

**SURREALISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A
INFÂNCIA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA
PERSPECTIVA DE WALTER BENJAMIN**

**SURREALISM AND EARLY EDUCATION: EXPLORING
CHILDHOOD AND TEACHING IN EARLY EDUCATION THROUGH
THE PERSPECTIVE OF WALTER BENJAMIN**

Higor Antonio da Cunha (UFPeI)

higordacunha@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0001-6021-2484>

RESUMO: *Este trabalho analisa como o Surrealismo como proposta ética, estética e política pode contribuir para repensar a prática docente na Educação Infantil. Tal problemática consiste em “De que forma o Surrealismo pode ampliar o entendimento das práticas docentes na Educação Infantil, a partir da perspectiva de Walter Benjamin?”. Essa questão se impõe diante da necessidade de pensar em uma prática educativa com as crianças que permita a criatividade, a liberdade e a imaginação. O objetivo central deste trabalho é investigar a possível relação entre o Surrealismo e a Educação Infantil, enfatizando o papel da educação e o conceito de infância na perspectiva de Walter Benjamin, a fim de ampliar o entendimento das práticas docentes na Educação Infantil. Para isso, foi empregada a pesquisa bibliográfica. As análises demonstram que as propostas éticas, estéticas e políticas do Surrealismo se aproximam da infância e podem proporcionar uma prática docente na Educação Infantil que valorize a imaginação, a ludicidade, a criatividade e a importância da construção de história coletiva.*

PALAVRAS-CHAVE: *surrealismo; educação; educação infantil; Walter Benjamin; arte-
educação.*

ABSTRACT: *This work analyzes how Surrealism as an ethical, aesthetic, and political proposal can contribute to rethinking teaching practice in Early Childhood Education. This problem consists of “How can Surrealism broaden the understanding of teaching practices in Early Childhood Education, from the perspective of Walter Benjamin?”. A question arises given the need to think about an educational practice with children that allows creativity, freedom, and imagination. The central objective of this work is to investigate the possible relationship between Surrealism and Early Childhood Education, emphasizing the role of education and the concept of childhood from the perspective of Walter Benjamin, to broaden*

the understanding of teaching practices in Early Childhood Education. For this, bibliographical research was used. The analyses demonstrate that the ethical, aesthetic, and political proposals of Surrealism are close to childhood and can provide a teaching practice in Early Childhood Education that values imagination, playfulness, creativity and the importance of building collective history.

KEYWORDS: *surrealism; education; child education; Walter Benjamin; art education.*

1 Introdução

O Surrealismo, conhecido por suas representações oníricas, abstratas e simbólicas, tem despertado interesse entre os pesquisadores em Educação por sua capacidade de estimular a imaginação e a criatividade. Ainda que em alguns contextos as obras surrealistas sejam associadas com os modos de criação infantil, pouco se aborda a possível relação entre os fundamentos dessa vanguarda e a educação de crianças.

Nesse sentido, cabe-se questionar: Como a integração do surrealismo na Educação Infantil pode contribuir para uma abordagem pedagógica que valorize a infância e estimule o desenvolvimento criativo das crianças? Por isso, este artigo se concentrará na possível relação entre o surrealismo e a Educação Infantil, destacando a importância do papel da educação e o conceito de infância na prática docente. O enfoque deste trabalho será abordado a partir da perspectiva de Walter Benjamin, um importante pensador da modernidade, cujas reflexões sobre cultura proporcionam uma base teórica sólida para a compreensão dessa temática e podem iluminar a compreensão dessa relação entre a vertente surrealista e a infância.

Tem-se como objetivo investigar a possível relação entre o Surrealismo e a Educação Infantil, enfatizando o papel da educação e o conceito de infância na perspectiva de Walter Benjamin, a fim de ampliar o entendimento das práticas docentes na Educação Infantil. Para isso, estabelecem-se os objetivos específicos: a) Analisar os princípios fundamentais do surrealismo e sua relevância para a Educação Infantil; b) Explorar a relação entre a poética surrealista e a expressão criativa das crianças na Educação Infantil; c) Investigar o conceito de infância, em sua dimensão histórica e sociocultural, no contexto da Educação Infantil; d) Analisar as contribuições teóricas de Walter Benjamin para a compreensão da relação entre o surrealismo, a infância e a docência na Educação Infantil; e) Propor reflexões e recomendações para a prática docente na Educação Infantil, considerando a integração do surrealismo e a valorização da infância.

Neste estudo, utilizou-se a pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, que visa compreender o fenômeno sem se preocupar com representatividade numérica ou relações lineares de causa e efeito, mas buscando aprofundar o conhecimento do problema. Para tanto, a pesquisa bibliográfica é adotada como metodologia, permitindo explorar a literatura existente sobre o surrealismo na educação e interpretar o conteúdo das fontes bibliográficas, identificar categorias e temas, sistematizar informações e evidenciar como as temáticas se entrelaçam.

Espera-se que este estudo contribua para o campo da Educação Infantil, promovendo uma reflexão sobre a importância de pressupostos do surrealismo no contexto pedagógico. Ao considerar as contribuições teóricas de Walter Benjamin, é possível ampliar a compreensão das práticas docentes, estimulando uma abordagem mais criativa e sensível à infância, permitindo que as crianças desenvolvam sua expressão artística e imaginativa de maneira significativa.

2 Revisão bibliográfica

Tendo a intenção de aprofundar a compreensão da relação entre surrealismo, infância e educação, é fundamental realizar uma revisão abrangente da literatura existente sobre o tema, explorando as diferentes perspectivas e contribuições no campo da pesquisa. Nesse sentido, a etapa de Estado de Arte visa mapear a produção acadêmica e científica relacionada ao tema de pesquisa. Essencialmente, essa etapa faz parte da pesquisa e do levantamento bibliográfico, auxiliando na compreensão da história da produção acadêmica sobre um assunto específico.

