Feijão doce e matrioshka: teatro de animação e interculturalidade na Educação Infantil

Sweet beans and matryoshka: puppet theater and interculturality in early Childhood Education

DOI: https://doi.org/10.5965/2358092530120026e0006

Rafael Reus Meira[1]
Orcid: 0009-0003-8283-7161

Recebido: 18/06/2026
Aprovado: 03/11/2026
Publicado: 14/11/2026

[1] Professor, ator, diretor teatral e pesquisador na área de Artes, com formação em Bacharelado e Licenciatura em Teatro (2018) pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrando no PROFARTES/UDESC.

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre o potencial das linguagens do teatro de animação como ferramenta facilitadora de práticas de educação intercultural na Educação Infantil. A partir de relatos de experiência desenvolvidos com crianças de 4 e 5 anos no Centro de Educação Infantil Cândido João de Aquino localizado no município de Biguaçu (SC), discute-se como o teatro de bonecos pode favorecer processos de socialização, pertencimento, expressão e valorização das diferenças culturais. O trabalho dialoga com autores que discutem educação intercultural e práticas pedagógicas voltadas à diversidade cultural, articulando especialmente as contribuições de Vera Maria Ferrão Candau (2016) e de Miquel A. Oltra-Albiach (2022). Os relatos envolvendo crianças oriundas da Venezuela, Estados Unidos e Rússia evidenciam como o reconhecimento das identidades culturais e linguísticas pode transformar a dinâmica escolar, deslocando a diferença de um lugar de deficiência para um lugar de potência. Conclui-se que o teatro de animação, ao criar espaços simbólicos de mediação e imaginação, favorece práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e interculturais.

Palavras-chave: teatro de animação; educação intercultural; educação infantil; diversidade cultural; teatro de bonecos.

Abstract

This article reflects on the potential of animation theatre languages as facilitating tools for intercultural education practices in Early Childhood Education. Based on experience reports developed with children aged four and five at the Centro de Educação Infantil Cândido João de Aquino, located in the municipality of Biguaçu (SC), the study discusses how puppet theatre can foster processes of socialization, belonging, expression, and appreciation of cultural differences. The research engages with authors who discuss intercultural education and pedagogical practices related to cultural diversity, especially Vera Maria Ferrão Candau (2016) and Miquel A. Oltra-Albiach (2022). The reports involving children from Venezuela, the United States, and Russia demonstrate how recognizing cultural and linguistic identities can transform school dynamics, shifting difference from a place of deficiency to one of potentiality. The article concludes that animation theatre, by creating symbolic spaces of mediation and imagination, encourages more sensitive, inclusive, and intercultural pedagogical practices.

Keywords: *animation theatre; intercultural education; early childhood education; cultural diversity; puppet theatre.*

Introdução

As transformações sociais contemporâneas têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano escolar brasileiro. A partir da minha experiência como docente no sul do Brasil, percebo a presença de crianças oriundas de diferentes contextos culturais, linguísticos e nacionais. Em nível nacional, do ponto de vista da localização geográfica desses imigrantes, se destacaram as Unidades da Federação de Roraima (65,0 mil), São Paulo (50,7 mil), Amazonas (25,8 mil), Paraná (22,1 mil) e Santa Catarina (21,5 mil)" (CAVALCANTI; OLIVEIRA; LEMOS SILVA, 2023, p. 16). No entanto, embora a diversidade esteja cada vez mais visível nas escolas, ainda persiste uma dificuldade em transformar essas diferenças em experiências efetivamente potentes para os processos pedagógicos. Pois como afirma Candau (2016, p. 805), "[...] as diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver [...]".

No contexto da Educação Infantil, essa questão torna-se ainda mais sensível, pois muitas crianças imigrantes ou filhas de estrangeiros e nascidas no Brasil iniciam seus processos de escolarização em um ambiente cujo idioma e códigos culturais lhes são desconhecidos. Frequentemente, o não domínio da língua portuguesa é interpretado como ausência de participação, conhecimento ou interesse, invisibilizando as experiências e repertórios culturais dessas crianças.

