O modo como uma sociedade define, trata e organiza os espaços para as crianças reflete concepções históricas e culturais que, muitas vezes, relegam-nas à esfera privada, negando-lhes o direito à cidade.

Pensar a cidade a partir da presença ativa das crianças é, portanto, reivindicar um modelo de urbanismo que se reconheça como obra coletiva, conforme aponta Henri Lefebvre (2001). O direito à cidade não se reduz ao acesso a equipamentos ou serviços, mas se configura como possibilidade de participação efetiva na produção do espaço urbano (Lefebvre, 2001). Quando crianças ocupam praças, ruas e parques, não apenas se apropriam de territórios, mas também interpelam a própria lógica de quem tem legitimidade para habitá-los.



**Figura 1** - *Se existimos, nós também fazemos parte*. Fonte: Ilustração de Francesco Tonucci/Frato (2005, p. 147)

Nessa perspectiva, a contribuição de Milton Santos (2023), com sua noção de pedagogia da existência, permite compreender a vida cotidiana como espaço formativo e produtor de saberes. Essa pedagogia, vivida em e através dos lugares, ensina que a existência e a resistência cotidiana podem gerar formas de transformação da realidade. Nessa direção, as crianças, ao vivenciarem e experimentarem a cidade, produzem significados, aprendizagens e formas de sociabilidade que ampliam a compreensão do urbano. Em diálogo, Freire (2015), ao conceber os sujeitos como seres de práxis, capazes de refletir criticamente e intervir no mundo, oferece um referencial decisivo para reconhecer a infância como agente de transformação social, desde que lhes sejam assegurados espaços efetivos de escuta e participação, pois, como enfatiza Freire, é essencial “estar presente na História e não simplesmente nela estar representada” (1995, p. 75).

Partindo desse horizonte, o Grupo Esparrama compreendeu que, para além de produzir espetáculos, era necessário assumir uma posição política diante da questão urbana e da infância. Contemplado pelo 29º Programa de Fomento ao Teatro<sup>8</sup>, o coletivo organizou uma proposta de trabalho que se tornou marco em sua trajetória. O grupo passou a afirmar explicitamente o direito das crianças à cidade como parte constitutiva de sua prática artística - e, por que não também, pedagógica. Essa virada representou o reconhecimento de que a arte, por meio de quem a produz, pode instaurar espaços de diálogo e cocriação, nos quais comunidades

<sup>8</sup> A Lei Municipal de Fomento ao Teatro surgiu da mobilização de grupos teatrais paulistanos contrários ao modelo de renúncia fiscal das Leis Rouanet e Mendonça, por considerarem que este favorecia a mercantilização da arte e subordinava o teatro às lógicas de mercado. Organizados no movimento Arte Contra a Barbárie, lançaram um manifesto em defesa de financiamento público direto, critério transparente de recursos e autonomia da criação artística. Essa articulação resultou no Projeto de Lei nº 416/00, aprovado em 2002, que instituiu o programa de fomento na cidade de São Paulo.

se encontram, denunciam injustiças, elaboram pensamento crítico e projetam novas formas de habitar a cidade.



**Fotografia 3** - Registros do espetáculo *Navegar* durante a *Trilogia de Janela*. Fonte: Acervo próprio.

Assim, ao colocar as crianças a bordo de suas criações, o Esparrama não apenas constrói dramaturgias que tematizam o urbano para as crianças, mas sim com as crianças. A presença infantil deixa de ser acessória e se torna constitutiva de um projeto estético-político que reivindica a cidade como território de todos, afirmando a criança como sujeito de direito, expressão, participação e transformação social.

### **3. Navegar é preciso (e urgente!)**

O *Projeto Navegar*, desenvolvido pelo Grupo Esparrama, só alcançou a dimensão que teve devido a Lei Municipal de Fomento ao Teatro, política pública que assegurou recursos e tempo para que o coletivo pudesse se dedicar ao aprofundamento da pesquisa. Como ressaltam os próprios integrantes, foi esse financiamento que permitiu ao grupo realizar a escolha consciente de mergulhar em uma investigação de longo prazo, pautada pela relação entre arte, infância e cidade. Tal experiência confirma a ideia de Vigotski (2009) de que a atividade criadora é sempre produto das circunstâncias históricas, materiais e culturais nas quais o sujeito está inserido. A criação, portanto, não é um ato isolado, mas atravessado por condições de classe, tempo e espaço que determinam, de forma desigual, as possibilidades de imaginar e produzir. Nesse horizonte, a defesa e a implementação de políticas públicas para a cultura tornam-se um ato ético e político: fornecer condições materiais para a criação significa democratizar os processos de produção simbólica e assegurar o direito à arte como dimensão constitutiva da cidadania.