Com o intuito de esquematizar os estudos que possuem relevância no campo pesquisado, elencando tendências e vertentes teóricas da produção na escolhida área do conhecimento, foram realizadas pesquisas nas diversas bases de dados, como *Google Scholar*, Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online - SciELO* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com descritores relacionados ao surrealismo, infância e educação.

Os resultados iniciais revelaram a existência de uma quantidade significativa de pesquisas relacionadas ao surrealismo e educação. No entanto, é importante ressaltar que a maioria dos estudos está focada na relação entre surrealismo e educação em geral, sendo menos frequente a abordagem específica da infância. Quando a temática da infância está explicitamente abarcada, o foco está na representação da temática na produção de artistas específicos. Além disso, é evidente a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre a aplicação do surrealismo na prática docente da Educação Infantil.

A Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) são as instituições de ensino que se destacam no número de trabalhos produzidos sobre o tema. No contexto da USP, as pesquisas centram-se mais na trajetória do movimento surrealista, em obras e artistas específicos ou mesmo na influência surrealista na produção artística do Brasil. Por esta perspectiva, o pesquisador Thiago Gil de Oliveira Virava (2012) realizou uma dissertação de mestrado intitulada *Uma brecha para o surrealismo: percepções do movimento surrealista no Brasil entre as décadas de 1920 e 1940*, que se destaca pela relevância atribuída ao movimento surrealista no contexto brasileiro.

Quando se relaciona o movimento Surrealista com Educação, a universidade com maior número de produções é a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com destaque para os trabalhos orientados por Denise Marcos Bussoletti (2007, 2011) que estabelecem tal relação a partir de Walter Benjamin (1987, 2009) e Michael Löwy (2002, 2020). Das pesquisas que envolvem Educação e Surrealismo, as únicas Teses e Dissertações que englobam infância são também da UFPel. Os três trabalhos encontrados serão apresentados brevemente abaixo.

Angelita Soares Ribeiro (2018), em sua tese de doutorado intitulada *Imagens embriagadas: a cruzada das crianças - Barbárie e reencantamento do mundo*, explorou as intersecções entre o surrealismo e a infância, através da análise de um acervo de fotografias de crianças que passaram pelo Patronato Agrícola Visconde da Graça (PAVG), uma escola com foco na formação agrícola, ressaltando os aspectos presentes nesse contexto que se relacionam com a barbárie apontada por Benjamin, com a desvalorização da infância ao longo da história e as possibilidades de reencantamento, a partir de uma ética-estética-política surrealista.

Outra pesquisadora da UFPel, Tatiani Müller Kohls (2018), desenvolveu uma dissertação de mestrado intitulada *Tramando sonhos: infâncias e representações*, que aborda as representações de infâncias relacionadas ao surrealismo e à educação, a partir de narrativas coletadas durante uma oficina de filtro dos sonhos.

Além disso, Krischna Silveira Duarte (2017) investigou o tema em sua tese de doutorado intitulada *Educação desordeira: poéticas das infâncias em vídeoarte*, destacando as poéticas das infâncias, a partir da produção de vídeos por crianças de onze e doze anos de idade, relacionando isso com uma proposta de educação diferente da escola tradicional.

Apesar de menos frequente, também foram encontrados alguns trabalhos que abordam o surrealismo e a educação em contextos internacionais. É o caso da pesquisa de Keylor Robles (2020) que, em seu artigo *Cadáver exquisito poético: politizando los géneros literarios mediante estrategias didácticas*, explora a técnica surrealista de criação para o ensino de Língua Espanhola, usando da estratégia para politizar os gêneros literários, permitindo uma análise

crítica das normas culturais e sociais que influenciam a produção literária e desenvolver habilidades linguísticas, como a escrita criativa e a compreensão leitora.

Ainda no âmbito da educação formal, considerando o contexto escolar, destaca-se a Monografia de Moisés da Silva Freitas (2019) intitulada *Pintura na educação infantil: a influência da aplicação teórica e do surrealismo no processo criativo das crianças* que aborda uma prática realizada na Educação Infantil, como apresentação de obras surrealistas às crianças e proposições práticas de pinturas. Algumas outras obras encontradas foram destacadas por sua relevância, aderência à temática e número de citações e poderão ser citadas e referenciadas na revisão de literatura ainda que não tenham sido destacadas nesta seção.

Com base nesses dados preliminares, o presente artigo pretende contribuir para o preenchimento dessas lacunas, explorando as implicações teóricas e práticas da integração do surrealismo na educação infantil, considerando os aspectos criativos, expressivos e de desenvolvimento da criança. A relação entre surrealismo e educação é um campo fértil para a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem a imaginação, a liberdade e a subversão, contribuindo para uma educação mais ampla e enriquecedora.

3 Discussão

Nesta seção, são apresentadas as contribuições das obras consultadas, bem como são tecidas análises relacionando as áreas interseccionadas neste estudo. Inicialmente, são abordados os conceitos principais sobre o Surrealismo, como algumas características fundamentais das criações dos artistas que fizeram parte do movimento. Em seguida, realiza-se uma reflexão sobre o conceito de infância como categoria, percebido como construídos sociocultural e historicamente. Por fim, são realizadas as aproximações possíveis entre Surrealismo e Educação Infantil, estabelecendo conexões e contribuições do primeiro para a segunda que transformem a prática educativa.

3.1 Conceitos e teoria do surrealismo

O Surrealismo foi um movimento de vanguarda artística que tem sua data de origem no ano de 1924, no período entreguerras. Apesar dessa data estipulada pela publicação do primeiro Manifesto do Surrealismo, a produção dos artistas que compuseram o movimento já se apresentava antes mesmo da organização do grupo. Tido como o líder do grupo, André Breton defendia a missão de unificar as realidades interior e exterior que se encontravam em

contradição. Para ele, o Surrealismo expressaria “[...] um desejo de se aprofundar na realidade, de se tomar consciência, de forma cada vez mais nítida e cada vez mais apaixonada, do mundo sensível¹” (Breton, 1992 [1934], p. 230-231, tradução minha).