Foi diante desse cenário que surgiu o presente relato: a experiência de um professor de Arte com formação em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atuando na Educação Infantil do Centro de Educação Infantil Municipal Cândido João de Aquino, em Biguaçu (SC), que desenvolve propostas relacionadas às linguagens do teatro de animação e interculturalidade com crianças de 4 e 5 anos.

A partir de relatos envolvendo crianças da Venezuela, Estados Unidos e Rússia, busca-se refletir sobre como o teatro de bonecos e outras linguagens do teatro de animação podem constituir-se como ferramentas facilitadoras de uma educação intercultural crítica, promovendo escuta, pertencimento, diálogo entre culturas e valorização das diferenças.

As experiências aqui relatadas foram desenvolvidas em três grupos distintos, com aproximadamente 15 a 20 crianças em cada turma: Maria integrava um grupo de G5 no período matutino; Daniel, um grupo de G4 no período matutino; e Elena, um grupo de G5 no período vespertino. As idades das crianças correspondiam às respectivas faixas etárias das turmas. Como professor de Arte, desenvolvo duas aulas

semanais de 45 minutos com cada grupo, nas quais o teatro de animação é uma linguagem utilizada habitualmente, e as experiências aqui analisadas foram construídas ao longo de várias semanas.

As propostas aconteceram em salas de aula regulares da Educação Infantil, organizadas com mesas redondas, cadeiras, tatame e materiais e brinquedos diversos. Em diferentes momentos, trabalhou-se com teatro de objetos e, posteriormente, com teatro de bonecos. Alguns objetos cotidianos foram customizados pelas próprias crianças, enquanto os bonecos utilizados nas atividades foram produzidos pelo professor. Esse modo de trabalho permitiu que os objetos do cotidiano passassem a compor personagens, cenas e improvisações, articulando criação material e experimentação teatral.

A escolha das situações apresentadas neste relato decorreu de acontecimentos vivenciados no cotidiano das aulas. A cena do “Feijão da Maria” nasceu de uma situação ocorrida no momento do almoço, quando, durante uma aula de teatro, acompanhei a turma até o refeitório e surgiu a possibilidade de transformar em cena uma experiência que havia mobilizado a criança e os colegas. No caso de Daniel, eu já utilizava algumas palavras em inglês nas aulas, especialmente para trabalhar cores, mas passei a ampliar a conversação como forma de me aproximar da criança e reconhecer sua língua. Já a experiência de Elena ocorreu quando eu havia iniciado o trabalho com teatro de bonecos, após experiências com teatro de objetos, e solicitei que cada criança trouxesse de casa um boneco ou boneca significativo para sua família, com a intenção de relacionar o objeto às memórias familiares e à composição de personagens.

Educação intercultural e diferença como potência

Ao discutir a educação intercultural, Candau (2016, p. 814) afirma que na escola “Tudo parece favorecer a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade". Nesse modelo, as diferenças tendem a ser compreendidas como desvios em relação a um padrão considerado ideal. Entretanto, a autora propõe uma perspectiva de interculturalidade crítica, que compreende as culturas como processos dinâmicos, híbridos e em constante transformação. Mais do que tolerar diferenças, trata-se de promover relações de diálogo e reconhecimento entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais.

Essa perspectiva dialoga com a proposta de bell hooks de uma "pedagogia engajada", que recusa a ideia de que professores e alunos devem deixar sua subjetividade do lado de fora da sala de aula. Para hooks (2013, p. 25), "[...] ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo [...]".

Nesse sentido, Candau (2016, p. 809) define a educação intercultural como aquela que reconhece as "[...] diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário". Essa perspectiva desloca o olhar sobre a diversidade: a criança que fala outra língua, possui outros hábitos alimentares ou referenciais culturais distintos deixa de ser vista como alguém "faltante" e passa a ser reconhecida como sujeito portador de saberes e experiências capazes de ampliar o universo coletivo da turma.