O *Projeto Navegar* foi estruturado em três expedições criativas, que funcionaram como etapas complementares de um mesmo percurso. Mais do que criar um espetáculo para crianças, o Esparrama assumiu o desafio de criar com as crianças, reconhecendo-as como interlocutoras legítimas nesse processo.

Nesse sentido, a primeira expedição, dedicada à escuta, constituiu-se como prática fundante do processo: foi a partir das vozes, percepções e imaginações infantis que o grupo orientou sua dramaturgia, elaborou materialidades cênicas e desenhou a travessia estética que resultou no espetáculo homônimo *Navegar*.

Para sustentar essa escuta, o grupo investiu em uma preparação formativa prévia: oficinas de manipulação de bonecos, palhaçaria, canto, cenografia e máscaras, conduzidas por integrantes e artistas convidados, além de um aprofundamento conceitual sobre infância e cidade. Nesse processo, foi fundamental a presença da educadora Laila Sala, convidada pelo diretor Iarlei Rangel. Atuando como assessora pedagógica, Laila contribuiu não apenas na organização metodológica, mas na construção de um campo comum de reflexão, articulando conceitos como cidade educadora, educação integral, infância como potência política e escuta como ética da criação. Sua atuação evidenciou que teoria e prática não são dimensões opostas, mas constitutivas de um mesmo processo, permitindo ao grupo nomear suas intuições, aprofundar suas concepções e transformar vivências em reflexão crítica.

A escolha dos grupos de crianças para a realização das escutas foi resultado de uma curadoria cuidadosa, orientada pela premissa de trabalhar com grupos que já possuíam algum vínculo com o espaço urbano e entre si. Foram definidos três territórios: a EMEI Gabriel Prestes e a Ocupação Lord Palace Hotel, ambas localizadas no centro da cidade de São Paulo e o CCA Mina, localizado em Heliópolis, zona sul. Essa seleção permitiu ao Esparrama adentrar contextos onde a relação com a cidade já estava em curso, aprofundando-se nos modos como as crianças significavam e ressignificavam seu cotidiano urbano. O método de escuta adotado pelo grupo privilegiou a construção de vínculos, o respeito ao tempo das crianças e o reconhecimento das linguagens próprias de cada coletivo. Perguntas como “é pela fala, pelo desenho, pela pintura, pelo canto ou pela brincadeira que essas crianças se expressam?” orientaram a abordagem, deslocando a escuta de uma lógica de coleta de dados para um exercício de cocriação. Como estratégia, o grupo criou “historinhas” em que artistas e crianças eram personagens, construindo uma dinâmica lúdica e horizontal, na qual as relações se estabeleciam por meio do jogo e do brincar. A cada encontro, as falas, ações e criações infantis eram revisitadas pelo coletivo, que buscava compreender os sentidos emergentes e traduzi-los em material estético.

Essa metodologia se aproxima do que Coessens, Crispin e Douglas (2009) definem como arte-jogo: um processo de imersão afetiva, cognitiva e imaginativa em que artistas e participantes se transformam mutuamente. Nesse horizonte, o jogo não é um meio para alcançar respostas, mas uma experiência aberta de criação compartilhada. A escuta das crianças tornou-se, assim, um espaço estético, capaz de produzir sentidos e gerar material artístico. Para acompanhar poeticamente a experiência, o grupo convidou três artistas, Marina Faria, Daniel Viana e Sissy Eiko, que a partir das artes visuais, da literatura e da fotografia, respectivamente, registraram o processo em diferentes linguagens. O resultado foi uma tessitura polifônica que ampliou os modos de olhar e tornou possível registrar não apenas o que aconteceu, mas sobretudo o modo como aconteceu.