Desde o princípio, tinha um caráter de crítica cultural à sociedade moderna, partindo de guinadas epistemológicas que ocorreram no início do século. Uma das teorias que mais influenciou os conceitos dessa vanguarda foi a Psicanálise de Sigmund Freud (2018 [1900]), que deslocava o sonho dos contextos religiosos e místicos para o contexto da análise psicológica. Na teoria freudiana, os sonhos eram resquícios de memórias dos acontecimentos diurnos e da vida anterior do sujeito, sendo considerados evidências do inconsciente e comunicação direta com ele.

Partindo do postulado da existência do inconsciente como uma força irracional que guiava as ações humanas, os surrealistas passaram a valorizar o Automatismo e expressão livre e espontânea na criação artística, buscando acessar o inconsciente e as camadas mais profundas da imaginação. O automatismo, técnica buscada pelos artistas surrealistas, consistiria em criar de forma intuitiva, sem a intervenção consciente da razão.

Apesar de ter sido mencionada explicitamente a influência freudiana na abordagem surrealista a respeito do inconsciente, os artistas tomaram algumas liberdades de interpretação em relação à teoria psicanalítica, como critica Adorno (2003). Mesmo na prática terapêutica, a ideia de comunicação direta com o inconsciente não ocorre de forma totalmente espontânea, mas é fruto de um esforço empregado por terapeuta e paciente.

No entanto, os Surrealistas trabalharam com um conceito de “acaso objetivo”. Essa noção permite atribuir significado a acontecimentos indiscutivelmente aleatórios, percebendo correspondências entre fatos materiais e os aspectos internos da pessoa, permitindo que se encontrassem a esfera natural e humana e se promovessem acontecimentos espontâneos, indeterminados, imprevisíveis e até inverossímeis. Isso fica evidente na obra de René Magritte que, ao justapor elementos díspares, almejava “minar a confiança que o homem comum depositava num mundo aparentemente bem ordenado, mas onde tudo acontecia por acaso” (Nazario, 2008, p. 33).

Inspirados nessa ideia e na hipótese de que o inconsciente se manifestaria em impulsos não controlados racionalmente, passaram a investir no automatismo como técnica de criação, em práticas como a escrita e desenho automático, onde o artista se deixa levar por movimentos involuntários ou pelo fluxo de pensamento livre. Dessa forma, incentiva-se um comportamento

¹ No original: “*une volonté d’approfondissement du réel, de prise de conscience toujours plus nette en même temps que toujours plus passionnée du monde sensible.*”

irracional e ilógico, que destoa de uma estética organizada por uma ideia mimética da realidade ou ordenada por formalismo rígido.

Ao tentar romper com a lógica convencional, buscava-se desafiar a noção de realidade objetiva, almejando que o real e o irreal se entrelaçassem. Logo, a missão do Surrealismo estaria em criar uma realidade que mesclasse aspectos objetivos e subjetivos, externos e internos do artista, uma realidade além, *sur-realidade*.

Na tentativa de transpor essas ideias do plano conceitual para o plano visual ou material, os surrealistas se apropriaram de um método que já havia sido utilizado pelos cubistas e dadaístas. A colagem ou montagem permite ao artista associar elementos que usualmente não são colocados no mesmo contexto, com a intenção de provocar novos sentidos para a imagem ou palavra. Inclusive, permite não haver “sentido” nenhum, no sentido racional do termo, mas focando em aspectos sensoriais. Isso permitia não apenas a realocação de objetos para novos lugares ou funções, mas também criar outros objetos novos mesclando texturas, materiais e funções diversas. Portanto,

Tomava-se objeto surrealista todo aquele que se via retirado de seu quadro habitual para ser empregado em usos diferentes que não aqueles para os quais estava destinado, ou todo aquele para o qual não se conhecia ainda uma destinação prática. Todo objeto que parecia fabricado gratuitamente, sem outro destino a não ser a satisfação de quem o criara, todo objeto fabricado segundo os desejos do inconsciente e do sonho era um objeto surrealista (Nazario, 2008, p. 41).

Os artistas surrealistas se colocaram no encaixe do maravilhoso, criando obras que combinam elementos reais e imaginários, misturando sonhos, fantasias e símbolos. Essa abordagem desafiava os limites da percepção e encorajava a explorar diferentes perspectivas, a questionar o mundo ao seu redor e a experimentar o hibridismo entre o real e o imaginário. Para isso, exploraram os sonhos e as imagens oníricas como matéria de criação ou inspiração estética, experimentaram estados alterados de consciência para perceber a realidade de outra forma, e passaram a valorizar outras formas de ser, sentir e pensar.

Além do desenvolvimento da psicologia profunda, outra área que inspirou a produção intelectual, política e artística do Surrealismo foi a Antropologia que, apesar de ter sido estabelecida no século XIX, ganhava novas contribuições sobre culturas afastadas da sociedade europeia, chamadas na época de “primitivas” (Clifford, 1998). As culturas dos povos originários da América e África, bem como os frutos culturais da relação entre eles ao longo da ocupação do território americano (como a *Santería*, o *Voodoo* e *Candomblé*), despertaram o interesse de Breton e seus camaradas pelo enfoque no encantamento como relação com o mundo, na crença de que elas tinham uma relação não colonizada com o espírito humano

(Löwy, 2020). Houve um enfoque no que podemos chamar de sujeitos excluídos pelo sistema dominante, tanto esses povos que foram subalternizados pelo processo de colonização e colonialidade, como de sujeitos de categorias que são desvalorizadas como jovens, mulheres e crianças.

Como apresenta Löwy (2020), houve exaltação do poder do espírito juvenil pelo líder do movimento, André Breton, assim como foi a vanguarda que teve a maior participação feminina, contribuindo para minar as convenções sexuais e estereótipos de gênero. Considerando a época dos anos 1920, os surrealistas foram pioneiros em pensar em pautas identitárias, como em publicações de cunho antirracista, valorização da cultura afro-americana e, até mesmo, influenciando a revolução haitiana de 1946.