No campo da Educação Infantil, Daniel e Moro (2022) alertam que "as práticas de Educação Infantil apresentam o discurso da diversidade de modo a esvaziar a diferença, prevalecendo a lógica da adaptação de quem chega" (p. 82), visando a urgência de práticas que reconheçam diferentes culturas como parte de experiências partilhadas no cotidiano escolar.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Oltra-Albiach (2022, p. 36, tradução nossa) ao afirmar que a educação intercultural busca desenvolver "[...] a diversidade como um valor positivo que deve ser compreendido e aceito [...]".[2] O autor destaca ainda que a interculturalidade envolve interação, reciprocidade e ruptura do isolamento entre culturas.

No cotidiano escolar, porém, isso nem sempre acontece. Muitas vezes, a escola centra suas ações apenas na necessidade de adaptação linguística da criança imigrante, ignorando seus repertórios culturais. Com a ideia de que a educação inclusiva e intercultural deva beneficiar todos os estudantes, não somente os grupos minoritários e imigrantes, Bartolomé, citado por Oltra-Albiach, afirma:

> O que os professores consideravam urgente era a necessidade de os alunos imigrantes adquirirem uma competência aceitável na língua escolar. O resto das diferenças culturais e, especialmente, a consideração de que a educação intercultural afeta todos os alunos e não apenas aqueles que consideramos "diferentes", foram relegados a um nível secundário ou não estavam claramente presentes na consciência dos professores[3] (OLTRA-ALBIACH, 2022, apud BARTOLOMÉ, 2008, p. 14, tradução nossa).

[2] "diversity as a positive value that must be understood and accepted"

[3] What teachers perceived as urgent was the need for immigrant students to acquire an acceptable competence in the school language. The rest of cultural differences and, especially, the consideration that intercultural education affects all students and not only those we consider "different", were relegated to a secondary level or were not clearly present in the conscience of teachers"

Foi justamente esse movimento de compreender a educação intercultural apenas como medidas compensatórias para estudantes imigrantes, especialmente relacionadas à língua, que começou a ser questionado nas experiências aqui relatadas.

Teatro de animação como espaço de mediação intercultural

Segundo Oltra-Albiach (2022, p. 43, tradução nossa), o teatro de animação, como exemplo do teatro de bonecos, possui um grande potencial educativo por favorecer experiências de criatividade, imaginação e diálogo cultural. O autor afirma que os bonecos constituem "[...] um instrumento imbatível para a educação na interculturalidade [...]", justamente porque carregam historicamente influências de múltiplas culturas e tradições.

Ao trazer expressões culturais de grupos minoritários para a escola, Mason (2021) alerta que isto pode tanto ampliar horizontes quanto reforçar estereótipos, dependendo de como essas expressões são abordadas. A diferença entre utilizar uma característica cultural de uma criança como curiosidade exótica ou como porta de entrada para sua história familiar é precisamente o que define o caráter intercultural crítico da prática.

Nesse contexto, o teatro de animação oferece às crianças possibilidades simbólicas de expressão que muitas vezes não seriam acessadas em situações diretas de fala. Trata-se de uma prática que rompe com perspectivas escolares excessivamente padronizadas e abre espaço para experiências mais plurais, visto que teatro de bonecos possibilita processos de criação coletiva, improvisação, pesquisa e experimentação, valorizando a expressão criativa das crianças.



Figura 1: Objetos cotidianos customizados pelas crianças para a criação de personagens.
(Fonte: acervo do autor)

Silveira (1997, p. 137) afirma que o teatro de bonecos "alia o ato de criar ao processo de assimilação dos saberes", destacando sua articulação entre criação artística, aprendizagem e participação das crianças. Essa perspectiva aproxima-se da experiência aqui relatada, na qual a produção e a customização dos objetos estão integradas à experimentação cênica.

O boneco funciona como mediador, deslocando a exposição da criança para o personagem animado. Esse deslocamento simbólico cria uma zona de proteção e experimentação, na qual a criança pode expressar ideias, sentimentos, dúvidas e narrativas sem se colocar diretamente em evidência. Ao falar por meio do boneco, ela encontra outras formas de participação, assumindo posições discursivas que nem sempre assumiria em seu próprio nome. Esse processo pode favorecer especialmente crianças tímidas, em processo de adaptação linguística ou que enfrentam dificuldades de socialização, uma vez que o personagem animado atua como um suporte para a comunicação e para a interação com os colegas, reduzindo inseguranças e ampliando as possibilidades de participação no grupo.