**Fotografia 4** - Crianças navegando com o Grupo Esparrama pela cidade. Imagem de Sissy Eiko. Fonte: Acervo do Grupo Esparrama.

O *Projeto Navegar*, desenvolvido ao longo de um ano e quatro meses a partir da provocação *Com que cidade sonham as crianças?*, mobilizou 25 artistas em um processo inédito na história do Grupo dada a amplitude e a intensidade da experiência. A vasta quantidade de material sensível, oriundo das escutas infantis e das vivências nos territórios, exigiu do coletivo um esforço rigoroso de curadoria e de transposição estética, confrontando-o com dúvidas, limites e contradições inerentes à própria criação. Tal dimensão revela, em sua complexidade, o caráter dramático da criação artística, conforme compreendido por Vigotski. Para o autor, “[...] o drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (Vigotski, 2001, p. 35). Assim, tanto a produção artística, quanto a formação das funções psíquicas superiores, não se dá em meio à estabilidade, mas no interior de tensões e conflitos mediados socialmente. Nesse horizonte, a arte é compreendida como “técnica social do sentimento” (Vigotski, 1999), processo pelo qual emoções e experiências são reelaboradas por meio da mediação simbólica. O *Projeto Navegar* evidencia essa concepção sobre arte ao revelar que a criação artística não é produto isolado de indivíduos, mas resultado de um entrelaçamento histórico, social e cultural que, ao transformar a experiência coletiva em linguagem cênica, reafirma a arte como dimensão social de produção de sentidos compartilhados.

#### 4. Uma travessia poético-crítica

Compreender o *Projeto Navegar* como travessia implica reconhecer que processos artísticos e educativos não se dão em linhas retas, mas em fluxo dinâmico, em constante movimento histórico. Trata-se de um percurso marcado por deslocamentos e contradições, no qual o binômio poético-crítico se apresenta como dimensão indissociável. É nesse ponto que o diálogo entre Vigotski e Manoel de Barros acontece: reconhecer a potência de ambos, a partir da teoria e da poesia, para estabelecer outras possibilidades de pensar e de sentir.

Essa perspectiva exige também revisitar a forma como esses autores têm sido lidos. Vigotski é frequentemente reduzido a um teórico do desenvolvimento ou, de modo equivocado, classificado como cognitivista, quando, na verdade, sua obra revela uma complexidade que articula arte, estética e educação. Seus escritos sobre arte não costumam ser tão disseminados, reflexo da desvalorização moderna da Arte em detrimento da Ciência. Entretanto, mesmo em sua forma rigorosa de escrita, há poesia: ao afirmar que a arte é uma “técnica social do sentimento”, Vigotski (1999) evidencia que o estético é um modo de elaboração das emoções, mediado pela história e pela cultura.

De modo análogo, Manoel de Barros tem sido, muitas vezes, restrito a uma imagem de poeta da natureza ou da infância, explorada editorialmente como recurso de mercado. Contudo, sua obra é profundamente política. Como observa Müller (apud Kishi, 2016), sua filiação ao Partido Comunista e sua atenção às coisas tidas como inúteis revelam uma postura crítica frente ao capitalismo, que descarta aquilo que não gera valor. Ao enaltecer o desimportante e dar centralidade ao que é marginalizado, Barros constrói uma poética de resistência, que convida a “transver o mundo” (Barros, 2016, p. 75).

Essa perspectiva crítica aproxima a poesia de Barros do teatro produzido pelo Grupo Esparrama. Se no imaginário social espera-se que o teatro para crianças se restrinja a narrativas simplificadas e elementos cênicos estereotipados, o grupo subverte essa expectativa ao assumir uma linguagem estética e política que reconhece as crianças como sujeitos capazes de refletir criticamente e de agir sobre a realidade dentro de suas possibilidades. O grupo não se limita a falar sobre a cidade e as crianças apenas no plano do discurso, não obstante cria condições concretas para que essa relação aconteça, como no recurso do microfone aberto. Nesse dispositivo, as crianças tinham a possibilidade de expressar livremente suas percepções sobre a cidade ou qualquer outro tema, diante de um público predominantemente adulto. Essa escolha deslocava a função do espetáculo: já não era necessário explicar sua metodologia ou justificar seu caráter participativo de criação, pois a própria voz da criança, ecoando no Minhocão, forjava a escuta como princípio cênico e ético.