O surrealismo tem uma forte componente política e social, construindo uma crítica anticapitalista que procurava questionar e desafiar as normas e estruturas sociais estabelecidas. Os artistas surrealistas usaram a arte como uma forma de expressar críticas e estabelecer uma resistência a uma concepção positivista de mundo, propondo um Romantismo de Esquerda. Defendiam a liberdade acima de qualquer coisa, numa aspiração à utopia como antecipação de um mundo possível, o que levou Walter Benjamin (1987) a dizer que o movimento surrealista representava o último instante de inteligência europeia e de defesa da liberdade.

É crucial entender que as propostas surrealistas não são consideradas extintas, mesmo com a dissolução do grupo que escreveu os Manifestos. Nem mesmo o próprio Surrealismo não deve ser limitado ao movimento histórico e à produção daqueles artistas. Conforme defende Löwy (2002, p. 10):

O surrealismo é sobretudo, e antes de tudo, um certo estado de espírito. Um estado de insubmissão, de negatividade, de revolta, que retira sua força positiva erótica e poética das profundezas cristalinas do inconsciente, dos abismos insones do desejo, dos poços mágicos do princípio do prazer, das músicas incandescentes da imaginação.

Portanto, pode-se pensar que as contribuições surrealistas podem ser trazidas para nosso contexto atual e extrapoladas para além do campo das Artes, da Literatura ou da Política. Podemos encontrar pressupostos éticos, estéticos e políticos que nos auxiliem a (re)pensar a prática educativa. Mas antes de tentar aplicar essas ideias à educação infantil, precisamos pensar sobre o que é a infância, propriamente dita. A isso que se destina a seção a seguir.

3.2 O conceito de infância, em sua dimensão histórica e sociocultural

Para poder pensar uma concepção de educação infantil, é inevitável pensar sobre qual a concepção de infância que a norteia. Conforme aponta Cartaxo (2011), para compreender o papel dado atualmente à educação infantil, precisamos investigar como a categoria “infância” foi abordada e construída historicamente.

Um dos teóricos que mais se aprofundou na pesquisa desse processo de construção histórica da infância foi Philippe Ariès (1981). A partir da análise de produções artísticas medievais, ele percebeu que as crianças eram caracterizadas como adultos em versão reduzida. Nisso, fica evidente a visão sobre a infância como algo transitório, que tem como objetivo ser superado, para que alguém se torne adulto. O próprio termo “*enfant*” remete à ideia de que o que caracteriza a criança é uma ausência de fala, de linguagem, que deve ser suplantada para se tornar alguém no domínio da vida social.

O período medieval foi marcado por altas taxas de mortalidade infantil e pelo convívio das crianças com todas as esferas da vida adulta. Somente a partir do século XV, aparecerá a culpa em relação à vivência infantil em meio a práticas sexuais. Dessa forma, vai se construindo uma noção de que a criança precisa ser conservada em sua inocência, e para isso lhe deve ser imputada uma educação moral. No século XVIII, desponta um interesse psicológico e moral na formação das crianças. Sobre esse processo o autor comenta que

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1981, p. 11).

Para Walter Benjamin (1984), essa valorização da infância como um período separado e especial foi impulsionada pela crescente racionalização e instrumentalização da sociedade moderna. A infância se tornou uma espécie de refúgio das demandas e pressões da vida adulta, permitindo um espaço para a imaginação, a criatividade e a liberdade. Ele associa essa concepção de infância à emergência do capitalismo industrial, que separou a esfera produtiva da esfera reprodutiva e conferiu à infância um lugar distinto no tempo e no espaço.

Tanto Ariès (1981) quanto Benjamin (1984) expõem como a concepção, reconhecimento e construção de um conceito de infância passou por um longo processo histórico que sofre influências das condições culturais e das transformações sociais ao longo do tempo. Isto quer dizer que “demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas” (Benjamin, 1984, p.86).

No entanto, Benjamin (1984) também ressalta que essa valorização da infância na sociedade moderna é ambivalente. Por um lado, a infância é protegida e idealizada como um tempo de inocência e possibilidades, mas, por outro lado, é limitada e controlada pelas instituições educacionais e sociais. O autor alemão critica o fato de que a infância se tornou objeto de disciplina, moldada por padrões e normas adultocêntricas, em detrimento da liberdade e da autenticidade das crianças. Como aponta Angelita Ribeiro (2018, p. 15) “as imagens da história pela infância se revelam por entre a barbárie e o reencantamento do mundo” e “[e]ssas crianças em imagem retornam, assim, como um sintoma desse trauma, dessa ferida aberta na história da humanidade” (Ribeiro, 2018, p. 126).

Dessa forma, a concepção de infância é inseparável das condições sociais, econômicas e culturais de cada período histórico. Essa ideia reforça que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (Benjamin, 1984, p. 94). Portanto, uma criança é um sujeito imerso em cultura e “o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” (Benjamin, 1984, p. 72).

Nesse sentido, o autor realça como a questão de classes influencia na formação cultural e política da criança. Por outro lado, destaca que não estão apenas imersas na cultura ou são produzidas por ela, as crianças também são produtores de cultura, principalmente através do brincar. É através da brincadeira que se observa que

as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas (Benjamin, 1984, p. 77-78).

O autor valoriza a infância pelo caráter de espontaneidade e a cognição mimética que são estimulados no brincar livre. Entretanto, a educação escolar suprime essas capacidades, visando habilidades mais técnicas, lógicas-rationais e úteis, valorizando a razão instrumental e abstrata.

Porém, é através do brincar que a criança reafirma seu potencial de produção cultural, de participante ativo nos processos culturais. Desse modo, considera-se “que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (Benjamin, 1984, p. 85). Nesse sentido, desenvolvem interações próprias com os meios culturais, com as obras artísticas e com os conceitos de diversas áreas do conhecimento. Isso é importante para perceber a singularidade da experiência infantil. Não

se deve ter um olhar de valorização da criança apenas pelo seu “vir-a-ser”, pelo que ela se tornará quando adulta. Há de se valorizar a espontaneidade de suas relações.