A relação entre brincadeira, repertórios culturais e infância é relevante para compreender essas experiências. Rivero e Rocha (2019, p. 19) observam que crianças mobilizam uma "multiplicidade de saberes" construindo enredos nos quais "misturam e combinam diversos elementos" provenientes das relações do contexto familiar, educação infantil, contexto local e cultura mais ampla. Aqui, essa dimensão aparece quando objetos, línguas, histórias familiares e personagens são integrados às brincadeiras e jogos teatrais.

Na Educação Infantil, onde o brincar, o imaginário e o simbólico possuem centralidade, o teatro de animação apresenta-se como linguagem particularmente potente para o desenvolvimento de práticas interculturais.

Relatos de experiência: escuta, pertencimento e expressão

Maria e o "feijão da Venezuela"

Para preservar a identidade das crianças, os nomes apresentados são fictícios. Os registros fotográficos utilizados para ilustrar as práticas foram selecionados de modo a não permitir a identificação das crianças; as imagens foram produzidas no contexto institucional e contam com autorização da instituição para uso.

Maria, menina venezuelana de 5 anos, demonstrava inicialmente muita vergonha de se comunicar na creche por não dominar o português. Aos poucos, durante as aulas de teatro, foram sendo inseridas em nossa comunicação, palavras e expressões em espanhol, especialmente relacionadas às cores, adjetivos e frases cotidianas. Esse pequeno movimento provocou mudanças significativas em sua postura. Ao perceber que sua língua era valorizada e reconhecida, Maria começou a sentir-se mais segura para se comunicar e participar das atividades.

Quando perguntávamos as cores dos objetos, seus olhos brilhavam ao poder responder em sua própria língua. "¡Rojo!", dizia sorrindo, antes de arriscar um tímido "vermelho". Em alguns momentos, também ensinava palavras aos colegas, divertindo-se ao perceber que agora era ela quem podia ajudar os outros.

Candau (2016), indica que muitas escolas operam a partir de um "daltonismo cultural", isto é, uma incapacidade de reconhecer e valorizar a diversidade presente nos contextos escolares. Em muitos momentos, Maria parecia ser vista apenas como uma criança que "não falava português", e não como

alguém portadora de experiências culturais próprias, memórias, saberes e modos particulares de compreender o mundo.

Essa percepção tornou-se evidente em uma situação ocorrida durante um almoço. As professoras comentavam que Maria recusava o feijão servido na escola. Ao conversar com ela em espanhol, foi possível compreender que, em sua cidade natal, o feijão era preparado com açúcar, e que o sabor do feijão brasileiro lhe causava estranhamento.

Ao explicar a situação, Maria parecia surpresa por alguém querer saber o motivo de não gostar daquele feijão. Com a espontaneidade típica da infância, respondeu algo próximo de: "Mas esse não é feijão de verdade". Em seguida explicou que, em sua casa, o feijão era doce. Falava da comida de sua família com carinho, como quem se recorda de um lugar distante. "En Venezuela mi mamá hace las caraotas diferente a estas.", contou.

A partir disso, realizou-se uma experiência simples, mas profundamente simbólica: Maria ensinou como preparar “o seu feijão”. Com grande entusiasmo, misturou açúcar ao alimento e explicou aos colegas que aquele era o sabor que conhecia desde pequena. "Ahora sí saben como las de mi casa.", comentou satisfeita.

A cena provocou curiosidade nas outras crianças, que passaram a fazer perguntas. Algumas estranharam a ideia de colocar açúcar no feijão; outras quiseram experimentar imediatamente. Entre risadas e comentários, surgiram observações como: "Nossa, é doce mesmo!" e "Eu nunca comi feijão assim!". Maria, antes tão silenciosa, assumiu naquele momento o papel de quem ensina. Explicava, mostrava e observava atentamente as reações dos colegas.

O episódio gerou trocas e conversas sobre diferentes modos de comer, viver e organizar a vida familiar. Posteriormente, essa experiência foi transformada em cena durante as aulas de teatro de bonecos, permitindo que a história de Maria fosse compartilhada e ressignificada coletivamente.