Fotografia 5 - Microfone aberto para crianças. Fonte: Acervo próprio.

O *Projeto Navegar* reafirma que a arte, ao mesmo tempo em que educa os sentidos, transforma a realidade. Para Vigotski (2003), pensar a educação estética é inserir as reações estéticas na vida cotidiana, tornando a beleza uma exigência da experiência comum e não um privilégio das ocasiões excepcionais. Nesse horizonte, até mesmo as atitudes mais ordinárias podem ser atravessadas por uma dimensão poética. Do mesmo modo, Pino (2006) entende a imaginação como base constitutiva desse sentido estético, concebido como encontro sensível e simbólico com o mundo. Educar esteticamente, portanto, é cultivar percepções capazes de ampliar a experiência humana, abrindo espaço ao inusitado, ao simbólico e ao poético. “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul - que nem uma criança que você olha de ave” (Barros, 1994).

É nesse entrelaçamento da arte com a educação que o trabalho do Grupo Esparrama se apresenta como travessia poético-crítica. A travessia porque recusa caminhos lineares, optando pelos desvios criativos que revelam zonas possíveis de criação; poética porque mobiliza a imaginação e a sensibilidade; crítica porque denuncia as exclusões e convoca à transformação. Se a democracia se encontra sob ameaça, a arte precisa se estabelecer como uma de suas formas mais vitais de resistência. É preciso, como desejava Manoel de Barros, “transver o mundo”.

### Atravessar novos portos de vista...

O percurso realizado ao longo deste artigo reforça que o ponto final não existe na pesquisa, pois há sempre espaço para vírgulas e reticências. O trabalho do Grupo Esparrama, vasto e ainda em expansão, merece ser continuamente “esparramado”, não apenas pela originalidade estética de sua proposta, mas sobretudo pelas contribuições que oferece para repensar a infância em sua inserção na vida pública, na ocupação da cidade e na afirmação das crianças como agentes de ação e transformação social. Pensar processos educativos para além dos espaços formais de educação.

A experiência do Teatro de Janela, ao se constituir como uma ponte entre o público e o privado, evidencia como a arte pode criar fissuras no cotidiano urbano e criar novas formas de convivência. Tal como sugeria o multiartista Friedrich Hundertwasser, “as janelas equivalem aos olhos”; são “ponte entre o interior e o exterior”<sup>9</sup> - aqui nessa pesquisa entre privado e coletivo, casa e cidade, artista e público. Nessa perspectiva, o Teatro de Janela não é apenas linguagem ou forma, mas também metáfora crítica dessa separação entre a esfera pública e privada ao transformar a janela em espaço de mediação, atravessamento e diálogo.

Ao mesmo tempo, este estudo recupera a defesa de Hundertwasser de que o artista tem o dever de não apenas embelezar, mas de melhorar o mundo. Tal tarefa, entretanto, exige sempre a pergunta: melhorar para quem? Para o quê? A arte que se pretende politicamente relevante deve ser orientada pela função social de produzir deslocamentos, abrir escutas e possibilitar transformações que não sejam apenas estéticas, mas também éticas e políticas.

---

<sup>9</sup> Hundertwasser Architecture: for a more human architecture in harmony with nature. Alemanha: Taschen, 1997. p. 304-309. Disponível em: <http://cronologiadourbanismo.ufba.br/leituras.php>.

Assim, pensar uma educação para a transformação social, por meio da arte, implica considerar a estética como dimensão constitutiva do humano, em ruptura com formas de educar tecnicistas e produtivistas, resultantes de um sistema hegemônico, dominante e colonial. Andreotti (2018), em sua reflexão, elucida a necessidade de questionar tais estruturas para que seja possível transformar relações e, então, abrir caminhos para imaginar a possibilidade de uma educação “sem fronteiras”. O caminho da transformação social só se torna possível, como enfatiza Vigotski, a partir de mudanças estruturais profundas, ao afirmar que “os problemas da educação só serão definitivamente resolvidos quando forem resolvidos definitivamente os problemas do sistema social” (2003, p. 220).