Walter Benjamin (1984) destaca a infância como um estágio privilegiado para a experiência estética autêntica. Para ele, a infância é marcada pela capacidade de vivenciar o mundo de maneira não instrumentalizada, ou seja, sem estar submetida às convenções sociais e utilitaristas que predominam na vida adulta. Nesse sentido, a infância é vista como um momento de liberdade criativa, em que a imaginação e a percepção sensível são valorizadas.

Ainda é apontado pelo autor que a criança ignora a reflexão para focar na percepção sensorial, mantendo seus sentidos no tempo presente. Dessa forma, ela emprega um modo de recepção que leva ao recolhimento e à imersão espiritual, uma forma pura de experiência comparável somente com a prática de meditação utilizada pelo taoísmo. Conforme ele mesmo aponta,

a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso (Benjamin, 1984, p. 69).

Essa contemplação, inclusive, é que permite que os objetos comuns sejam considerados extraordinários, seja por questões do material que o compõem, seja por sentidos novos atribuídos pela perspectiva infantil. Uma das questões centrais nas análises de Benjamin é que as crianças atuam como “trapeiros” (Benjamin, 2015), isto é, recolhem coisas que são rejeitadas ou desvalorizadas pela sociedade adulta e racionalista, encontrando valor no que é considerado lixo para alguns contextos. Nas mãos infantis, objetos tidos como resíduos passam a ter novo valor e são destituídos de seu valor original. Ao escolher brinquedos a partir de objetos descartados, elas evidenciam que

estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (Benjamin, 1984, p. 57-58).

Apesar de destacar esses aspectos que observava em sua infância e nas crianças de sua época, o autor não as vê de forma romantizada, mas, ao contrário, menciona os aspectos tirânicos que elas apresentam em alguns momentos. Nas palavras do autor, é preciso reconhecer a “faceta cruel, grotesca e irascível da natureza infantil” (Benjamin, 2009, p. 86). Por isso, Krischna Duarte (2017) relembra a necessidade de desfamiliarizar a imagem da infância

imaculada e indefesa para poder perceber as possibilidades de resistência que apresenta a criança desordeira.

Nesse sentido, se desejamos que a educação contribua para que as crianças se tornem adultos completos, elas também devem ter acesso a todos os aspectos humanos, mesmo os sombrios. Por isso, cabe à educação o trabalho com a memória e com o reconhecimento da barbárie que os monumentos da cultura representam.

Por isso, a educação contra a repetição da barbárie, como aponta Sonia Kramer (1999), perpassa por reconhecer a cidadania dessas crianças e apresentar novas possibilidades de relação com a história e com a tradição. A partir das teorias de Ariès (1981) e Benjamin (1984), que pontuam que a infância não é uma categoria fixa e universal, mas sim uma construção social e histórica, a autora defende

[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação –, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (Kramer, 1999, p. 272).

Pensando nisso, em despertar a cidadania e imaginação das crianças, é importante que sejam priorizadas experiências que promovam a solidariedade, o reconhecimento e valorização das diferenças, para a criação de uma história coletiva. Considerando essas questões, vale se questionar como o Surrealismo pode auxiliar a pensar essas experiências educativas.

3.3 Aproximações entre o surrealismo e a infância

Até mesmo Adorno (2003), ao tecer críticas ao Surrealismo, aponta a aproximação das propostas desse movimento com a infância. Para ele, “[a] afinidade [do Surrealismo] com a psicanálise não será encontrada no simbolismo do inconsciente, mas sim na tentativa de trazer à tona, por meio de explosões, as experiências infantis” (Adorno, 2003, p. 136). Assim, as imagens surrealistas podem recuperar aspectos infantis de excitação pelas imagens, que perdemos enquanto adultos.

Essa aproximação entre Surrealismo e infância é estabelecida inclusive por André Breton (2001 [1924]) no *Manifesto do Surrealismo*. No texto, ele aponta que as experiências infantis apresentam uma maior autenticidade, permitindo ver a vida ausente de rigor e inquietação, mas considerando maravilhosas as diversas possibilidades de vida, mesmo em

condições materiais ruins. Para ele, “talvez seja a infância que mais se aproxima da ‘vida verdadeira’” (Breton, 2001 [1924], p. 56).

Quando se fala em Surrealismo, não há como não falar de linguagem, principalmente por conta das empreitadas de renovação e deslocamento linguísticos. Para os surrealistas, havia uma intenção de re-encantar as palavras, reestabelecer a função mágica original e a carga poética delas ao retirá-las de seu contexto habitual (Löwy, 2020).

Da mesma forma, a infância não pode ser pensada apartada da linguagem porque é através dela que o ser humano se constitui e constrói a sua cultura. Além disso, é na infância que a criança vivencia o processo de transformar a experiência sensível em discurso humano.

Entretanto, conforme relembra Benjamin (1984), a criança vivencia uma linguagem das coisas que é capaz de verificar o teor de verdade a partir do teor material dos objetos e ambientes. Benjamin (1984) aponta a necessidade de imersão na materialidade, no teor “coisal”, na densidade histórica dos vestígios, pois somente dessa maneira se pode captar o teor de verdade, a dimensão ontológica ou atemporal das ideias. Inclusive, para ele, a significação de um objeto era inversamente proporcional à sua dimensão.