Figura 2: Exercício com bonecos onde foi desenvolvida a cena "O Feijão da Maria".
(Fonte: acervo do autor)

O Feijão da Maria *(Cena curta para teatro de fantoches)*

Personagens: Maria — menina venezuelana; Professor — fantoche do professor; Lili — colega curiosa; Beto — colega brincalhão.

Cena 1 - (Crianças conversando. Um pequeno refeitório. As crianças estão "almoçando".)

Lili (olhando o prato) – Maria... você nunca come feijão!

Beto (rindo) – Ela só gosta do arroz!

Maria (tímida, olhando para baixo) – Eu... não gosto muito...

Professor – ¿No te gusta el frijol?

Maria (levanta a cabeça surpresa.) – Você fala espanhol?

Professor – Solo un poquito!

Maria – O feijão daqui é diferente...

Professor – Diferente como?

Maria – Lá na Venezuela... a gente come feijão com açúcar.

(As outras crianças fazem cara de espanto.)

Beto – Açúcar no feijão?! Eca!

Lili – Que estranho!

Professor – Estranho ou diferente? (Pausa.) Você pode nos ensinar como é o seu feijão?

Maria (animando-se.) - Posso! (Com potinhos imaginários, Maria faz de conta que coloca açúcar, mexendo a comida.) Agora sim! Igualzinho da minha casa! (Ela experimenta feliz.) ¡Muy rico!

Lili – Eu quero provar!

Beto – Eu também!

Lili - Hmmmmmm...

Beto (fazendo careta exagerada) - AAAAAAAAH! Feijão doceeeee!

Maria – Vocês são engraçados!

Professor – Viu só? O mundo fica mais bonito quando experimentamos as coisas do outro.

Lili – Mesmo quando não gosta!

Beto (rindo) – Principalmente quando não gosta!

Maria – Na minha casa, esse feijão lembra minha família...

Professor – Então hoje a gente conheceu um pedacinho da Venezuela e descobriu que existem muitos jeitos de falar... de brincar... e até de comer feijão.

Todos – As diferenças podem virar amizade! (Fim.)

O episódio evidencia a potência educativa das diferenças culturais, quando são acolhidas e problematizadas no contexto escolar. O que inicialmente poderia ser enquadrado como comportamento desviante em relação aos hábitos alimentares predominantes, foi reconhecido como expressão de uma experiência cultural legítima, constituindo-se como uma oportunidade de aprendizagem intercultural e de ampliação dos horizontes culturais de toda a turma. Mais do que aprender sobre um alimento diferente, as crianças puderam experimentar, ainda que de forma simples, o exercício de olhar o mundo a partir da perspectiva do outro.

Daniel e o fantoche bilíngue

Daniel, menino de 4 anos, era frequentemente percebido pelos adultos da creche como uma criança "quieta" e pouco comunicativa. Filho de norte-americanos, utilizava o inglês como principal língua em casa, falando português apenas na creche. Em muitos momentos observava atentamente as brincadeiras dos colegas, participava das atividades, mas raramente iniciava conversas mais longas. Sua discrição acabava sendo confundida com timidez ou pouca disposição para interagir.

Durante uma atividade de criação de vozes para fantoches, estabeleci um diálogo em inglês com Daniel. Sua reação foi imediata. Surpreso, abriu um sorriso e respondeu prontamente. O que antes eram respostas curtas transformou-se em uma conversa entusiasmada. Falava rapidamente, gesticulava e parecia querer contar muitas coisas ao mesmo tempo.

Para hooks (2013, p. 35), "quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula", deixam de ocupar a posição de "inquisidores oniscientes e silenciosos". Ao dialogar com Daniel em inglês, também me coloquei como parceiro na travessia entre seus dois mundos linguísticos.

Ao perceber que alguém compreendia sua língua, começou a apresentar o fantoche com maior motivação, em seu idioma. Criou uma voz própria para o personagem e passou a narrar situações de seu cotidiano. Contou sobre brincadeiras que fazia em casa, sobre comidas de que gostava e sobre momentos compartilhados com a família. Em determinado momento, parecia esquecer completamente a presença dos adultos e mergulhar na brincadeira. O fantoche tornou-se uma espécie de extensão de sua voz.