Democratizar o acesso à arte e aos meios de produção artística é urgente para fortalecer a liberdade de expressão e o direito universal à participação cultural. Mais do que privilégio, a expressão artística deve ser entendida como direito fundamental, capaz de potencializar processos educativos voltados à formação crítica dos sujeitos e à ampliação da democracia, abrindo novos portos de vista.



**Fotografia 6** - Placa indicando o Teatro de Janela. Fonte: Acervo próprio.

## Referências

- Andreotti, V. (2018, janeiro). Educação para a expansão de horizontes, saberes, vivências, afetos, sensibilidades e possibilidades de (co)existência. *Revista Sinergias: diálogos educativos para a transformação social*, (6). [https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2018/02/sinergias6\\_19\\_02\\_pag65\\_76.pdf](https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2018/02/sinergias6_19_02_pag65_76.pdf).
- Associação Internacional de Cidades Educadoras. (1990). *Carta das Cidades Educadoras*. <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>.
- Barbosa, E., & Queiroz, R. (2012, agosto). *Minhocão e suas múltiplas interpretações*. *Arquitextos*, 13(147.03). <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.147/4455>.
- Barros, M. de. (1994). *O livro das ignorâncias* (2a ed.). Civilização Brasileira.
- Barros, M. de. (2016). *Livro sobre nada*. Alfaguara.
- Beaton, A. B. (2017). La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. In S. G. de L. Mendonça, L. A. A. Penitente, & S. Miller (Orgs.), *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas* (pp. 19–38). Oficina Universitária; Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p19-38>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera legislações correlatas. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm).
- Brasil. (2023). *Lei nº 14.617, de 11 de julho de 2023*. Altera a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/l14617.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14617.htm).
- Coessens, K., Crispin, D., & Douglas, A. (2009). *The artistic turn: A manifesto*. Orpheus Instituut; Leuven University Press.
- Cronologia do Pensamento Urbanístico. (2025). *Hundertwasser publica o “Manifesto do Mofo contra o racionalismo em Arquitetura”*. <http://cronologiadourbanismo.ufba.br/biografia.php?idVerbete=41&idBiografia=52>.
- Freire, P. (2015). *Ação cultural para a liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *A educação na cidade*. Cortez.
- Grupo Esparrama, & Souza, M. C. (2018). *Navegações teatrais para pequenos tripulantes: Diário de bordo do Grupo Esparrama*. Programa Municipal de Fomento ao Teatro, Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.
- Kishi, K. (2016). *Manoel de Barros: Ver, rever e transver*. *Ciência & Cultura*, 68(2), 60–61. <https://doi.org/10.21800/2317-66602016000200018>.
- Lefebvre, H. (2001). *O direito à cidade*. Centauro.
- Marafon Frau, F., & Silva Neto, M. L. da. (2017, janeiro). *O destino do Elevado Costa e Silva, o Minhocão: uma decisão à luz do urbanismo*. *Arquitextos*, 17(200.03). <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/17.200/6394>.
- Oliveira, J. C. de. (2016). *As contradições do espaço público na cidade de São Paulo: Uma abordagem a partir do Minhocão e seus diferentes usos*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18771/2/Jose%20Carlos%20de%20Oliveira.pdf>.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

- Peregrino, G. S. A. (2017). *Infância, educação e Manoel de Barros* (1a ed.). CRV.
- Pino, A. (2006). *A produção imaginária e a formação do sentido estético*: Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 17(2). <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>.
- Santos, M. (2023). *Por uma outra globalização*. Record.
- Souza, A. C., Conceição, L., & Barbalacco, R. (2019, julho). O Grupo Esparrama e sua experiência de mediação cultural: Um encontro de imaginários. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, (8), 178–192. <https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/b272d707/b141/4fe2/a0a5/bde567a267bc.pdf>.
- Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* Penso.
- Tonucci, F. (2020). *O direito de brincar*: Uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Revista Práxis Educacional*, 16(40).
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Vol. I, pp. 259–406). Aprendizaje/Visor.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico* (Z. Prestes, Trad.). Ática. Wong, B. (2000, 05 de agosto). *Aprender com arte*. Público. <https://www.publico.pt/2000/08/05/jornal/aprender-com-arte-147226>.

**Índice**