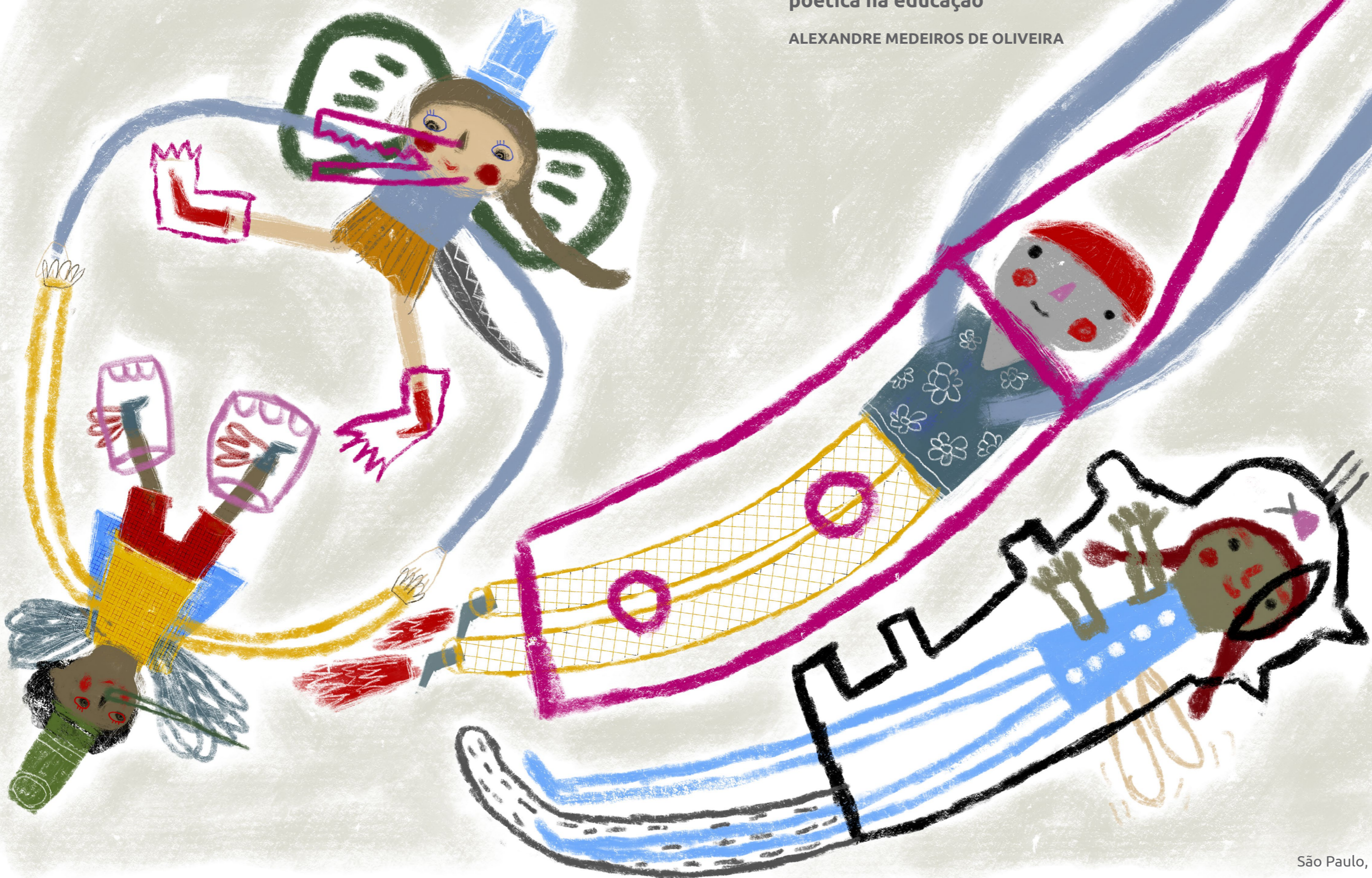


Brincar, Imaginar, Criar

A iniciação artística com crianças e a
poética na educação

ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA



Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em educação

Alexandre Medeiros de Oliveira

Brincar, Imaginar, Criar

A iniciação artística com crianças e a poética na educação

Versão original

Texto da tese de doutorado apresentado à banca examinadora como requisito parcial para o exame geral do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

O48b Oliveira, Alexandre Medeiros de
Brincar, Imaginar, Criar - A iniciação artística com crianças e a poética na educação / Alexandre Medeiros de Oliveira; orientadora Patrícia Dias Prado. -- São Paulo, 2022.
235 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Iniciação artística. 2. Crianças e infâncias. 3. Educação e Artes. 4. Brincadeira e imaginário. 5. EMIA. I. Prado, Patrícia Dias, orient. II. Título.

OLIVEIRA, Alexandre Medeiros de. **Brincar, imaginar, criar**: a iniciação artística com crianças e a poética na educação. Texto da tese apresentado à banca examinadora como requisito parcial para o exame do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Patrícia Dias Prado (orient.) Instituição: FE USP
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Lenira Peral Rengel Instituição: UFBA
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Lilian Freitas Vilela Instituição: UNESP
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Sandra Mara da Cunha Instituição: UDESC
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a.: Soraia Chung Saura Instituição: EEFE USP
Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha avó, Clotilde. Chão primeiro.

À Clara, alegria diária e otimismo incorrigível nas danças da vida.

Agradecimentos

À Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA/SP), por me receber como pesquisador, egresso da casa, acolhendo a pesquisa com as crianças, os educadores e a comunidade. Em especial, agradeço a direção do período de gestão de Antônio Francisco da Silva Junior sob coordenação pedagógica de Renata Facury.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e ao Programa de Pós-Graduação, seus/suas docentes, funcionários/as. É a excelência do trabalho desses profissionais que diariamente sustenta a qualidade e a responsabilidade das pesquisas aqui engendradas. Muito obrigado pela parceria.

À CAPES pelo apoio à pesquisa. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

À minha mestra e orientadora Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado pelo acolhimento e sapiência, pela aguerrida defesa das crianças e seus direitos, por acreditar, ser paciente e exigente comigo, pela parceria e discussões nestes quatro anos que resultaram neste doutorado. Agradeço pelo bom humor e alegria que inspira em cada encontro.

Ao Grupo de Estudos Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis – CORPINFÂNCIAS (FEUSP): Roberta, Elena, Bianca, Tatiana, Simone, Viviane, Angélica, Andréa, Fernanda, Michelle, Cibele, Milene, Adriele, Laís, Giulia, Elenira, Isabela, Talita, Luiza, Angelita, Kelynn, Laura, Laís, Lorena. Fazer parte desse grupo fortaleceu e incentivou esta pesquisa sobre e com crianças, através dos muitos diálogos, leituras e parcerias.

Às Professoras Doutoras Soraia Shung Saura e Lilian Freitas Vilela pelas inestimáveis contribuições e sugestões no Exame de Qualificação que oportunizaram reflexões e novos sentidos para este trabalho. E pela amizade que se estende pela vida.

In memoriam – À minha mãe, Sônia, e à minha avó, Éva, pela vida e amor, presentes todos os dias. Ao Juarez, amigo e padraсто, pelo exemplo de vida e carinho.

Ao meu pai, Sérgio, pelo amor, por me apresentar às Artes e à Literatura, por acreditar em mim e me apoiar. Pelas leituras atentas e importantes diálogos que engrandeceram este trabalho.

À Célia, mãe que ganhei já crescido, pelo amor, apoio e presença em minha vida.

Às minhas irmãs Thaís e Íris, Juliana e Luciane e aos irmãos Olavo e Maurício por compartilharmos nossas vidas e histórias.

À Helena, Raquel e Bruno, por iluminarem nossas vidas.

Às minhas Dindas Maísa e Marilaine pelo apoio e fortes bases afetivas.

Ao amigo Fernando Milton que me incentivou a realizar o percurso acadêmico, contribuindo com discussões e sugestões para a existência deste trabalho.

À minha tia Eliane e às primas Renata e Liliane, à Isamara Gouvêa e José Prado pelo significativo apoio nestes tempos de mudanças.

À Georgia Lengos, diretora da *Balangandança Cia.*, mestra, por indicar-me preciosos caminhos de formação na dança e no percurso profissional artístico de criador nas artes cênicas.

Aos parceiros e parceiras artistas da *Balangandança Cia.*: Dafne Michellepis, Coré Valente, Clara Gouvêa, Ciro Godoy, Maristela Estrela, Isabel Monteiro e Jean Salustiano.

Ao amigo e artista visual Fê Luiz, que criou em colaboração com esta pesquisa as ilustrações apresentadas nesta tese. Meu inenarrável agradecimento!

À minha amiga Janaína Bastos e ao amigo Celso Amâncio, presenças próximas do coração, inspiradoras desde o milênio passado, desde outros tempos a colorir este!

Aos educadores e às educadoras artistas que me receberam em suas turmas: Adriana Amaral, Thiago Arruda, Barbara Schill, Giselle Ramos, Wanderlei Pira e Adriano Castelo Branco.

Às crianças, meninas e meninos, que participaram desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos. Desejo que este trabalho contribua para que nossas iniciações artísticas sejam o lugar comum em que possamos criar juntos, crianças e adultos/as, e nos reconhecer naquilo que realizamos.

Por fim, dedico este trabalho às famílias de todos e todas que partiram em decorrência da covid-19.

Resumo

OLIVEIRA, Alexandre Medeiros de. **Brincar, imaginar, criar**: a iniciação artística com crianças e a poética na educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta tese de doutorado investiga a dimensão lúdica, poética, estética e imaginária em processos educativos de iniciação artística entre educadores/as artistas e crianças, na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), de 2018 a 2019. A fundamentação teórica ancora-se nos estudos sobre o brincar, na Educação das infâncias, nas Artes e na Filosofia, como a fenomenologia do imaginário e da percepção, na busca por ampliar os debates recentes em torno das práticas e compreensões no campo dos estudos sociais da infância a respeito das culturas infantis e das culturas da infância, ressaltando as questões provenientes da dimensão corpo-mundo-percepção-imaginário. A partir de narrativas poéticas reflexivas consideram-se os processos educativos em Arte, nos quais há coparticipação entre crianças e adultos/as educadores/as artistas na produção do conhecimento, com pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, observação participante e cartografia, com registros em cadernos de campo, mapas do imaginário e do brincar, fotográficos e gráficos das crianças, do pesquisador, dos/as educadores/as artistas colaboradores/as, que também inspiram a criação de ilustrações realizadas por um artista visual. As análises, a partir do método fenomenológico de base interpretativa, revelam que: a atividade educativa demanda constância em ser retomada por seus/suas autores/as e pela instituição, apontando para a importância em respaldar as crianças em seus modos de ser, seu protagonismo, sua participação ativa na cultura e nos processos criativos de sua iniciação artística. O agir educativo engendrado nesse contexto de iniciação às Artes é um acontecimento de mão dupla, pois há ação educativa promovida pelas crianças evidenciada pela ludicidade, por suas narrativas corporais estéticas e estésicas, sua plasticidade e polimorfismo em articular relações e acontecimentos. A emergência do imaginário, que pelo devaneio poético convoca o irreal a constituir o real pelo encantamento, abarca dimensões simbólicas que vinculam e enredam os afetos, produzindo culturas infantis que adentram as culturas adultas, convoca à defesa de novos arranjos e sentidos culturais percebidos nas expressividades infantis como ação educativa que se encontra com a dos/as educadores/as artistas, numa relação dialógica de “ação efêmero-poética”, abrindo às comunicabilidades, iniciações, coautorias de ambos/as, ao hibridismo nas Artes e às *poiesis* pessoais e coletivas.

Palavras-Chave: Iniciação artística. Crianças e infâncias. Educação e Artes. Brincadeira e imaginário. EMIA.