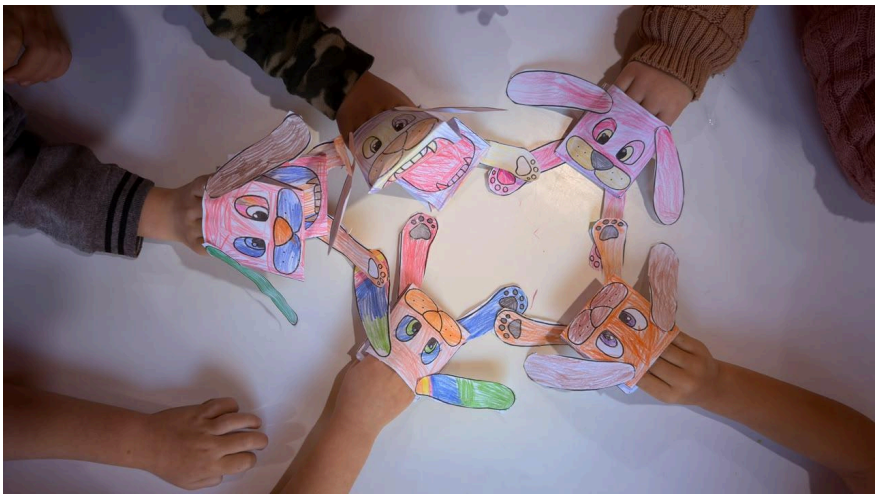


Figura 3: Composição de fantoches de papel produzidos pelas crianças.
(Fonte: acervo do autor)

A mediação do boneco teve papel fundamental no processo. Por meio do personagem, Daniel falou sobre sua rotina familiar, brincadeiras e seus gostos alimentares. O que talvez fosse difícil expressar diretamente encontrou passagem por meio da imaginação e do jogo teatral.

Em alguns momentos, o próprio fantoche parecia assumir a narrativa. “Do you want pancakes?”, dizia Daniel apontando para o boneco. Logo depois corrigia sorrindo: “Yes, I love pancakes.”. A fronteira entre personagem e criança tornava-se fluida, permitindo que suas histórias fossem compartilhadas de forma espontânea e segura.

Oltra-Albiach (2022) destaca que o teatro permite processos múltiplos de mediação simbólica e interpretação. No caso de Daniel, o boneco funcionou como ponte entre mundos linguísticos distintos, criando um território seguro para sua expressão.

A experiência evidencia como determinadas percepções escolares podem ser produzidas a partir de referenciais monoculturais. Daniel não era uma criança “sem fala”, apenas não encontrava espaços onde sua língua e identidade cultural fossem legitimadas. Quando isso aconteceu, revelou-se uma criança imaginativa, comunicativa e cheia de histórias para contar.

Elena e a matrioshka

Elena, menina de nacionalidade russa de 5 anos, apresentava dificuldades de interação durante seu processo de adaptação no CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal). A barreira linguística dificultava sua aproximação com crianças e professores. Frequentemente permanecia observando as brincadeiras antes de decidir participar e, muitas vezes, recorria a gestos para tentar se comunicar.

Em uma proposta envolvendo teatro de bonecos, pediu-se que cada criança trouxesse de casa um boneco ou boneca significativa para sua família. No dia da atividade, Elena chegou segurando cuidadosamente uma matrioshka. Demonstrava um misto de orgulho e responsabilidade ao carregar o objeto.

Ao apresentar a boneca, abriu uma a uma as figuras guardadas em seu interior. A cada nova descoberta, as crianças se aproximavam mais. Em inglês, explicou que aquelas bonecas representavam as mulheres de sua família: sua mãe, sua avó, sua irmã e sua bisavó, e nos ensinou que "boneca" em russo se chamava "kukla". Enquanto mostrava cada figura, parecia reviver histórias e afetos ligados àquele objeto.