Comunicar-se na linguagem das coisas resulta no resgate de uma essência espiritual humana que foi rompida com a dicotomia conhecimento/vida, onde atribui-se à linguagem apenas a função de comunicadora de conteúdos. Para escapar à servidão, é necessário recuperar esse aspecto da linguagem que se perdeu na corrente de progresso, reinventá-la. Nesse sentido, através da percepção de objetos e inversão de ordem e sentido, fica evidente o que Benjamin define como

Tarefa da infância: integrar o novo mundo ao espaço simbólico. A criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue: rememorar o novo. Para nós, as locomotivas já possuem um caráter simbólico, uma vez que as encontramos na infância. Nossas crianças, por sua vez, perceberão o caráter simbólico dos automóveis, dos quais nós vemos apenas o lado novo, elegante, moderno, atrevido. [...] Cada infância descobre estas novas imagens para incorporá-las ao patrimônio de imagens da humanidade (Benjamin, 2009, p. 435).

Pelo brincar infantil, a criança modifica o que é atribuído a alguma coisa, subvertendo o sentido pela imaginação. Ela está constantemente preparada para atribuir diferentes significados a artefatos que já possuem interpretações estabelecidas pela cultura hegemônica, transpondo as noções estratificadas, engessadas e cristalizadas que coisas inovadoras tendem a adquirir em seu uso cotidiano. Consequentemente, rompe com significados que estão sacralizados pela cultura dominante.

De modo igual, os surrealistas também promoviam a ressignificação de palavras, imagens e objetos, encontrando beleza em texturas aleatórias, capturadas a partir das técnicas da *frottage* (esfregar o carvão com o papel sobre uma superfície texturizada) ou *grattage* (raspar superfícies com a tinta fresca) (Virava, 2012). Ou ainda, como nas obras de Magritte, quando este, na obra *A Traição das Imagens*, questiona as convenções semióticas e linguísticas que definem representação e significados estanques aos objetos (Nazario, 2008).

Ao dessacralizar os objetos no brincar, a criança produz história, propõe mudanças, contrapondo as visões deterministas que são estabelecidas pela historiografia tradicional e até mesmo pelo marxismo. Ela desmascara ou evidencia a relação fetichista que a sociedade de consumo estabelece com a mercadoria (Jobim e Souza, 2010). A criança, nas relações espontâneas com os objetos, preocupa-se menos com preço e marcas e mais com os aspectos materiais e brincantes e isso as leva a valorizar os resíduos materiais, lixos e fragmentos.

Essa valorização do fragmento se aproxima da forma como os surrealistas abordaram a concepção de objetos surrealistas, já que o surrealismo apresenta “uma estética que valoriza fragmentos, coleções curiosas, inesperadas justaposições – que funciona para provocar a manifestação de realidades extraordinárias com bases nos domínios do exótico e do inconsciente” (Clifford, 1998, p. 122). Um dos aspectos que mais demonstra a valorização do acaso e do fragmento é a utilização da técnica dos *objets trouvés*, que são objetos encontrados ao acaso em ruas, antiquário e brechós, depreciados de seu uso convencional, mas que geram significação com estados internos do artista. Ou ainda a criação de novos objetos como a xícara felpuda de Merét Oppenheim. Inclusive, os próprios brinquedos serviram de inspiração para obras surrealistas, como aponta David Hopkins (2014, 2016, 2021).

Para poder realizar essas conexões significativas, os surrealistas defendiam o abandono do racionalismo que prescinde da valorização do ócio e o combate a uma rotina desmoralizante. Cabe então o questionamento: Quando se permite que o ócio ocorra no processo escolar? A Educação infantil trata sobretudo de estabelecer rotinas e vivências ordenadas no cotidiano, como afirma Sonia Kramer (1999).

É importante aqui tratar do conceito de Experiência para Benjamin (1987). Benjamin associa, inicialmente, a questão de experiência a uma questão de conflito geracional, diferenciando as vivências de adultos e das outras faixas etárias. O adulto conservador se vale da sua vivência para desacreditar as aspirações dos jovens e crianças, estratégia que mantém o status quo e desincentiva tentativas de algo grandioso.

A máscara do adulto chama-se “experiência” [...] ele sorri com ares de superioridade [...] de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de

doces devaneios pueris, em enleação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria (Benjamin, 1984, p. 23).

Todavia, para o autor, é necessário diferenciar a Experiência (*Erfahrung*) da Vivência (*Erlebnis*). Vivências são os episódios vividos pelo sujeito, de forma individual, que nem sempre representam Experiências, que, por sua vez, são vivências que podem ser compartilhadas por meio de narrativa, marcas de memória que permitem a construção da tradição e da história coletiva. Ao ter contato com as narrativas das experiências das outras pessoas, ocorre transmissão de saberes que conduzem a pensar, rememorar e vivenciar nossas próprias narrativas. A experiência é algo que nos toca, nos afeta e nos provoca alguma mudança.

Dessa maneira, mesmo que tenham poucas vivências, os jovens e crianças podem provocar experiências em adultos, se assim eles se permitirem. Quando se retiram as máscaras da pretensa “experiência” e se permite que ocorram verdadeiras experiências, é possível perceber que “as crianças [...] ensinam e educam os atentos educadores” (Benjamin, 1984, p. 88). Nesse sentido, o autor ainda aponta que

A experiência da juventude de uma geração tem muito em comum com a experiência do sonho. Sua configuração histórica é configuração onírica. Cada época tem um lado voltado para os sonhos, o lado infantil. Para o século passado, isto aparece claramente nas passagens. Porém, enquanto a educação de gerações anteriores interpretava esses sonhos segundo a tradição, no ensino religioso, a educação atual volta-se simplesmente à distração das crianças (Benjamin, 2009, p. 433).

Como se vê, ele aponta como a educação escolar acaba anulando alguns aspectos genuínos da experiência infantil. Para poder atenuar os efeitos dessa colonialidade dos adultos, uma possível inspiração pode vir do Surrealismo que, a partir da influência da área da Antropologia, emprega método etnográfico como modo de se aproximar de culturas diferentes. Ao tratar disso, Denise Bussoletti (2007) afirma que, ao penetrar nos contextos culturais da infância, deve-se reconhecer a diferença e alteridade desses sujeitos infantis que habitam o devaneio e a poesia. Percebe-se, então, a aproximação entre a criança e o sonhar.