Abstract

OLIVEIRA, Alexandre Medeiros de. **Playing, imagining, creating**: artistic initiation for children and poetics in education. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

This work investigates the playful, poetic, aesthetic and imaginary dimension in educational processes of artistic initiation between educator artists and children, at the Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), from 2018 to 2019. The theoretical foundation is based on studies on play, in childhood education, in Arts and Philosophy, such as: The phenomenology of the imagination and perception, in the search to broaden recent debates around practices and understandings in the field of social studies of childhood focusing on children's cultures and childhood cultures, highlighting issues arising from the body-world-perception-imagination dimension. From reflective poetic narratives, this work investigates educational processes in Art, in which children and adult educator artists participate in the production of knowledge, with ethnographic profile qualitative research, participant observation and cartography, field notebook records, photographic and graphic maps of imagination and play (made by the children, the researcher, the educators and the collaborating artists), which also inspire the creation of illustrations made by a visual artist. The analyses, based on the interpretative phenomenological method, reveal that: the educational activity demands constancy in being repeated by its authors and by the institution, pointing to the importance of supporting children in their ways of being, their protagonism, their active participation in the culture and creative processes of their artistic initiation. The educational way of acting engendered in this context of initiation to the Arts is a two-way event, as there is an educational action promoted by children evidenced by the playful way, by their aesthetic and aisthesis body narratives, their plasticity and polymorphism in articulating relationships and events. The emergence of the imaginary, which through poetic reverie summons the unreal to constitute the real through enchantment, encompasses symbolic dimensions that link and entangle affections, producing children's cultures that enter adult cultures, calls for the defense of new arrangements and cultural meanings perceived in children expressiveness as an educational action that meets with that of the artists/educators, in a dialogic relationship of “ephemeral-poetic action”, opening to communicabilities, initiations, co-authorship of both, to hybridism in the Arts and to personal and collective *poiesis*.

Keywords: Artistic initiation. Children and childhood. Education and Arts. Play and imagination. EMIA.

Lista de imagens

Imagem 1. Camarão que dorme a onda leva. 2º sem. 2019.....	78
Imagem 2. Duplometrio 1. 2º sem. 2019.	80
Imagem 3. Duplometrio 2. 2º sem. 2019.	81
Imagem 4. “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	85
Imagem 5. Coleção de pedrinhas. 2º sem. 2018.	99
Imagem 6. Lavagem do paralelepípedo. 2º sem. 2018.	103
Imagem 7. Pintar ou não as pedras? 2º sem. 2018.	104
Imagem 8. Objetos e criações para a cena/exposição. 2º sem. 2018.	105
Imagem 9. “História da serpente de braços feios”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	167
Imagem 10. “Início da capa”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	172
Imagem 11. “Vermelho de sangue”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	173
Imagem 12. “Tente fugir”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	174
Imagem 13. “Editora BDL”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	175
Imagem 14. “Cauda de fogo”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	176
Imagem 15. “Camarão que dorme a onda leva”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	177
Imagem 16. “Serpente de braços feios”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	178
Imagem 17. “Transformação”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	179
Imagem 18. “Porco morto”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	180
Imagem 19. “Dipihronã”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019.	182
Imagem 20. “Dia da exposição”. 2º sem. 2019.	183

Lista de ilustrações

Ilustração 1.	58
Ilustração 2.	61
Ilustração 3.	64
Ilustração 4.	70
Ilustração 5.	79
Ilustração 6.	90
Ilustração 7.	97
Ilustração 8.	100
Ilustração 9.	113
Ilustração 10.	115
Ilustração 11.	117
Ilustração 12.	132
Ilustração 13.	147
Ilustração 14.	161
Ilustração 15.	191
Ilustração 16.	197
Ilustração 17.	201

Sumário

APRESENTAÇÃO	14
Capítulo 01 CAMINHOS DA PESQUISA	
1.1 - A EMIA e seus territórios de iniciação artística	21
1.2 - Cruzando olhares para brincar, criar e imaginar	24
Capítulo 02 PERCURSOS NA PESQUISA	
2.1 - Da etnografia à cartografia: metodologias de pesquisa e mapas conceituais em artes e infâncias	41
2.2 - A interpretação dos Mapas do imaginário, das brincadeiras e criações	53
Capítulo 03 PRIMEIRAS NARRATIVAS POÉTICAS	
3.1 - Metamorfoses: narrativa poética 1	59
3.1.1. - Primeiro lampejo	63
3.2 - Pedralândia: narrativa poética 2	90
3.2.1. - Caminho para <i>Pedralândia</i>	97
3.2.2. - Transformações no caminho	100
3.2.3. - Sobre o semestre: questões em diálogo com as educadoras artistas	106
3.3 - E se seu mestre mandou? – fragmento teatral para um lugar que não existe: narrativa poética 3	113
3.3.1. - Considerações sobre um lugar que não existe	120
3.3.2. - Confiança e vínculo	127

Capítulo 04 POR UMA ABORDAGEM DOS DIZERES NO SIMBÓLICO	
4.1 - Narrativa poética 4	133
4.1.1. - Primeiros laços	135
4.1.2. - Versão poética - primeiro encontro	137
4.1.3. - Sobre transformações e sensação	137
4.1.4. - Versão poética - segundo encontro	140
4.1.5. - Tempo de crescer	143
4.1.6. - Versão poética - terceiro encontro	146
4.1.7. - Receitas, monstros e outros bichos esquisitos	147
4.1.8. - Versão poética – quarto encontro – cardíacos, atenção!	154
4.1.9. - Quinto encontro	154
4.1.10. - Cinco minutinhos	158
4.1.11. - O “livro dos monstros medonhos”	160
4.1.12. - Chegando à exposição	164
4.2 - O “livro dos monstros medonhos”: em imagens	172
Capítulo 05 CAMINHOS DA POÉTICA ATRAVÉS DOS RELATOS DA EMIA	
5.1 - Narrativa poética 5	185
5.1.1. - Dizeres da <i>Pedralândia</i>	185
5.2 - Uma poética da infância à educação	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICES	222
A - Modelo do Termo de Assentimento do Menor	224
B - Modelo do Termo de Consentimento para uso de Imagem e Voz	226
C - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	228
D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Declaração de Concordância e Infraestrutura	231
E - Modelo Termo de Compromisso para Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP	232
F - Modelo da Declaração de Propriedade de Informação e de uso de Material e Coleta de Dados	234
G - Modelo do Termo de Concessão do Direito de Uso sobre Ilustrações	235

Apresentação

A presente pesquisa nasce de minha atuação como educador artista de Teatro, na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), de 2012 até 2017. Esta, coordenada pela Secretaria Municipal de Cultura, vincula-se à Supervisão de Formação Cultural (SFC), da cidade de São Paulo. Seu nascimento data de 1980 e, desde esse período, sua proposta é a formação artística nas linguagens de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Além disso, uma das principais marcas do projeto pedagógico da escola é a integração das linguagens artísticas.

A integração das linguagens e a relação entre as Artes e a Educação estão presentes em meu percurso formativo, desde 2000, em um contexto de atuação constante como educador e artista, até os dias atuais, em programas de formação e iniciação artística da Prefeitura de São Paulo, em oficinas e cursos livres da rede Sesc, escolas privadas e ONGs, na formação inicial e continuada de professores/as das redes pública e privada.

Essas conexões entre as Artes e a Educação vêm sendo alicerçadas em minha trajetória, portanto, desde minha primeira formação acadêmica, como ator, bailarino e performer, no Curso de Comunicação das Artes do Corpo, seguida pelo mestrado em Comunicação e Semiótica, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), entre os anos de 2003 e 2009. Além disso, em concomitância com minha formação universitária, tive a oportunidade de conhecer e frequentar o Estúdio Nova Dança, na cidade de São Paulo, um importante centro de pesquisas, práticas e formações ligado às Artes Cênicas, como a Dança, o Palhaço, o Teatro e a Performance. Lá, frequentei muitos cursos, dentre eles, destaco o de Palhaço ministrado por Cristiane Paoli Quito e o de Dança Contemporânea por Georgia Lengos.

Nesse segundo espaço de formação fui convidado, em 2002, por Georgia Lengos, criadora e diretora da *Balangandança Cia. de dança contemporânea para crianças*¹, para atuar como intérprete substituto. Atuei de 2002 a 2004 nos espetáculos *Roda-Pé*, *Entranças* e *Brincos & Folias*, e participei como bailarino do videodança *Pé de-moleque*, com direção de Dafne Michellepis e Kiko Ribeiro².

Completei meus estudos na graduação em 2003 e logo me engajei profissionalmente como palhaço, no Hospital Psiquiátrico Nossa Sr.^a de Fátima (São Paulo/SP), com a *Cia. Dom Quixote*, realizando intervenções artísticas e oficinas de Teatro. A partir desse trabalho, com esse coletivo de palhaços/as artistas, desenvolvemos, durante três anos, uma pesquisa que originou meu mestrado: “O corpo como mídia transformadora das relações humanas em instituição psiquiátrica” (OLIVEIRA, 2009), no curso de Comunicação e Semiótica, na área de concentração Signo e Significação das Mídias, orientado pela Prof.^a Dr.^a Christine Greiner (PUC/SP).

Entrementes, atuei em diversas pediatrias em hospitais da cidade de São Paulo, pelo projeto *Doutores do Riso*. Realizei dezenas de saras pela cidade como palhaço, no *Sarau do Charles*. Participei como ator de teatro de bonecos com a *Cia. Imago* nos espetáculos *A flauta mágica* e *A mulher que matou os peixes*. Em fins de 2007, reencontrei-me com Georgia Lengos, que me convidou para fazer a substituição de um dos intérpretes no espetáculo *O tal do quintal*. Desde então, completam-se 15 anos atuando na *Balangandança Cia.* como intérprete, criador, educador e artista de seu núcleo propositivo de pesquisas e ações.

O caminho que venho seguindo profissionalmente e a estreita relação entre o exercício das artes cênicas e da docência unem-se, e é neste trilho, igualmente com o exercício da pesquisa acadêmica, que busco confluir prática e reflexão.

É nesse trânsito entre as linguagens artísticas e a educação que se concentra meu interesse. Em 2017, comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis” – CORPINFÂNCIAS³, junto à FEUSP (coordenado por minha orientadora), no qual encontrei ressonâncias teóricas e práticas para aquilo que vinha pensando e desenvolvendo como educador e artista. Particularmente, pelas discussões que buscam problematizar as concepções de infância e de sua educação, presentes em nossa cultura, a participação das

1. Desde 1997, desenvolve espetáculos dirigidos às e com crianças, além de diversas ações de caráter educativo e formativo, unindo Arte e Educação para todos os públicos. Mais informações sobre a Cia. seus trabalhos e espetáculos podem ser acessados em: <http://balangandanca.com.br>. Acesso em: 7 set. 2019.

2. Trecho do videodança *Pé de moleque* pode ser acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=--YYV2b_gw&t=7s. Acesso em: 15 jul. 2022.

3. <https://pesquisaepimeirainfanciainguagemeculturasinfantis.wordpress.com/>. Acesso em: 1 jul. 2022.

crianças⁴ e sua atuação nos grupos sociais em que vivem, bem como suas produções culturais em relação a outros grupos etários com os quais convivem (MARTINS FILHO; PRADO, 2011).

Tal encontro com o Grupo de Pesquisa CORPINFÂNCIAS fomentou e ainda instiga as investigações postas nesta pesquisa, sobre a iniciação artística com crianças, as integrações de linguagens, o cruzamento entre a Educação e as Artes, o brincar e a centralidade de uma abordagem analítica sobre o corpo e seus dizeres, para olharmos o fenômeno da infância trazendo para o primeiro plano aquilo que expressam meninos e meninas, suas experiências neste território de relações e criações, espaços concretos, metafóricos e relacionais da EMIA.