Os colegas acompanharam a apresentação com curiosidade crescente. Alguns ficaram admirados ao perceber que havia uma boneca dentro da outra. Outros queriam saber quantas ainda estavam escondidas. Elena, que até então falava pouco, tornou-se a protagonista daquele momento. Sorria, ao responder às perguntas intermediadas pelo professor, e parecia satisfeita ao perceber o interesse dos colegas.

Em determinado momento, uma criança perguntou: "Todas essas mulheres têm nomes e moram juntas?" Elena pensou por alguns segundos e respondeu explicando, com as palavras que conhecia, os nomes de cada uma delas e que não moravam juntas. Mais do que apresentar um brinquedo, compartilhava fragmentos de sua história familiar.

Rapidamente, a matrioshka despertou curiosidade nas demais crianças, tornando-se elemento de aproximação e socialização. Posteriormente, as crianças brincaram de representar festas familiares com as bonecas e criaram desenhos inspirados nas matrioshkas. Algumas passaram a inventar histórias para as personagens; outras comparavam as famílias representadas nas bonecas às suas próprias famílias.

Esse episódio evidencia o que Oltra-Albiach chama de possibilidade de o teatro de bonecos atuar como "[...] fonte de conhecimento dessa sociedade para os outros [...]"[4] (2022, p. 43, tradução nossa) . O objeto cultural

[4]"source of knowledge about this society for others"

trazido por Elena deixou de ser algo exótico ou estranho e tornou-se oportunidade de compartilhamento de memórias, histórias e afetos. Ao abrir sucessivamente as pequenas bonecas guardadas dentro da matrioshka, Elena também abriu, para a turma, uma porta para seu universo cultural e familiar.

Esse cuidado é apontado por Mason (2021) ao identificar que um dos equívocos mais comuns nas práticas de educação multicultural é supor que objetos culturais de grupos minoritários carregam em si mesmos um valor pedagógico automático. O que transforma a matrioshka de Elena em experiência intercultural não é o objeto em si, mas o espaço criado para que ela narre, compartilhe e ressignifique suas memórias a partir dele.

O boneco como proteção simbólica da criança

Um aspecto recorrente nas experiências desenvolvidas foi a percepção de que o boneco cria uma espécie de proteção simbólica para a criança. Entretanto, essa proteção não deve ser compreendida apenas como um mecanismo de ocultação ou distanciamento. No teatro de bonecos, a criança estabelece uma relação singular com o objeto animado, projetando nele pensamentos, emoções, memórias e modos de compreender o mundo. O boneco torna-se um mediador entre a experiência interna e a realidade compartilhada, permitindo que conteúdos difíceis de serem expressos diretamente encontrem formas simbólicas de manifestação.

Essa característica possui especial relevância na Educação Infantil, etapa em que a brincadeira simbólica constitui uma das principais formas de expressão e produção de sentido. O boneco oferece à criança uma linguagem que não depende exclusivamente da oralidade, mobilizando também gestos, movimentos, imagens, sons e relações afetivas. Dessa forma, amplia as possibilidades de participação de crianças que ainda estão construindo repertórios linguísticos ou que vivenciam processos de adaptação cultural.

Considerações finais

As experiências apresentadas evidenciam o potencial das linguagens do teatro de animação como ferramenta facilitadora de práticas de educação intercultural na Educação Infantil. Os relatos demonstram que muitas dificuldades atribuídas às crianças imigrantes não estão necessariamente nelas, mas nos limites das instituições escolares em reconhecer, acolher e valorizar seus repertórios culturais, linguísticos e afetivos.

Ao inserir o espanhol nas interações com Maria, dialogar em inglês com Daniel ou transformar a matrioshka de Elena em objeto de criação coletiva, deslocou-se a diferença de um lugar de déficit para um lugar de potência pedagógica. Em vez de serem compreendidas a partir daquilo que lhes faltava — o domínio da língua portuguesa ou a adaptação imediata aos costumes locais —, as crianças passaram a ser reconhecidas a partir daquilo que traziam consigo: saberes, memórias, histórias familiares, formas de brincar, de falar e de compreender o mundo.