Para Benjamin (2009), os sonhos e o sonhar desempenham um papel na história, inspirando descobertas e conflitos. A experiência do sonhar é caracterizada por uma aparente falta de lógica, como quando, frequentemente, experimentamos a fusão e a troca de pessoas e objetos. No entanto, essa ilógica conduz a considerar o sonho como algo sem utilidade prática na vida cotidiana. A partir da busca pela produtividade na era moderna, as imagens que surgem nos sonhos foram abandonadas ou até mesmo desprezadas.

Ao aproximar a consciência dos sonhos do pensamento dialético, Benjamin (2009) propõe que os elementos do mundo dos sonhos estimulem um despertar histórico coletivo,

analisando as coisas mundanas como se fossem "coisas sonhadas" e emprestando dos sonhos o método de construção literária por meio de montagens.

Dessa forma, os sonhos podem inspirar não apenas pelos símbolos e imagens que neles são encontrados, mas pela própria estrutura de (des)organização que é possível perceber neles. Essa forma de estruturar inspira a montagem como técnica de produção artística, mas também como construção de pensamento ao associar elementos incomuns.

Atualmente, nossos estudantes estão desconectados de seus próprios sonhos. Mesmo que o sonho faça parte de nosso sono e de nosso dia a dia, muitas pessoas nem lembram se sonharam durante a noite. Aquelas que recordam seus sonhos raramente encontram sentido neles, considerando-os apenas como cenas sem sentido. Que fonte de inspiração estamos perdendo?

Portanto, é necessário reativar o aspecto dos sonhos no contexto educacional diário, a fim de criar novas formas de conexão com o mundo. Precisamos sonhar outros sonhos e, desse modo, explorar novos mundos.

A imaginação e atividade criadora estão no cerne da cultura humana, tendo como principal elemento as relações sociais. A criança possui conhecimentos fundados no agir e tem sua criatividade e imaginação tolhidas no processo de socialização. Conforme o processo de formação prossegue, a imaginação vai sendo atrofiada para ser utilizada em contextos específicos. “Esta imaginação que não admitia limites, agora só se lhe permite atuar segundo as leis de uma utilidade arbitrária” (Breton, 2001 [1924], p. 16).

Para permitir que a imaginação flua de maneira natural, pode contribuir o emprego dos jogos, do humor, do prazer e da ludicidade. Os surrealistas atribuíam grande importância à dimensão do humor, do riso e da diversão. Essa faceta é ressaltada por Chénieux-Gendron (1992), que destaca que, para o movimento, “O humor é visto como uma enorme potência de revolta, como o ponto em que se origina uma avalanche cujos prolongamentos *políticos* seriam indefinidos” (Chénieux-Gendron, 1992, p. 108, grifo da autora).

Foram criados muitos jogos que eram realizados durante encontros e festas, resultando em obras de arte compostas de maneira coletiva ou individual. Um dos exemplos mais famosos é o "*cadavre exquis*" ou "cadáver delicioso", em que cada pessoa contribui com uma parte da imagem sem saber o que o companheiro desenhou anteriormente. No final, revela-se uma obra do acaso, uma espécie de monstro de *Frankenstein* com pedaços produzidos por cada participante.

Esses aspectos de ludicidade, riso e prazer também foram perdidos com o avanço da tecnicidade na pedagogia, quando esta se reveste de uma formalidade e seriedade das ciências

exatas e positivistas. O rigor da dita ciência da educação, embora necessário em certos momentos, acaba impedindo a autocrítica e o prazer, que ela ria de si mesma.

Experimentalizar jogos, o lúdico e a criação coletiva, como promovido pelo movimento surrealista, é essencial em um ambiente educacional frio e rígido, onde o riso acaba reforçando o individualismo.

Podem ser aproximadas as experiências lúdicas infantis dos jogos empregados pelos surrealistas. Para eles, os jogos surgiam como possibilidade de criação coletiva sem anular a personalidade de cada participante e promovendo percepções sensoriais no processo. Também para a criança, o jogo pode ser utilizado como forma de conceber uma possível construção coletiva da história.

Algo que marca a experiência do brincar infantil é a visão de um todo, complexo, e a corporeidade, no sentido que vivencia em seus aspectos sutis as experiências, pelas suas sensações, emoções e sentimentos. Além disso, outro aspecto presente na brincadeira infantil é a repetição que destaca o prazer de repetir algo que é bom. Entretanto, como aponta Martha D'Angelo, “ao contrário do mundo das crianças, o mundo petrificado dos adultos representa um conjunto de mitologias, porque nele a repetição não está sob o controle dos agentes” (D'Angelo, 2006, p. 13).

Por isso, é necessário pensar em liberdade quando se fala em educação. Quando trata da questão da liberdade no movimento surrealista, Walter Benjamin afirma que

Desde Bakunin não existiu na Europa um conceito radical de liberdade. Os surrealistas, entretanto, o cultivam. São os primeiros a acabar com o esclerosado ideal de liberdade, liberal, moral e humanista, porque não duvidam de que a 'a liberdade, que nesta terra apenas pode ser conquistada com milhares de sacrifícios os mais pesados, tem de ser usufruída sem quaisquer limitações, em sua plenitude e sem qualquer cálculo de ordem pragmática, enquanto durar' [...] e empenha-se em conquistas as forças do êxtase para a revolução (Benjamin, 1987, p. 32).

A liberdade, diante disso, surgiria da revolta e, como afirma Breton, “É a revolta, e somente a revolta, que é criadora de luz. E esta luz não pode ser conhecida senão por três vias: a poesia, a liberdade e o amor” (Breton, 1944 *apud* Löwy, 2002, p. 27). Essa revolta que conduz a revolução e a liberdade é constantemente anulada e atenuada pelos processos de formação escolar, mas pode ser (re)experimentada através de experiências estéticas como as surrealistas. Mas só poderá ser propriamente alcançada com uma educação desordeira (Duarte, 2017).