Assim, pretendo salientar nesta investigação o papel das crianças enquanto produtoras de culturas (SARMENTO; PINTO, 1997; BUFALO, 1999, 2003; SARMENTO, 2000, 2004, 2005, 2011a, [S. d.]; PRADO, 2005; MARTINS FILHO; PRADO, 2011), considerando que suas ações estão imbricadas nas relações sociais, além de perscrutar qual é o papel dos/as adultos/as nesses encontros com elas, em sua educação e iniciação artística.

Faço aqui uma pausa antes de seguirmos.

A pesquisa que se desenvolveu nestes quatro anos (de agosto de 2018 a setembro de 2022) esteve, em parte, situada no contexto da disseminação em escala planetária do vírus SARS-CoV-2. A partir do final de 2019, vimos o aumento e a expansão do vírus, com alta transmissibilidade pelo ar, agravados pela rápida disseminação em lugares de fluxo e concentração de pessoas. Em poucos meses deu-se a instauração mundial do quadro de pandemia de covid-19 (VASCONCELOS *et al.*, 2021).

A pandemia de covid-19 deflagrou a opção política de negligência e descaso do governo federal brasileiro, que resultou na perda das vidas de centenas de milhares de pessoas sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro, o qual adotou a estratégia e o ativismo negacionistas diante das recomendações das autoridades sanitárias (Organização Mundial da Saúde e Ministério da Saúde), escarnecendo reiteradamente

4. As crianças neste estudo não são concebidas segundo um conceito universal, uma representação única, ideativa, abstrata. Criança é sempre alguém a quem nos dirigimos, é o menino, é a menina, são os meninos e as meninas, juntos e misturados. Entendemos que falar de criança é sempre falar de crianças. E falar delas é considerá-las em seus contextos, sejam eles culturais, institucionais, históricos, sociais, de classe, gêneros, etc. (SARMENTO; PINTO, 1997; SAYÃO, 2002; PRADO, 2015a). Nesse sentido, as crianças de que falaremos fazem parte de uma concepção que pensa nelas no sentido da multiplicidade das infâncias, que também é a expressão de cada infância, na singularidade de cada pessoa. Falar das crianças durante esta pesquisa é pensar nelas e com elas a partir da convivência, do testemunho de suas expressividades, daquilo que criam e dizem de corpos inteiros (PRADO, 2015b), de suas materializações e devaneios poéticos. É reconhecer que seus modos de ser e expressar-se são a própria medida de sua participação que inova, mobiliza, transforma e ressoa na complexidade das relações humanas e suas tramas culturais.

da gravidade da situação, além de atentar contra as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras, agindo obstinadamente, inclusive com vetos presidenciais, em desfavorecimento das políticas públicas de enfrentamento da crise sanitária, social e econômica que se espalhou por estados e municípios de todo o país (SILVA, 2021; RODRIGUES, 2022).

As dificuldades enfrentadas por esta pesquisa, marcada por dois anos especialmente muito trágicos, em escala mundial e brasileira, 2020 e 2021, estenderam-se desde o início do isolamento social (primeiro semestre de 2020) que, na prática, impediu o acesso físico às bibliotecas, ao *campus* universitário, à EMIA e aos trabalhos geradores de renda, dos quais eu dependia como trabalhador autônomo das artes e da educação não formal; situação vivida por um setor econômico inteiro, o da Cultura⁵.

Essas mudanças impactaram o próprio modo de executar esta investigação. Sem acesso ao *campus* universitário e às vastas redes bibliográficas em suas fontes físicas, tive que lançar mão de materiais que haviam em meu acervo pessoal, pelas bibliotecas da família, e de algumas obras que consegui emprestadas de amigos, amigas e de minha orientadora. Apesar da riqueza incontestável das publicações disponíveis na internet, gostaria de deixar explícita a dificuldade em realizar uma pesquisa de doutorado sem acesso a obras originais.

A bolsa CAPES, que me foi concedida a partir de abril de 2021, foi um anteparo fundamental. Sem essa bolsa e o auxílio de minha família, não sei dizer se teria tido condições de terminar esta pesquisa. Extremamente importantes também foram as bolsas a que tive acesso por participar do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da FEUSP.

Assim, o exercício dialógico e o contato com as matérias que compuseram estas narrativas, suas histórias, notas, falas, fotos e desenhos, memórias do que vivi com as crianças e educadores/as artistas, bem como com os autores e autoras neste trabalho, foram longos e densos. Esse tempo que correu foi de mergulho e compreensão em cada material e obra, buscando trazer possíveis diálogos que doravante compartilho.

5. Nesse período, por questões econômicas, eu e minha companheira mudamos de casa e de cidade indo habitar o litoral sul paulista.

01. Caminhos da pesquisa

1.1 - A EMIA e seus territórios de iniciação artística

A EMIA é uma escola de Artes pública de ensino não formal do município da cidade de São Paulo, que tem como proposta o ensino e iniciação das linguagens artísticas. Difere das outras escolas da rede de ensino público, pois não pertence à Secretaria Municipal de Educação. Seu funcionamento se dá no contraturno das escolas regulares, atendendo uma demanda de mais de duas mil crianças, de cinco a doze/treze anos de idade, em seus dois turnos (manhã e tarde)⁶.

Situada dentro do Parque Municipal Lina e Paulo Raia, no bairro do Jabaquara⁷, na Rua Volkswagen, s/n., a EMIA conta com uma estrutura de múltiplas salas para o desenvolvimento de suas propostas, assim como espaço expositivo, Ateliê de Artes Visuais, Anexo de Dança⁸, salas de musicalização e auditórios, tudo distribuído em suas três casas: Casa 1, Casa 2 e Casa 3, onde hoje, além de abrigar suas turmas, encontram-se a direção e a administração escolar. Por estar dentro de um parque municipal, conta com dois playgrounds, orquidário, pista de caminhada, áreas de estar

6. O Governo Municipal de São Paulo mantém sob a coordenação da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo diversos programas de formação cultural e artística, dentre os quais se situam as Escolas Municipais de Dança, de Música e a Orquestra de Formação, a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), o Programa de Iniciação Artística (PIÁ), o Programa Vocacional, o Programa Jovem Monitor. <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/emia/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

7. Foi inaugurada no dia 1 de abril de 2022 na Casa de Cultura da Brasilândia mais uma EMIA na cidade de São Paulo. Situada na Praça Benedita Cavalheiro, s/n., no bairro da Brasilândia (Zona Norte), a unidade faz parte do plano de expansão da EMIA a ser implementado pela prefeitura até 2024 em mais três localidades: Casa de Cultura de Parelheiros (Zona Sul), Parque Chácara das Flores (Zona Leste) e Parque Chácara do Jockey (Zona Oeste). A unidade estudada nesta tese é a do Jabaquara. <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-entrega-escola-de-iniciacao-artistica-na-brasilandia-na-zona-norte>. Acesso em 4 maio /2022.

8. A sala conhecida como Anexo de Dança não é utilizada somente pela área de dança na EMIA, mas também é usada para encontros com as turmas direcionados pelas duplas de educadores/as artistas de áreas diferentes. O Anexo de Dança pode ter seu cronograma de uso distribuído para as turmas com linguagens específicas e até receberem os quartetos (curso que conta com quatro educadores/as artistas de linguagens distintas: Teatro, Dança, Música e Arte Visuais) dependendo das demandas dos grupos e da organização para cada semestre. Faremos uso do termo Anexo para esse espaço, tal como é chamado na escola.

e de atividades físicas de baixo impacto, além de um bosque com diversas espécies de árvores e jardins⁹.

O processo de formação/iniciação artística é concebido a partir de propostas de integração das linguagens artísticas, que ocorre com colaboração concomitante de uma *dupla* de educadores/as artistas¹⁰, de campos artísticos distintos, no desenvolvimento de um projeto/processo artístico com as crianças. As crianças de cinco e seis anos adentram na escola com uma carga horária de duas horas de encontro, uma vez por semana, já as de sete e oito anos passam a ter três horas de encontro semanal e as de nove e dez anos chegam ao *Quarteto*, curso de dois anos com um encontro semanal de três horas e meia, com quatro educadores/as artistas, sendo cada um/a de uma linguagem diferente (FRAGA *et al.*, 2016).

A integração de linguagens artísticas na EMIA tem fundações antigas e se expressa hoje na própria estrutura curricular, enquanto eixo de seus cursos regulares. Essa concepção pretende agregar e ampliar possibilidades de entendimentos artísticos que possam ocorrer durante os processos de iniciação artística com as crianças, buscando materializar suas expressividades.

Esse modo de atuar pela integração de linguagens artísticas está presente desde o ingresso das crianças na escola (o acesso à EMIA ocorre por meio de sorteio das vagas entre os/as interessados/as). Daí em diante, as crianças têm a possibilidade de vivenciar outras maneiras de iniciações artísticas em sua formação. A partir dos sete anos de idade, elas também podem matricular-se em outras aulas, como as iniciações musicais com instrumentos, individuais ou em grupos, o canto coral, a orquestra, a banda (nesta, a partir de onze anos). Há também disponibilidade para vários outros cursos optativos e oficinas nas demais linguagens artísticas, ofertados/as para ex-alunos/as a partir dos treze anos, para mães, pais e comunidade, com variações em seu oferecimento e duração em cada ano e/ou semestre (FRAGA *et al.*, 2016).

Tal diversidade de possibilidades em formação artística abre às crianças a oportunidade de irem se conhecendo e se escolhendo em seus desejos e gostos. Assim, ampliam-se visões e repertórios, até o momento em que as crianças de onze e doze anos podem dirigir-se à linguagem com que se identificaram mais, e a qual cursarão durante dois anos, com formatura/finalização de um ciclo na linguagem e na escola.

9. Para maiores informações sobre a EMIA, ver a Supervisão de Formação Cultural: <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/emia/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

10. Usaremos aqui a nomenclatura *educadores/as artistas* por compreender que a atividade exercida é educativa de natureza artística, realizada desde o nascimento da EMIA, e pela diversidade de qualificação dos/as educadores/as, desde aqueles/as com grande experiência profissional pedagógica no ensino das artes, até artistas sem formação acadêmica específica, mas com experiência reconhecida em seus campos artísticos de atuações. Destacamos, no entanto, que a nomenclatura utilizada na EMIA é “artista professor” (PEREZ in FRAGA *et al.*, 2016).

Esse é o caso dos cursos de aprofundamento nas linguagens, nos quais as crianças terão um/a educador/a artista como orientador/a, levando em conta as especificidades da linguagem oferecida (OLIVEIRA, 2006). Vale ressaltar que a EMIA é um espaço na cidade que prima pela infância e pela arte e que, segundo Sandra Cunha¹¹ (2014b), assistente pedagógica da EMIA (de 2014 a 2017):

A ideia de infância que permeia a ação artístico-pedagógica da EMIA é a das crianças como competentes naquilo que fazem, em que seus modos de ser, pensar e criar arte informam seus mundos de vida e sua interpretação para os fenômenos à sua volta. Cada criança é considerada e respeitada em sua singularidade, e no encontro com outras crianças e com os artistas-professores, participam ativamente da construção do seu conhecimento em Arte (CUNHA, 2014b, p. 11).

Foram a prática e o exercício criativo com colegas e com as crianças, enquanto educador artista durante cinco anos na EMIA, que me convocaram a olhar para este território: o próprio campo educativo constituiu-se como bússola, guiando-me. A pesquisa, então, ganha outros contornos agora no doutorado na FEUSP, quando iniciei as investigações na EMIA como pesquisador, no segundo semestre de 2018, seguindo durante o ano de 2019.