Nos relatos apresentados, essa mediação mostrou-se fundamental. Daniel encontrou no fantoche um espaço para expressar aspectos de sua personalidade que permaneciam invisíveis no cotidiano escolar. Elena compartilhou sua história familiar por meio da Matrioshka, transformando um objeto carregado de memórias em elemento de encontro entre culturas. Maria, por sua vez, viu sua experiência de vida tornar-se matéria para a criação teatral, permitindo que sua história fosse reconhecida e compartilhada coletivamente. Em todos os casos, os bonecos e objetos animados atuaram como pontes entre universos culturais distintos, favorecendo o diálogo e a construção de vínculos.

Ao mesmo tempo, o teatro de animação possibilita que objetos culturalmente significativos ingressem no espaço escolar sem perder sua dimensão afetiva e simbólica. Diferentemente de abordagens que tratam a diversidade apenas como conteúdo a ser estudado, o trabalho com bonecos permite que as culturas sejam vividas, narradas, compartilhadas e recriadas coletivamente por meio da experiência estética e do jogo. Nesse sentido, não se trata apenas de conhecer o outro, mas de construir com ele processos de criação e convivência.

Como afirma Candau (2016), é necessário superar o "daltonismo cultural" presente nas escolas e reconhecer que as diferenças culturais podem ampliar nossas experiências e sensibilidades. As situações relatadas demonstram que, quando as culturas das crianças encontram espaço para se manifestar, não

apenas elas se fortalecem em seus processos de pertencimento e identidade, mas toda a comunidade educativa amplia suas possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o teatro de animação não surge apenas como recurso artístico ou metodológico, mas como linguagem capaz de instaurar práticas educativas mais humanas, plurais e interculturais. Ao favorecer a escuta, a imaginação, o diálogo e a circulação de diferentes narrativas culturais, o teatro de bonecos revela-se um potente espaço de encontro, reconhecimento e construção compartilhada de sentidos, contribuindo para que a diversidade deixe de ser percebida como obstáculo e passe a ser compreendida como condição constitutiva da experiência educativa.

Ao mesmo tempo, as experiências não permitem afirmar que o uso do boneco produza, por si só, pertencimento ou interculturalidade. O que se mostrou decisivo foi a articulação entre a linguagem do teatro de animação, a escuta do professor, a abertura para outras línguas e repertórios e a participação das crianças na criação. Nesse sentido, o boneco constitui uma possibilidade de mediação, e não uma solução automática para as diferenças presentes no cotidiano escolar.

Contudo, os relatos apresentados também evidenciam que a construção de uma educação intercultural não pode ser atribuída exclusivamente à iniciativa individual dos professores ou à realização de experiências pontuais. Há ainda a necessidade de maior apoio das instituições educativas e das secretarias de educação na acolhida de crianças imigrantes e de suas famílias, por meio de políticas, formações, orientações pedagógicas e condições que favoreçam o reconhecimento da diversidade cultural presente nas escolas.

As experiências aqui relatadas constituem exemplos de práticas artísticas que possibilitaram visibilidade, participação e interação entre crianças de diferentes contextos culturais. Entretanto, para que a interculturalidade seja efetivamente vivenciada como prática pedagógica, ela precisa constituir um exercício contínuo de toda a comunidade escolar. Isso implica atenção permanente do corpo docente, abertura para o diálogo entre culturas e disposição institucional para transformar o cotidiano educativo em um espaço de reconhecimento, escuta e convivência com as diferenças.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Daniel Tadeu Ribeiro de; LEMOS SILVA, Sarah Fernanda. **Dados consolidados da imigração no Brasil 2022**. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra); Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Tradução de Rosana Horio Monteiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.

OLTRA-ALBIACH, Miquel A. **Puppet theatre and intercultural education**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, [S. l.], p. 36-47, 2022.

DANIEL, Fernanda Cargnin Gonçalves; MORO, Catarina. **Crianças (i)migrantes e educação infantil**: o que dizem as pesquisas acadêmicas brasileiras. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 77-90, 2022.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, e240063, 2019.

SILVEIRA, Sonia Maria. **Teatro de bonecos na educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 135-145, 1997.