4 Considerações finais

A partir do exposto, percebe-se que o movimento do Surrealismo apresenta uma proposta que extrapola o campo das Artes, mas, para além disso, trata-se de um projeto ético, estético e político. Os surrealistas exploraram o inconsciente e a imaginação por meio de técnicas como o automatismo, valorizando a expressão espontânea e livre na criação artística. Além disso, o movimento teve um caráter político e social, criticando a sociedade moderna e defendendo a liberdade acima de tudo. Como movimento social e político que almejava uma renovação da linguagem, libertação do espírito e revolução social, ele pode contribuir com seus fundamentos para uma nova concepção de prática educativa no campo da Educação Infantil.

Para que isso ocorra, é preciso considerar a dimensão sociocultural da Infância, uma categoria construída historicamente, e perceber os aspectos que a visão benjaminiana destaca sobre ela. Algumas peculiaridades que a vida infantil deveria privilegiar são a criatividade e imaginação que permitem uma contemplação, a experiência autêntica de vida, o devaneio poético que se aproxima do sonhar, a brincadeira como saber pela repetição, imitação e pelo prazer da ludicidade. Entretanto, Walter Benjamin critica a forma como a educação escolar limita a liberdade das crianças e molda-as de acordo com normas adultocêntricas.

Todos esses aspectos se comunicam com as práticas de criação artística surrealista, que provocavam atribuição de novos sentidos e significados a elementos da sociedade dominante. Principalmente quando valorizam os fragmentos, os aspectos materiais dos objetos, mas também os aspectos sutis da realidade, buscaram mesclar o real e o irreal.

Ao incorporar os princípios fundamentais do surrealismo na Educação Infantil, é possível criar um ambiente estimulante e enriquecedor e permitir que as crianças experimentem a expressão livre e espontânea, que valoriza a criatividade, a imaginação, a reflexão crítica e a liberdade de expressão das crianças. É necessário permitir o ócio, a ludicidade, o humor e o prazer, aspectos valorizados pelos surrealistas. Por meio de jogos e atividades coletivas, é possível estimular a criatividade e a imaginação, criando novas formas de conexão com o mundo.

A educação infantil, inspirada nas propostas surrealistas, pode ajudar a promover a cidadania e a valorização das diferenças, permitindo que as crianças participem ativamente na produção cultural de uma história coletiva, contribuindo para experiências educativas que despertem a imaginação e a cidadania das crianças.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Revendo o surrealismo. In: ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 135-140.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRETON, André. Manifesto do Surrealismo. In: BRETON, André. *Manifestos do Surrealismo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001 [1924]. p. 13-64.
- BRETON, André. Qu'est-ce que le surréalisme? In: BRETON, André. *Œuvres Complètes*. Paris: Gallimard, 1992 [1934]. p. 223-262. t. II.
- BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Infâncias Monotônicas - uma rapsódia da Esperança: Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita da pesquisa*. 2007. 949 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, 2007.
- BUSSOLETTI, Denise Marcos. O 'nó cristalográfico' da imaginação criadora: escrita de pesquisa, surrealismo e representações sociais. *Revista Iberoamericana De Educación*, Huelva, v. 57, n. 1, p. 1-9, 2011.
- CARTAXO, Simone Regina Manosso. *Pressupostos da Educação Infantil*. Curitiba: InterSaberes, 2011.
- CHÉNIEUX-GENDRON, Jacqueline. *O surrealismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CLIFFORD, James. *A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- D'ANGELO, Martha. *Arte, política e educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- DUARTE, Krischna Silveira. *Educação desordeira: poéticas das infâncias em vídeoarte*. 2017. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2017.
- FREITAS, Moisés da Silva. *Pintura na educação infantil: a influência da aplicação teórica e do surrealismo no processo criativo das crianças*. 2019. 42 f. Monografia (Especialização em *Organon*, Porto Alegre, v. 39, n. 77, jan/jun. 2024.
DOI: 10.22456/2238-8915.138951

Múltiplas Linguagens na Educação Infantil) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2019.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018 [1900].

HOPKINS, David. *Dark Toys: Surrealism and the Culture of Childhood*. Londres: Yale University Press, 2021.

HOPKINS, David. Duchamp, childhood, work and play: The vernissage for first papers of surrealism, New York, 1942. *Tate Papers*, Londres, n. 22, 2014. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/research/tate-papers/22/duchamp-childhood-work-and-play-the-vernissage-for-first-papers-of-surrealism-new-york-1942>. Acesso em: 22 maio 2024.

HOPKINS, David. Re-enchantment: Surrealist Discourses of Childhood, Hermeticism, and the Outmoded. In: HOPKINS, David (Ed.) *A Companion to Dada and Surrealism*. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2016. p. 270-286.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KOHL, Tatiani Müller. *Tramando sonhos: infâncias e representações*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2018.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia, et al. *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 269-280.

LÖWY, Michael. *A estrela da manhã: surrealismo e marxismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÖWY, Michael. *O cometa incandescente: romantismo, surrealismo, subversão*. São Paulo: 100/ Cabeças, 2020.

NAZARIO, Luiz. Quadro histórico do Surrealismo. In: GUINSBURG, Jacó; LEIRNER, Sheila (Org.). *O Surrealismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 21-51.

RIBEIRO, Angelita Soares. *Imagens embriagadas: a cruzada das crianças - Barbárie e reencantamento do mundo*. 2018. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2018.

ROBLES, Keylor. Cadáver exquisito poético: politizando los géneros literarios mediante estrategias didácticas. *Innovaciones Educativas*, San José, v. 22, n. 33, p. 146-161, dez. 2020.

VIRAVA, Thiago Gil de Oliveira. *Uma brecha para o surrealismo: percepções do movimento surrealista no Brasil entre as décadas de 1920 e 1940*. 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, São Paulo, 2012.

Artigo submetido em: 04 mar. 2024

Aceito para publicação em: 02 mai. 2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.138242>