Neste projeto e percurso manifestam-se os problemas desta pesquisa, ou seja, como os processos de iniciação e criação artística na Educação em Arte podem destacar, fomentar a produção cultural infantil em relação à percepção, ao corpo, ao imaginário e às experiências artísticas de crianças e com crianças, a partir do encontro intergeracional, entre elas e com as/os educadoras/es artistas em um contexto educacional não formal para iniciação nas Artes (MERLEAU-PONTY, 1990a, 1990b, 1994, 2013; BACHELARD, 1998, 1999, 2001, 2003, 2008a, 2008b, 2009; PRADO, 2005, 2012, 2013, 2015a, 2015b).

O entrecruzamento entre a Educação e as Artes, presente em minha formação acadêmica e profissional, me leva a aprofundar a temática da iniciação artística com crianças, entrelaçada ao modo de empreender processos educacionais, a partir da concepção e práticas de integração de linguagens.

11. Doutora em Educação pela FEUSP, mestre em Artes pela ECA-USP, graduada em Instrumento-Piano, licenciada em Música e especializada em Educação Musical pela UFG. Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música, do Centro de Artes CEART, UDESC. Editora da Revista NUPEART, CEART, UDESC. Líder do Inventa, Grupo de estudos e pesquisas em educação musical, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Sociologia da Infância, GEPPI, FEUSP. Foi professora da área de música na EMIA, de 2007 a 2018, e, no período de 2014 a 2017, foi assistente pedagógica.

Consideramos ambas as temáticas pouco exploradas na bibliografia disponível, particularmente, aquelas que partem de reflexões que tomam a EMIA como ponto de partida; a maioria dos trabalhos centram sua atenção nas questões provenientes das práticas e métodos de ensino em música, em particular da música contemporânea (ROCHA, 2011; FREITAS, 2013; ALMEIDA, 2014; FREIXEDAS, 2015; BERTOLINI, 2019); sobre a fundação da escola e seu histórico, até o ano de 2005, há o trabalho de Oliveira (2006); os temas desenvolvidos como Educação, Teatro e Dança aparecem uma vez cada (OLIVEIRA, 2009; MACHADO, 1994; VILAS BOAS, 2012).

O projeto educacional da EMIA tem a integração de linguagens como horizonte das práticas artísticas pedagógicas, desde 1983 (OLIVEIRA, 2006), porém, pouco encontramos desenvolvido na literatura sobre essa proposição, que incita a concepção de uma linguagem híbrida geradora de práticas artísticas distintas na produção de conhecimento, em relação à iniciação das crianças e jovens nas artes, bem como análises a partir dessa questão.

Ademais, a proposta que aqui se busca desenvolver pretende desvelar camadas que tragam, digam da percepção das crianças em seus processos de criação, compreendendo seu protagonismo nas relações e olhando para seus modos de articular os materiais simbólicos, que emergem e se transformam nas situações em que as artes abrem espaços de criação e autocriação de crianças, jovens e educadores/as artistas (PRADO, 2005; SARMENTO, [S.d.]; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, 2012).

1.2 - Cruzando olhares para brincar, criar e imaginar

Esta pesquisa busca na Educação uma compreensão do próprio termo educar. Advindo do latim *educere*, tem em sua composição latina o prefixo *ex*, que significa para fora, e a palavra *ducere*, que tem por tradução conduzir, levar, guiar. A etimologia de educar constitui-se em conduzir para fora, o que segundo Almeida (2005) quer dizer:

Ensinar provém de *insignare*, palavra latina que se remete a *in-signum*, quer-se dizer, em sinal, o que denota que aquele que ensina não se ensimesma, sim sai de si, indicando sinais no mundo que são relevantes para o aprendiz. [...] Assim, a aprendizagem reporta-se a fazer uso de sinais alocados no mundo que apontem à mudança, em outros termos, o aprendiz é aquele que se transforma em trânsito pela existência (ALMEIDA, 2005, p. 210-211).

Complementam Ferreira-Santos e Almeida (2011), que educar é:

[...] conduzir para fora, criar condições, preparar o terreno, cuidar para que o outro possa ser ele mesmo e assim constituir sua humanidade de que é portador como potência, possibilidade. Dar-lhe instrumentos para sua busca contínua de ser ele próprio [...] Dar à luz a si próprio pela condução do outro-educador (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 200).

Baseados em tais fundamentos, intento uma inserção na Educação de um modo ampliado. Trata-se de uma pesquisa que busca desdobrar conhecimentos que partem de processos de iniciação artística, nos quais o brincar é considerado uma linguagem articuladora de mundo, em que as relações de afecção entre educadores/as artistas e crianças e entre elas revelem aberturas simbólicas e imaginativas (WINNICOTT, 1975; HUIZINGA, 2001; MASSA, 2015; LOPES, 2015).

Considero que o trabalho desenvolvido na EMIA conecta-se com uma abordagem pautada na experiência (LARROSA, 2002, 2019), na qual a relação com as crianças não parte da necessidade de ensinar algo, visando um conteúdo, e sim, viabilizar espaços nas situações de aprendizagem em processos criativos, nas quais o envolvimento com uma dada proposta se faça potente em suas vivências. Podendo ser amparadas e terem seguimentos em processos criativos com os/as educadores/as artistas.

O trabalho realizado na EMIA empenha-se em compreender e dar espaços tanto para as crianças, quanto para os/as educadores/as artistas ao abrir a eles/as seu papel diante do brincar, o qual, segundo Saura (2014) seria:

[...] o de mediador, observador e potencializador. Assim, mediante a manifestação das crianças, caberia a este profissional a proposição de materiais e oportunidades para potencializar aquilo que a criança intenta, partindo da premissa observada de que a criança está recorrentemente buscando apreender o mundo e desenvolver-se corporalmente (SAURA, 2014, p.163).

Parto assim, de uma abordagem de viés fenomenológico, tendo como referência Merleau-Ponty (1990a, 1990b), em sua compreensão da corporeidade e da infância, que nega a existência de uma natureza infantil *a priori*, pressuposto da Psicologia clássica. Segundo ele: “É necessário reintegrar a criança ao conjunto do meio social e histórico no qual ela vive e diante do qual ela reage” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 221) e ainda que:

1º. É preciso falar não de uma natureza infantil mas de polimorfismo infantil: existe coexistência na criança de possibilidades muito diversas... [...] 2º. Esse polimorfismo é acompanhado de prematuração: a criança leva, já de início,

uma vida cultural; ela entra muito cedo em relação com seus semelhantes. Ela manifesta interesses pelos fenômenos mais complexos que a envolvem (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 221).

Tal compreensão, hoje em pleno debate pelos estudos sociais da infância, corrobora o pensamento que coloca as crianças como produtoras de culturas e atores sociais que compartilham das questões de seu tempo. É o que nos aponta Prado (2012):

O tempo da infância e a sua temporalidade, ou seja, o tempo da infância vivido e experimentado pelas crianças é social, síntese de múltiplos esquemas do tempo, compartilhado e construído nas relações e através delas (PRADO, 2012, p. 86).

O diálogo proposto nesta investigação alia-se aos recentes estudos da Sociologia da Infância que consideram que a infância pertence ao conjunto estrutural da sociedade. Reconhece a dimensão social e as experiências vividas na infância, concebidas como culturas da infância, as quais se constituem enquanto campo epistêmico que reconhece a infância como categoria social de tipo geracional, com atributos inerentes, defendendo as crianças em sua ação autoral na sociedade como plenas de direitos e incluídas a grupos específicos, tais como classe social, etnia, gênero, idade, em intrínseca relação intra e intergeracional (BUFALO, 2003; SARMENTO, 2004, 2011a; MARTINS FILHO; PRADO, 2011).

De acordo com Sarmiento (2004):

[...] as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos (SARMENTO, 2004, p. 12).

Ao compreender a infância a partir do constructo histórico e social, considera-se que as culturas da infância são uma produção social. Sobre isso, Cunha (2014a, p. 73) nos diz que elas “revelam as normas, as contradições e os desafios do tempo histórico e da sociedade em que vivem as crianças, e é por isso que falamos em culturas, no plural, porque não existe uma só, mas múltiplas”.

Além do mais, as crianças estão mergulhadas no universo simbólico que dividem e participam com a cultura adulta em suas produções e manifestações. É neste mundo compartilhado em sua dimensão simbólica e cultural que emerge a cultura infantil, distinta conceitualmente das culturas da infância, que caracterizam o campo epistêmico produzido pelos/as adultos/as nos estudos da infância. Essa cultura

infantil, criada e produzida pelas crianças, se dá a partir dos espaços socioculturais em que se encontram, nas relações com outras crianças, jovens, adultos/as, idosos/as, elaborando e ressignificando experiências sociais, manifestando-se e realizando-se culturalmente:

Ou seja, a criança produz saberes, ela é capaz de múltiplas relações com o meio onde vive sem deixar de ser criança, isto é, no espaço e no tempo da criança. Certamente essa dinâmica não acontece isoladamente, ela está inserida num mundo adulto (BUFALO, 2003, p. 24).

Assim sendo, a cultura infantil consiste naquilo que as crianças elaboram e geram em suas interações e relações, revelando que as crianças atualizam, criam e dão sentidos próprios de ordenação às situações que integram, evidenciando que, do ponto de vista autoral, protagonizam os modos como interagem e se relacionam com a realidade em suas estruturas dinâmicas, imersas na complexa trama social, cultural e simbólica em que vivem, criando culturas próprias (PRADO, 2015a; ANSELMO, 2018). É justamente no núcleo desse entrelaçamento intergeracional que esta pesquisa busca compreender o aparecer destes fenômenos, tanto da “produção da **cultura infantil** pelas crianças” quanto da “produção de **cultura da infância** pelo adulto” (BUFALO, 2003, p. 24, negritos da autora).

À compreensão desses acontecimentos culturais, firmo base no método interpretativo fenomenológico aberto por Merleau-Ponty (1990a, 1990b, 1994, 2013). Acresço que, com a fenomenologia da imagem a partir das obras bachelardianas citadas acima (página 23), mirada com a qual também pretendo dialogar para a análise dos materiais de campo (produzidos durante os estudos de campo com o auxílio teórico-metodológico da etnografia), pretendo aproximar a perspectiva simbólica em diálogo com a produção humana em seus níveis materiais e imateriais na cultura. Particularmente, no que se refere às manifestações das ações e gestualidades infantis, quando abertas pela dimensão simbólica e poética:

A fenomenologia [...] é a esperança de um olhar novo sobre a imagem poética, pois enfatiza a virtude da origem, abre o espírito à ingenuidade do maravilhamento, sensibiliza-o para variações da imagem maravilhosa e faz-nos viver a intencionalidade poética. Ademais, introduz-nos na cosmicidade imaginativa (JAPIASSÚ, 1976, p. 88).

Para a compreensão dos fenômenos atinentes às crianças, Machado (2010a) nos diz que os/as educadores/as artistas podem encontrar em seus registros, em cadernos de campo, material para o entendimento da:

[...] criança viva, concreta, em oposição à criança das teorias e abstrações generalizantes. Isso mostra que a leitura antropológica do mundo e a cultura da etnografia, enraizadas no hábito da descrição – e do estudo compreensivo das descrições – revela-se uma forte tendência na pedagogia voltada a crianças pequenas, no Brasil e no mundo (MACHADO, 2010a, p. 81).

Isso implica que, sendo o campo de pesquisa uma escola de natureza artística, propõe-se um modo de compreender e colocar em questão os próprios espaços possíveis para o desenvolvimento dos processos criativos que ali vicejam; lugares de criações e reverberações do imaginário, espaço polimorfo e de afeto. Também implica que os/as educadores/as artistas não estão transmitindo apenas informações aos/às educandos/as, mas apresentam-lhes o mundo em que vieram (CARVALHO, 2017), abrindo a cultura na qual estão imersos/as, por meio das linguagens artísticas.

O viés antropológico escolhido é um caminho para o mergulho naquilo que Gaston Bachelard (1998, 1999, 2001, 2003, 2008) chama de faculdade imaginativa, potência simbólica enraizada em uma ancestralidade das imagens vividas pelo humano, ainda a ser explorada como tal na educação. Considero que os estudos da imaginação poética propostos pelo autor podem evidenciar a capacidade imaginativa vivida nas relações como possibilidade de envolvimento no mundo, levando em conta as pessoas, seus corpos, suas memórias, de onde vêm e como são tocadas pelos/as outros/as:

Assim, a apreensão imaginária do mundo e sua consequente organização do real ocorre por meio do trajeto antropológico, o que significa dizer que não há um sujeito em oposição a um objeto, mas uma troca incessante entre o subjetivo e o objetivo, de modo que o sujeito é tão carregado de experiências objetivas quanto a objetividade o é de olhares subjetivos (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 78).

É assim que, sob a perspectiva da fenomenologia do imaginário, apoiada na obra de Gaston Bachelard (1998, 1999, 2001, 2003, 2008, 2009), e da fenomenologia da infância, em Merleau-Ponty (1990a, 1990b), pretendo compreender os fenômenos que se desdobram, a partir dos processos de iniciação artística, alicerçados na dimensão lúdica do brincar, em Huizinga (2001), Massa (2015), Lopes (2015), no corpo, em Merleau-Ponty (1994, 2013) e na imaginação poética bachelardiana, na qual busco reverberações, desdobramentos e afinidades nos estudos sociais da infância, que consideram as crianças como produtoras de culturas situadas em seus contextos históricos, tais como Martins Filho e Prado (2011), Prado (2005, 2012, 2013,

2015a, 2015b), Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento (2000, 2004, 2005, 2011a, [S. d.]), Aires (2013), Piorski (2016), Ferreira-Santos (2014, 2021a, 2021b), Ferreira-Santos e Almeida (2011, 2012, 2019, 2020), Larrosa (2002, 2019), Saura (2014), Saura e Meirelles (2015), Machado (2010a, 2013), Almeida (2005) e outros/as.

Gandhy Piorski (2016), pesquisador da infância e do brincar, reforça a capacidade imaginativa e a força da materialidade, que advêm da relação com o mundo:

Assim, nesse tempo da vida, o imaginar trabalha pela totalidade do psiquismo em seu início, multiplica-se nos símbolos do primordial. Se bem nutrido, amplia seu potencial, replica múltiplas possibilidades de representação, de subjetivação. Se aviltado, causa cisões, fraturas e se ramifica para subterfúgios danosos. Ou simplesmente atrofia, desfigurando as impressões e sensações de totalidade para um abrupto de precocidades e adultismos (PIORSKI, 2016, p. 27).

Bachelard (1999, 2001, 2009), em seus estudos, aborda as imagens oriundas do contato humano com a natureza, suas forças e elementos primordiais – terra, fogo, água e ar. Trata-se de um mergulho em um caldo imagético arcaico, “primordial”, do qual a faculdade imaginativa se vale, exprimindo-se vigorosamente como experiência humana. Recorrendo a Jung a respeito dos arquétipos, Bachelard (2009, p. 119) nos diz que “O grande arquétipo da vida que começa infunde em todo começo a energia psíquica”. E continua:

Os arquétipos são, do nosso ponto de vista, reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo. Quanta vida concreta não seria dada ao filosofema da abertura para o mundo, se os filósofos lessem os poetas! Cada arquétipo é uma abertura para o mundo, um convite ao mundo. De cada abertura eleva-se um devaneio de alto vôo. E o devaneio voltado para a infância devolve-nos às virtudes dos devaneios primeiros. A água da criança, o fogo da criança, as árvores da criança, as flores primaveris da criança... quantos princípios verdadeiros para uma análise do mundo (BACHELARD, 2009, p. 119).

Assim, tem-se que as imagens poéticas estão inscritas no ser humano antes de qualquer racionalização, vindo a manifestar-se nas artes, no brincar, imaginar, criar, nos jogos e na vida (SAURA, 2015). Nas palavras de Ferreira-Santos e Almeida (2012):

Bachelard exemplifica tal recurso ao mergulhar na matéria e tratar da sublimação na imaginação material: água, ar, terra e fogo nos conduzem a realizar na *poiésis*, na elaboração da imagem, aquilo que a palavra isolada não dá conta e, dessa forma, gera um novo relacionamento com a matéria pela ação sublimadora, mantendo a tensão que lhe dá movimento, pois “a análise dos movimentos é reveladora. A análise das ideias, enganosa” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 36, itálicos nossos).

A perspectiva de uma fenomenologia da imagem apresenta que uma chave para o envolvimento com as crianças está no brincar, assunto que pertence, além dos estudos sociais da infância, aos distintos campos do conhecimento, como as Artes, a Pedagogia, a Filosofia e as Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia). Considero essa temática em sua potência criativa e criadora de mundo, uma atividade humana que se desdobra em aberturas e contornos para as ações nas relações de afecção com o mundo, com os/as outros/as e consigo mesmo/a.

O brincar viabiliza mergulhos na intimidade com os assuntos que nos tocam e também na relação de descobertas compartilhadas. Abre as crianças para si mesmas e aos/às outros/as em sua própria atividade, manifestando a faculdade imaginativa em toda sua potência. Seguimos aqui com Aires (2013), para quem o:

[..] brincar é o vínculo originário, o verbo, que a criança estabelece entre o mundo objetivo (inclusive seu próprio corpo) e o mundo imaginal. O brincar tem inúmeras brincadeiras, cosmos diversos, ações, regências, trabalho ordenador, abertura do ser, valorações (AIRES, 2013, p. 21-22).

Na EMIA, busco compreender os diálogos possíveis entre os/as artistas educadores/as e crianças como um momento de principiar causos e fabulações. Dar seguimento às narrativas próprias das crianças engendra e oferece sentidos por serem descobertos e levados a cabo por elas; para isso, é preciso abrir esse espaço: de sugestão às falas das crianças, aos seus conselhos e suas expressões; de seus entendimentos sobre os processos que estão vivendo ao compartilharem suas experiências. Fomentar suas formas de expressão é incentivar que contem suas histórias e digam quem são.

Dialogo com Walter Benjamin (1994, p. 200) quando, ao falar sobre a narrativa, nos diz que “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. Nesse sentido, convém aos/às educadores/as artistas buscarem acolher e dar espaço às narrativas, as quais são tecidas no espaço comum, e isso se constitui em expressão da sabedoria, pois retira da substância viva da vida o sumo que alimenta a imaginação, que se desdobra em símbolos e imagens primeiras.

Desponta na relação entre educadores/as artistas e crianças a premência em recuperar a experiência vivida e seu vigor no contato estético com o mundo, restaurando um sentido possível da sabedoria, o qual tem a ver com uma qualidade de envolvimento com os/as outros/as e seus dizeres de corpo inteiro (PRADO, 2015b). Um mergulho compartilhado na experiência pode fazer surgir o valor constitutivo das próprias experiências, incluídas aquelas do brincar e imaginar (BENJAMIN, 1994).

É a natureza da imaginação que nos lança e nos aloca em um espaço imaginativo, real e ficcional, que se plasma na multiplicidade das experiências compartilhadas, constituindo quem somos em cada situação. Prossigo, amparado em Bachelard (1998, 1999, 2008, 2009), que a realidade é igualmente constituída pela faculdade do imaginar; assim, imaginar-se em outro lugar, outra realidade – sonhada, fantasiada e brincada – configura uma mudança não só espacial, mas de natureza, ao modo como compreendemos e transformamos a realidade.

Considero o brincar/jogar uma forma de comunicação, que no campo das experiências humanas se dá em suas formas lúdicas, vindo a se configurar enquanto fenômeno cultural (HUIZINGA, 2001; GADAMER, 1999); inclinado às articulações em que as relações de afecção através do brincar/jogar, acontecimento que se dá na teia das relações sociais, têm lugar nas situações entre educadores/as artistas e crianças, entre elas mesmas e entre elas e o mundo. E isso possibilita aberturas simbólicas e imaginativas, a partir da qualidade de envolvimento com as temáticas que aparecem nos encontros.

O brincar como fenômeno cultural, abarcado pela socioantropologia (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011), é concebido enquanto espaço de criação; é uma atividade humana inserida na dimensão social e, nesse contexto, falamos da cultura lúdica, ou seja, um conjunto vivo de procedimentos que tornam o jogo/brincar, com ou sem regras, possível (ZIMMERMANN, 2010); passível de acontecer de modo solitário ou coletivamente.

Em relação com a cultura, a brincadeira é sempre uma experiência que implica os aspectos subjetivos e objetivos, atuando em composição. Tem-se que a cultura lúdica das crianças é aquela que, fazendo parte de suas experiências lúdicas, amplia-se a cada vez, acrescidas de suas interações sociais e simbólicas (BROUGÈRE, 2002).

É o que nos aponta Bae (2015) quando fala sobre a importância em legitimar, reforçar e validar as experiências das crianças, compreendendo aí suas expressões, pensamentos e ações; os/as educadores/as artistas que adentram no espaço relacional de convivência com as crianças, positivando quem elas são, participam e partilham conhecimentos, podendo transitar “[...] entre modos e níveis de comunicação” (BAE, 2015, p. 22), que falam das habilidades dos seres humanos nos campos estéticos, comunicacionais e lúdicos.

O brincar, em sua dimensão estética, comunicacional e lúdica, dá-se relacionalmente em jogo com os apelos do mundo, abre-se à intimidade em um fazer que tanto diz respeito à própria pessoa, que está imersa no universo criativo de sua solidão e fabulações, quanto às trocas que essa pessoa estabelece com os/as outros/as, com as coisas, com o espaço; quem brinca cria, movimenta, imagina-se, relaciona-se. Willms (2013) refletindo sobre o brincar nos diz perceber o quanto ele:

[...] se expande quando a criança tem liberdade para escolher do que e com o que brincar, inclusive com objetos utilitários sob o nosso ponto de vista adulto. Brincar com liberdade – de carregar, abrir, pegar, nomear, sentir, tocar, virar, bater etc. – pois assim que ela experimenta variadas formas de explorar o espaço, os objetos e a si mesma, tudo junto. Brincar, como viver, é correr um risco e experimentar-se como corpo diante das oportunidades do mundo (WILLMS, 2013, p. 182).

Alinhado com Huizinga (2001), compreendo que essa dimensão da abertura lúdica para as numerosas formas de experiências em que as atividades como o brincar, o jogar, o recrear-se, as representações cênicas e artísticas mais variadas, as liturgias, as festas e competições, as ilusões e simulações, tem seu lugar na experiência humana, manifestando-se de diversas maneiras. O sentido do brincar, do “[...] espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando” (HUIZINGA, 2001, p. 59).

Falo, assim, da possibilidade de mergulhar num determinado espaço e tempo, em uma experiência criativa e imaginativa de plenitude, envolvendo todos os sentidos e faculdades humanas. Winnicott (1975), em *O brincar e a realidade*, enuncia que:

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira (WINNICOTT, 1975, p. 139, itálico do autor).

Nessa abertura ampliada do brincar, tem-se a oportunidade de entrar na relação com as crianças pelo envolvimento com o mundo que lhes é próximo e que açambarca as múltiplas formas de apreender o mundo, ou seja, de maneira polimorfa. Citando Machado (2010a), em seu diálogo com Merleau-Ponty:

[...] a criança é polimorfa, e essa característica de polimorfismo permite à criança a coexistência de possibilidades; a criança não é nem um “outro” absoluto, nem “o mesmo” que nós. [...] O polimorfismo é uma característica

que se desdobra em todos os âmbitos da vida da criança: seu corpo é polimorfo, sua noção de tempo e espaço é polimorfa, sua expressividade na fala e no desenho também (MACHADO, 2010a, p. 19).

Tal modo de adentrar nesse encontro nos abre a possibilidade de ver as crianças e seu movimento no mundo por meio de suas aproximações e distanciamentos, uma ação que corporalmente diz de sua singularidade e de seu modo de empreender, ou não, parcerias e envolver-se com as coisas e com os/as outros/as.

Assim, valho-me da leitura que compreende as crianças em seus vários modos de ser, por meio dos existenciais propostos por Merleau-Ponty (1994, 1990a, 1990b): outridade (relação criança-outro), corporeidade (relação criança-corpo), linguisticidade (relação criança-língua), temporalidade (relação criança-tempo), espacialidade (relação criança-espaço) e mundaneidade (relação criança-mundo) (MACHADO, 2010a).

É pelo exercício da percepção das nuances e das disposições corporais e afetivas, no envolvimento com aquilo que é proposto ou está sendo vivido, que vislumbramos um caminho possível para mapear quais memórias, quais imagens e quais potências imaginativas estão eclodindo nas relações (OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido, o brincar é o espaço em que aparecem os diversos repertórios expressivos das crianças, permitindo aos/às educadores/as artistas atuarem com elas, de modo a potencializar materializações às expressividades; a criação na infância acontece quando se brinca e as linguagens artísticas também têm sua morada nessa novidade que vem ao mundo, expressa pela criação, por modos de trazer um assunto ao espaço das convivências, ao comum. Compreendendo o brincar como linguagem que, articulada ao polimorfismo infantil (MERLEAU-PONTY, 1990a, 1990b), abre-se ao diálogo às artes e seus modos de apresentar, interpretar e dar sentidos ao mundo.

Assim, o brincar é uma das linguagens que dá conta do polimorfismo, que articula referências do mundo na experiência das crianças. Portanto o brincar caracteriza-se como expressão fundamental; através dele as crianças se movem no mundo, criam, recriam, inventam.

Nas relações educativas na EMIA, há uma disposição dos/as educadores/as artistas em envolver-se com as crianças, através do brincar. Segundo Machado (2013):

O brincar não é dado apenas pela cultura adulta anterior ao nascimento da criança; o brincar é herança cultural entre crianças. O brincar é o lugar do novo, do inusitado, da criação de tempos e espaços. O brincar é espaço da autenticidade, da palavra falante. Brincar é compartilhar experiências imaginativas. Na primeira infância o brincar não é representação de papéis, é presentificação de modos de ser e estar (MACHADO, 2013, p. 258).

É nesse envolvimento que se abre a possibilidade de adentrar-se nas linguagens artísticas, ocasionando uma coautoria. A coautoria aponta para a compreensão de que o processo educativo não tem uma via única, dirigindo-se para uma aprendizagem que inclui todos/as os/as participantes na produção de conhecimentos.

Não se trata, primeiro, de buscar uma hierarquia nesse processo, tampouco de considerar que não há aprendizagem dos/as educadores/as no encontro com as crianças. Segundo, que o sentido aberto na coautoria é o de reconhecimento do papel e da responsabilidade dos/as educadores/as em fortalecer os espaços às expressividades, fazendo aparecer, conjuntamente, os modos como as linguagens artísticas se concretizam entre crianças e educadores/as no modo de empreender o mundo.

Assim, Cunha (2014b) trata os/as educadores/as artistas como:

[...] especialistas que trazem experiência artística e educativa e, junto às crianças, empreendem experimentações e escolhas de tempos, espaços e materiais nas quatro áreas artísticas, o que leva as crianças ao exercício da criação e à aquisição de repertórios de atuação (CUNHA, 2014b, p. 11).

Para Saura (2014), os/as educadores/as artistas são facilitadores/as de acontecimentos das expressividades, mediando e apoiando sem, contudo, deixarem de estar responsáveis e respondendo aos chamados das crianças, com elas.

Partindo das reflexões de Arendt (2016), Almeida (2011), Carvalho (2017) e Carvalho e Custódio (2017) sobre a educação, compartilho do pensamento que diz que os/as adultos/as são responsáveis por apresentar o mundo aos/as que nele ingressam. No entanto, que mundo apresentaremos, como faremos isso mostrando aquilo que antecede a todos/as nós e o como podemos cuidar do mundo que partilhamos?

Carvalho (2017) nos fala da importância da formação educacional na qual as crianças e os jovens são iniciadas/os. As instituições educacionais são espaços de aprendizagem que propõem:

[...] apreciar e transformar as tradições culturais que formam sua herança simbólica comum e pública. Por se tratar de uma herança cuja significação interpessoal e o caráter simbólico são compartilhados, a única forma de termos acesso a ela e de nos apropriarmos dela é a aprendizagem (CARVALHO, 2017, p. 24).

Assim, as instituições se interpõem no contexto sociocultural, assumindo o papel de mediar, em um lapso de tempo, as ações e os discursos que cada pessoa partilha nos espaços de convivências educacionais (CARVALHO, 2017).

A escola¹² é esse lugar de acolhimento e encontros para uma formação diversificada, autoformação que se constitui enquanto uma “experiência simbólica” abrindo-se em seu “potencial formativo” (CARVALHO; CUSTÓDIO, 2017, p. 26) para o exercício da ação como modo de existência política. Vale dizer que a política para o pensamento arendtiano, segundo Carvalho (2017), é:

Entendida como um modo de existência, a política não se confunde, no pensamento arendtiano, com o governo da sociedade, mesmo que o pressuponha em algum grau. Tampouco se confunde com a fabricação de determinada configuração social ou produtiva, pois a lógica instrumental que preside os processos de fabricação dos objetos não pode ser aplicada ao âmbito das relações entre os homens sem destruir sua especificidade. [...] Em síntese, a política – e o *bios politikós* entendido como uma dimensão da existência do humano – não se reduz aos meros esforços coletivos de reprodução do vivente, tampouco à capacidade humana de fabricar objetos úteis à vida comum. Ela os pressupõe, mas os ultrapassa em favor de uma terceira dimensão da existência humana: a capacidade de agir em meio a outros homens (práxis). É a ação – a teia de relações que os homens estabelecem entre si ao se inserirem num espaço comum – que é capaz de conferir um sentido ao mundo (CARVALHO, 2017, p. 18-19).

No âmbito da educação, crianças e jovens no contexto institucional da escola iniciam seu caminho e seu exercício de ser e se autoconstituem estando juntas/os com outras pessoas:

Assim, um desafio para a escola é antecipar as formas de empoderamento do mundo comum, sem que as crianças e jovens estejam diretamente inseridos nele. Para Arendt, a escola é um lugar preparatório, um lugar de ensaios para o exercício do poder. O poder é uma experiência escolar (CARVALHO, 2017a, p. 47) fundamental para a cidadania, pois é na convivência entre colegas, professores, funcionários e suas interações com a família que crianças e jovens formam-se para o mundo (BRISKIEVICZ, 2020, p. 64).

12. Reforço que a EMIA volta-se em seu projeto como escola à iniciação artística de crianças e jovens. Um diferencial se comparado ao ensino promovido pelas escolas de ensino infantil, básico, fundamental. No entanto, considero que, em sua proposta, a EMIA enquanto uma instituição escolar pública desenvolve sua função social ao promover uma formação diversificada àqueles/as que nela adentram, viabilizando o acesso aos bens simbólicos, culturais e sociais que dizem respeito às formas de criação, fruição e experiências estéticas pelas artes. Sua especificidade está em ser uma escola de Artes.

Justamente por estarmos imersos/as e implicados/as em compreender o mundo e nos responsabilizarmos por ele que temos como tarefa nos debruçarmos sobre este contexto educativo de iniciação artística, a fim de ressaltar as possibilidades que surgem ao olhar, quando há uma escuta atenta dos/as educadores/as artistas, o qual pode conciliar-se com aquilo que as crianças estão vivendo nesse ambiente¹³, tomando para si a educação enquanto um empreendimento conjunto de abertura para o novo, algo que irrompe com as crianças e, ao mesmo tempo, é abarcado por elas.

Assim, se configura como possibilidade à Educação, no contexto de ensino/iniciação às artes, trilhar um caminho em que nós, educadores/as artistas, acolhemos o novo, ao mesmo tempo que propomos o diálogo com aquilo que está sendo apresentado como linguagem advinda das artes, num processo contínuo de escuta e abertura para que as crianças tenham experiências diversificadas em seus processos de iniciação artística, os quais conjugam o polimorfismo infantil, as expressividades no brincar e as linguagens artísticas.

Aproximo a esse contexto o argumento posto por Jorge Larrosa (2019) sobre a questão entre a teoria e a prática sob a perspectiva política, visto que nossas práticas dão suportes às reflexões e vice-versa. Nesse sentido, as práticas educativas têm sempre uma implicação política, vinculam-se a um projeto, desejo, sonho, uma utopia de humanidade em que nos empenhamos em pôr em curso nos encontros com as crianças, desde a primeira infância.

Aqui nesta pesquisa, a busca é por uma iniciação artística, estética e estésica em que o sentido da experiência ocupe o território da ludicidade, do brincar com o próprio corpo e de corpo inteiro (PRADO, 2015b), com os objetos, materialidades e imaterialidades, e que se desdobre pelos âmbitos das teatralidades e performatividades (MACHADO, 2010a).

Se, como nos diz Larrosa (2019), somos ininterruptamente produtores/as de sentidos, estes ganham lugar tanto nos espaços comuns de nosso coexistir quanto atuam em nossas subjetividades indicando-nos potencialidades de atuação no mundo.

Todo imaginar, faz de conta e fantasia é já nosso lugar presente de criação (BACHELARD, 2001) e este presente se realiza em um tempo-espaço, em um corpo que se expressa, que diz de si e do mundo, que compartilha seu existir. Mais do que

13. Considera-se ambiente a totalidade espacial em suas estruturas físicas prediais, que constituem a escola situada dentro de um parque público. São também os próprios espaços que abrigam as salas, mas não se restringe somente ao espaço físico e suas estruturas. O ambiente igualmente fundamenta-se pela qualidade dos acontecimentos socioculturais que nele afloram, pelas relações nele engendradas, oportunizando aprendizagens e experiências entre as pessoas que nele se constituem, ao expressarem quem são e suas culturas (GANDINI; EDWARDS; FORMAN, 1999).

nos expressarmos pela palavra e esta ser a senhora de todos os dizeres, somos seres de expressão e todas as expressões são modos humanos de dizer – meu gesto diz, minha dança diz, meu deslocamento em direção a algo diz, minha recusa diz, meu sorriso e meu abraço dizem. Além disso, há o dizer que em sua expressão abre-se pelo devaneio poético, que nasce para a imaginação acordada:

O devaneio vai nascer naturalmente, numa tomada de consciência sem tensão, num *cógito* fácil, proporcionando certezas de ser por ocasião de uma imagem aprazível – uma imagem que nos deleita porque acabamos de criá-la fora de qualquer responsabilidade, na absoluta liberdade do devaneio. A consciência que imagina mantém seu objeto (a imagem que ela imagina) numa imedaticidade absoluta (BACHELARD, 2009, p. 145).

Por que estou a falar sobre o dizer que não está nas palavras? Porque nem tudo está dito em palavras e olhar para esse fenômeno humano das expressividades não pronunciadas em palavras é reconhecer-se em discurso e ação política nos contextos educativos que visibilizam, por exemplo, as crianças em seus gestos, seus modos de imaginar, mover, brincar.

Esses são lugares de mergulhos em vivências que convocam o junto e o separado, que se mostram também para o/a educador/a artista como oportunidade de permitir-se criar e imaginar outras realidades com as crianças e jovens, o que pode ensejar espaços para as expressividades e suas formas, modos de narrar, contar, comunicar.

Aqueles/as que percebem e se sentem sensivelmente acolhidos/as e positivados/as em seus dizeres abrem-se para o movimento que é pessoal e coletivo de autoconstituírem-se em sua autonomia (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011).

A autoconstituição não é ela mesma um acontecimento? E a experiência não é aquilo à que nos abrimos para que algo nos aconteça? Esse território da experiência, que nos marca enquanto acontecimento, anuncia que estarmos construindo algo nos espaços de encontro entre as pessoas é uma aventura, que sempre há um risco.

Brincar e criar querem em seu desejo apropriar-se das coisas do mundo em sua dimensão corporal, imaginária, afetiva; incluem no instante mesmo de uma inspiração o sonho, as emoções e os movimentos todos, gestos de nossas expressões e das possibilidades que se anunciam.

Criar e imaginar têm sempre sua âncora no mundo e no corpo, simultâneos e amalgamados. Somos seres abertos perceptivamente para o mundo, e este é constituído de um sem-fim de objetos reais e imaginários; somos este ser de ideias, pensamentos, sonhos, sensações, imaginações, sentimentos, somos os cinco sentidos e há quem diga que não são os únicos. Somos seres de expressão.

As crianças estão sempre expressando quem são ao se apropriarem das possibilidades que se apresentam nas situações. Reinventando, ativam seu poder, sua humanidade; iniciam e reiniciam, inauguram e trazem o novo para as relações. As crianças tornam-se crianças sempre à sua maneira, mas ao mesmo tempo também estão no mesmo mundo em diálogos e conflitos entre pares e intergeracionalmente. E nesse devir, mostram-nos a dimensão humana de diferenciação entre uns e outros, umas e outras; estão a realizar-se, a realizar-nos concomitantemente, a sentir, a rir, a brincar e a criar impossíveis possíveis. Por isso também nos reinventam, nos iniciam e nos reiniciam, ativam nosso poder e nossa humanidade:

O que é a brincadeira senão uma cantiga de ninar onde o adulto se compromete e é cúmplice da criança neste retorno conjunto ao abrigo do útero da imaginação, do experimentar e da aventura? Espaço e tempo sagrados, o momento em que o adulto despende “um pouco do seu tempo” (voltado ao mundo capitalista do alto produtivismo), é partilha essencial na vida da criança (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, p. 167).

A experiência educativa e artística é um lugar a ser cultivado, ocupado pelos/as educadores/as artistas, assim como pelos/as adultos/as responsáveis em apresentar o mundo, aberto àquilo que as crianças trazem de seu e para a novidade que elas são capazes de engendrar (ARENDR, 2013).

Criar e produzir Arte dizem respeito a um campo do existir e do conhecimento humano, que tem a ver com as mais variadas formas de expressar e interpretar o real, aquilo que é vivido e compartilhado por todos/as; a Arte é um diálogo com o mundo que fala, diz dele mesmo em um dado período histórico, mundo que pode ser apresentado às crianças pelos/as educadores/as artistas e construído por eles/as.

O diálogo possível das artes em suas mais variadas formas de representação não necessita ater-se em um tempo; está situado no tempo múltiplo, aquém, aqui e além de modo concomitante (KISHIMOTO, 2002). Os/as educadores/as artistas são possíveis mediadores/as de fissuras no tempo, que pelas linguagens artísticas e suas obras podem abrir modos de ler/interpretar o mundo, pois a obra de arte mostra um contexto histórico e o modo humano de habitar uma época. Arendt (2013) nos diz que a obra de arte é o artifício humano que permanece ao longo das eras:

É como se a estabilidade mundana se tornasse transparente na permanência da arte, de sorte que certo pressentimento de imortalidade – não a imortalidade da alma ou da vida, mas de algo imortal alcançado por mãos mortais – tornou-se tangivelmente presente para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, falar e ser lido (ARENDR, 2013, p. 210).

Tendo como baliza o pensamento arendtiano, diria que os/as educadores/as e educadores/as artistas, lidando com questões que dizem respeito aos modos de criar humano, podem apresentar o mundo às crianças como passível de transformações por suas próprias iniciativas, por suas capacidades de dialogar e se colocarem plenas diante da tarefa do pensar, julgar e agir diante de um determinado assunto. Isso não é um caminho de formação cidadã?

02. Percursos na pesquisa

2.1 - Da etnografia à cartografia: metodologias de pesquisa e mapas conceituais em artes e infâncias

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, de caráter etnográfico (SARMENTO, 2004), com procedimentos de observação participante e método de escrita cartográfico. Saura (2014) nos diz que:

[...] a pesquisa etnográfica pressupõe a interação constante entre pesquisador e cooperador em contato direto e prolongado, o que no caso da relação professor x grupo de alunos acontece genuinamente, sendo esse contato um pressuposto da profissão. A etnografia propõe que a partir de hipóteses e conceitos, sejam trabalhados dados descritivos, relatos, anotações de diálogos, visando não a sua checagem, mas novas formas de entendimento da realidade (SAURA, 2014, p. 164).

Do mesmo modo, valho-me do instrumento cartografia proposto por Machado (2010a), que sugere a realização de mapas do brincar, os quais se constituem como instrumentos de testemunho pormenorizado das brincadeiras e das ações das crianças, que possam ser observadas pelo pesquisador. São esses registros/descrições que compõem a base para uma leitura teórica não trazida de antemão, mas aberta pela observação mesma, o que embasa o método fenomenológico existencial de base interpretativa e se articula com a Antropologia e a Sociologia da Infância.

A pesquisa teve início antes de eu começar a frequentar propriamente as turmas, por meio de troca de e-mails contendo o projeto e todos os termos necessários para sua formalização. Após agendamento, realizamos uma reunião presencial, eu, o diretor da EMIA, Antônio Francisco da Silva Junior, e a assistente pedagógica Renata Facury. Em cada semestre, antes de iniciar os encontros com as turmas, tive reuniões prévias com os/as educadores/as artistas, nas quais conversamos sobre os planejamentos, as propostas artísticas, as características de cada uma delas e suas configurações. Nessas conversas solicitava-lhes, sempre que possível, o planejamento e a posterior

“Narrativa Poética da EMIA” sobre o processo criativo vivenciado com a turma, a fim de compor o material de campo para futuras análises¹⁴.

O termo “Narrativa Poética” foi instituído na EMIA, em 2014, pela assistente pedagógica Sandra Cunha, como uma proposta de mudança de foco no modo de produzir os relatórios pedagógicos semestrais com o corpo docente. A partir de uma tentativa de compreender e aperfeiçoar as práticas educativas na escola, o tema infância foi disparador das reflexões sobre o fazer arte com crianças pelos/as docentes, apoiado nos estudos da Sociologia da Infância, nos princípios de que as crianças têm direito em participar da construção de seus conhecimentos em Arte e que adultos/as qualificados/as estão presentes para conduzir os processos educativos.

Considera-se ainda que esse caminho não é de uma condução unilateral e decidida *a priori* pelos/as educadores/as artistas, e sim um acontecimento compartilhado na construção dos saberes com as crianças, entre elas mesmas e entre os/as adultos/as:

Como desdobramento do tema infância propus que o relatório anterior fosse substituído pela construção de uma documentação pedagógica em que cada artista-professor pudesse inventar modos próprios de contar sobre seu trabalho com as crianças, nas “Narrativas Poéticas da EMIA” (CUNHA, 2014c, p. 16).

Essa proposta das Narrativas Poéticas da EMIA, que também realizei nos cinco anos em que fui educador artista, foi incorporada aqui, nesta pesquisa, de maneira ampliada como um modo próprio de narrar e articular as três experiências de campo que se seguem, bem como os materiais, os processos e procedimentos teórico-metodológicos. Nas três experiências de campo, pretendem-se a emergência interpretativa e os desdobramentos conceituais trazidos para o diálogo, aliando as incursões e reflexões.

Os materiais para esta pesquisa vêm de registros escritos em cadernetas e em cadernos de campo pelo pesquisador, de falas e dizeres corporais narrados pelas crianças, bem como de registros fotográficos¹⁵, audiovisuais e gráficos do pesquisador e das crianças (GOBBI, 2005; SARMENTO, 2011b).

14. As “Narrativas Poéticas da EMIA” não tinham um padrão definido de formato ou quantidade de páginas, porém, não eram extensas. Sua proposta era de documentação sensível e poética dos percursos e processos criativos e educativos com e das crianças, e podiam conter imagens, poesias, diálogos, desenhos etc. Algumas delas podem ser vistas em São Paulo (2014) e Fraga et al. (2016).

15. Os registros fotográficos realizados durante a pesquisa e trazidos neste trabalho são fruto dos encontros com as crianças e educadores/as artistas no contexto educativo da EMIA. Destaco que as fotos não têm caráter profissional, pois não possuo essa formação. As fotos feitas durante a pesquisa foram realizadas em sua grande maioria com um aparelho celular (Smartphone iPhone 5C) e eventualmente com uma câmera digital portátil (Cyber-Shot Sony).

Durante três semestres (segundo de 2018, primeiro e segundo de 2019) foram registrados os encontros com três turmas de crianças, uma em cada semestre, uma vez por semana, perfazendo uma média de 15 encontros com cada turma, seguindo os procedimentos éticos necessários (APÊNDICES A, B, C, D, E, F).

Desde o primeiro semestre de pesquisa, levava sempre comigo uma caderneta de bordo pequena para tomar notas e fazer apontamentos rápidos de pensamentos, imagens, sensações, emoções, para registrar as situações, falas das crianças e de educadores/as artistas, assim como ideias para desenvolver quando fosse realizar a descrição densa e detalhada, posteriormente ao campo, em um caderno de campo. Assim se deu nos semestres seguintes. O procedimento de registrar em áudio os diálogos, frases ou sonoridades produzidas nos encontros deu-se somente com a primeira turma investigada. Nas demais, os registros aconteceram, principalmente, por meio da fotografia e de filmagens em vídeo dos acontecimentos, atividades e propostas das turmas, tanto de pequenos grupos quanto de meninas e meninos individualmente, incluindo os/as educadores/as artistas.

Segundo Martins Filho e Prado (2011), esse conjunto de procedimentos que se articulam metodologicamente vêm na esteira de mais de duas décadas de pesquisas com crianças pequenas, realçando a importância em fazer emergir o papel delas como protagonistas, pares constituintes da(s) cultura(s) como participantes reais das relações sociais, ativas em seus contextos, considerando que instituem práticas e processos de suas próprias infâncias, criando e apropriando-se dos valores culturalmente expressos; falamos aqui que as crianças concebem tanto quanto se realizam na cultura. Nessa trilha, partimos:

[...] do pressuposto de que as escolhas dos procedimentos de pesquisa são diretamente atravessadas pela concepção de criança e infância dos pesquisadores, e que tais concepções conformam os delineamentos teórico-metodológicos. [...] Destaca-se [...] a concepção de criança como ator social em seu sentido pleno, sujeito competente, dotado de capacidade, de ação e culturalmente criativo (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 101).

O procedimento de observação participante me permitiu, ao longo desses três semestres, estabelecer laços de confiança e oportunidades de diálogo com as crianças e com os/as educadores/as artistas, com os/as quais colaborei com ideias de continuidades para os processos, e participei, com objetivo de observar, das propostas, de corpo inteiro, presente e envolvido. Essa forma de observar está compreendida dentro de um escopo metodológico-reflexivo trazido pela Etnografia, com base na Antropologia, como um modo de adentrar e conhecer os contextos investigados (MARTINS FILHO; PRADO, 2011).

Esse modo de produzir materiais de pesquisa, diferentemente de uma concepção de coletar dados, fundamenta-se na imersão duradoura no campo de pesquisa e requer comprometimento intersubjetivo nas interações com o grupo pesquisado. A partir desse contato, realizam-se descrições densas sobre o campo, as quais se buscam desdobrar, por meio de uma interpretação crítica, dimensões simbólicas das relações vindas dessas experiências interculturais e de seus contextos socioculturais (MARCHI, 2018):

A etnografia interpretativa definida como descrição densa da realidade observada é amiúde referenciada nas pesquisas etnográficas na área da Educação. [...] A descrição densa, no entanto, significa menos descrever as minúcias ou detalhes de um fato (essa é só a primeira etapa ou condição da sua realização) e mais situar essa descrição na teia simbólica em que esse fato se inscreve. Para tornar a descrição densa é preciso interpretar (ou traduzir) o significado que as ações ou os eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa têm para eles próprios e enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere. No caso das investigações etnográficas com crianças, seria, portanto, compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis (MARCHI, 2018, p. 730).

Considero que esse lugar ocupado nas turmas investigadas como um adulto a mais – um egresso da casa que já tinha, inclusive, trabalhado com alguns e algumas dos/as educadores/as artistas em anos anteriores – delineava de modo borrado papéis mais ou menos claros em relação às crianças e aos/as educadores/as artistas, pois ali eu era ao mesmo tempo um pesquisador, um estrangeiro e não o educador artista que já fora.

Nesse papel, pude sugerir a continuidade de alguma atividade na esteira do que vinha acontecendo, o que se dava no dia mesmo do encontro, não havendo um combinado prévio. Não havia uma preocupação dos/as educadores/as artistas em me incorporarem como parceiro no andamento dos planejamentos e ocupei, muitas vezes, um espaço entre autorizado e não autorizado na partilha da responsabilidade, incluído e à parte, no decorrer dos encontros. Percebo que essa ambiguidade nas relações diz respeito à própria construção em curso de meu papel institucional, não mais de educador artista, mas de alguém externo, autorizado pela escola à pesquisa e marcado por esse vínculo pregresso com os/as recentes e antigos/as parceiros/as de trabalho e com as crianças.

Há na composição desta tese o sentido artístico desse lugar de pesquisador-educador-artista, de elaboração criativa naquilo que gera a *poiésis* do próprio trabalho; os materiais advindos da cartografia, seus documentos (SALLES, 1988) estão em movimento na pesquisa, são elementos vivos que propõem as próprias narrativas poéticas enquanto processo artístico.

Dizer sobre os processos de criação não é um trabalho unicamente de captura ou compreensão analítica do que foi vivenciado como fenômeno educativo para iniciação artística; importa também o como trago isso poeticamente nas formas que se apresentam aqui, as narrativas, as fotos, as ilustrações, os poemas, a narrativa teatral, os relatos dos/as educadores/as artistas e as relações simbólicas com os processos de iniciação das turmas em questão. Esse modo de ser pesquisador, criar e articular os documentos desta cartografia encontra-se com um processo criativo artístico, reflexivo em diálogo com a Educação.

Nessa direção, não seria possível dizer que minha participação nas turmas no decorrer dos semestres foi sob o papel imóvel de um pesquisador distanciado das crianças e educadores/as artistas. Ter exercido a docência naquela instituição, bem como ter por profissão o exercício das artes cênicas, permeou o modo como me relacionei com todos/as os/as envolvidos/as.

O papel que constituí no encontro com colegas e com as crianças foi o de pesquisador-educador-artista. Considero que, nesse papel, essas “funções” mesclaram-se e ocorreram de maneiras híbridas, visto que me coloquei responsivo, solícito e atuante nas situações dos encontros estando com as crianças e colegas.

Ressalto que, em cada início de semestre, com cada dupla de educadores/as artistas, realizei uma reunião, falei que minha intenção era de colaborar, porém, sem a presunção de interferir no planejamento e na condução das propostas. Não obstante, considero que minha presença modificou seu andamento, inclusive, com algumas mudanças de rumos no próprio desenvolvimento dos projetos e planejamentos. Considero que, nas três experiências de campo, houve aberturas dos/as educadores/as artistas e das crianças, e pude positivar e dar suporte, colaborativamente, às demandas coletivas e individuais.

O primeiro campo em que atuei como pesquisador foi em uma turma com crianças de seis anos, às terças-feiras de manhã, das 10h às 12h, em 09 encontros, de 11 de setembro a 27 de novembro de 2018. Essa turma tinha doze crianças matriculadas, sete meninas e cinco meninos, e duas educadoras artistas de áreas distintas, Adriana Amaral¹⁶, das Artes Visuais, e Giselle Ramos¹⁷, da Música.

16. Artista visual, desenvolve trabalhos na área de gravura, vídeo e fotografia. Sua pesquisa apresenta elementos da cultura e ancestralidade afro-brasileira. Atualmente, faz parte do corpo docente da EMIA e integra a equipe de articulação de área do Programa Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura/SP. Nos últimos anos desenvolveu oficinas nas unidades do SESC, abordando processos criativos a partir da referência da produção de Arte Africana.
17. Graduada em Composição e Regência pelo Instituto de Artes da UNESP/SP e pós-graduada em Musicoterapia pela Faculdade Santa Marcelina. Atua em performances como violonista, violista e regente coral. É docente em cursos de capacitação de professores/as em diferentes projetos. Participou como coordenadora e artista-orientadora no Projeto Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura/SP. Docente da EMIA, desde 1994, de musicalização e instrumento.

Nessa turma, o registro dos materiais produzidos se deu por meio dos vários modos dispostos acima. Participei também da reunião com familiares e da reunião de finalização de semestre entre as educadoras artistas. Assim, além dos nove encontros com as crianças já mencionados, fizemos mais duas reuniões. Ao final do semestre, compartilhei com as educadoras artistas o material que produzi, em sua forma descritiva e elas compartilharam comigo suas “Narrativas Poéticas da EMIA”.

A segunda turma que acompanhei foi no primeiro semestre de 2019. Nela, estavam inscritas doze crianças de sete anos, cinco meninos e sete meninas, sob a orientação de dois educadores artistas de áreas distintas: Thiago Arruda Leite¹⁸, da Dança, e Wanderley Pira¹⁹, do Teatro. Os encontros se deram de 12 de março a 2 de julho, às terças-feiras das 10h às 12h, tendo acontecido 15 encontros com as crianças e educadores artistas, uma reunião com familiares e uma reunião de finalização de semestre com os educadores artistas.

A última etapa da pesquisa de campo se deu em uma turma de crianças com sete anos também, no segundo semestre de 2019, às sextas-feiras, das 8h às 11h, de 16 de agosto a 13 de dezembro. Foram 12 encontros com as crianças e educadores artistas, além de duas reuniões, uma com as famílias e outra com a dupla. Estavam inscritas doze crianças (sete meninos e cinco meninas), sob a orientação de uma dupla de educadores/as artistas de áreas distintas: Adriano Castelo Branco²⁰, das Artes Visuais, e Barbara Schil²¹, da Dança. Foram quinze encontros, uma reunião com os familiares e outra com os/as educadores/as artistas.

Os materiais produzidos têm composto uma cartografia, integrando diferentes mapas processuais, incluindo a ela as ações, o imaginário, as imagens, as memórias, as brincadeiras, os acontecimentos, as relações sociais e afetivas que “[...] se materializam ou não. Materialidades e imaterialidades que se espacializam. Como, inclusive, os afetos” (AMARAL, 2014, p. 10).

18. Formado em Danças da Cultura Hip Hop, com graduação incompleta em Dança e graduando em Pedagogia na Universidade Anhembi Morumbi. Coordenador artístico-pedagógico no Piá (Programa de Iniciação Artística, 2020), professor na EMIA desde 2010 e coordenador de Dança (2016-2018) na mesma instituição. Coordenador no Programa Vocacional, em 2015, e orientador de 2008 a 2013. Coordenador da Escola de Bailado de Taboão da Serra, em 2014.

19. Diretor, ator, autor, artista educador e bonequeiro. Foi ator no grupo Movimento Ar, coordenado por Vladimir Capella e no grupo XPTO. Fundador e diretor artístico da Cia da Tribo. Trabalha com o grupo Pia Fraus como ator e diretor. Dirigiu dez espetáculos da Cia BuZum! e, desde 2012, é artista educador da EMIA. Já ganhou prêmios como Apetesp, Mambembe, APCA, Coca-Cola Teatro Jovem de melhor diretor, ator protagonista, ator coadjuvante.

20. Artista visual e sonoro. Graduado em Artes Visuais na Faculdade Belas Artes/SP. Iniciou a profissão de artista educador em 2006 em escolas municipais. Participou do programa Piá (2012-2014) e, desde 2015, atua na EMIA.

21. Artista da dança e educadora. Graduou-se em Dança e Movimento na Universidade Anhembi Morumbi/SP, em 2005. Iniciou sua profissão de artista educadora de dança, em 2004, em Centros de Educação Integrada CEUs, de São Paulo, e outros projetos sociais. Participou do programa Piá, em 2015, e, desde 2016, atua na EMIA. Performer do grupo Lagartixa na Janela, de dança contemporânea com crianças, desde 2010.

É nesse contexto que buscamos instaurar na pesquisa uma cartografia ampla, partindo de diferentes modos e autorias de registro, conciliando um mapeamento das temáticas advindas das atividades em que o corpo, o brincar e as proposições artísticas abram um espectro de leituras dos corpos, do imaginário, dos afetos, das relações sociais, das expressões simbólicas das experiências coletivas e singulares, das narrativas e dos possíveis desdobramentos poéticos experimentados nas iniciações artísticas. Trataremos esses registros como Mapas do imaginário e do brincar.

Na EMIA, a avaliação semestral dos processos artístico-pedagógicos realizada pelo corpo docente acerca dos processos e procedimentos desenvolvidos junto às turmas é nomeado, como dissemos acima, de Narrativa Poética, para analisar, avaliar e descrever os processos/procedimentos de iniciação artística, considerando as crianças em suas relações de apropriação e seus modos de lidar com as poéticas que emergiram durante o trabalho (FRAGA *et al.*, 2016). Esse registro, em forma de narrativa dos/as educadores/as artistas colaboradores/as, compôs o material de campo/análise desta pesquisa.

Mesmo com autorização dos/as educadores/as artistas colaboradores/as para suas apresentações na pesquisa, nas Narrativas Poéticas que se seguem nos Capítulos 3, 4 e 5, utilizei nomes fictícios a eles/as e às crianças, como forma de preservar suas identidades. As imagens em que eventualmente as crianças possam ser identificadas foram selecionadas por estarem respaldadas com a devida autorização de seus responsáveis legais. Quanto ao seu próprio consentimento, este me foi dado nas rodas de conversas e seguiam-se com uma apresentação minha sobre o que eu estaria fazendo ali e quem eu era, conforme o APÊNDICE A.

Sempre que iniciava a pesquisa com as turmas eu me apresentava, tanto para as famílias, que eram convidadas a entrar na sala por seus/suas respectivos/as educadores/as artistas, quanto para as crianças falando que era um pesquisador, que estaria ali com elas e com seus/suas educadores/as durante aquele semestre, que eu já havia sido professor na EMIA, que eu gostaria de acompanhar e participar com elas daquilo que elas iriam viver, criar, brincar naquele semestre, e que isso era um jeito de pesquisar para poder escrever e contar como é que era ser criança na EMIA e o que elas faziam lá. Falava que eu iria participar das atividades, que às vezes faria alguns registros escrevendo em uma caderneta (mostrava para elas) ou fotografando para lembrar delas e daquilo que elas tinham criado, que elas poderiam ver o que eu tinha escrito ou fotografado.

Mantendo essa mesma preocupação ética em relação às crianças colaboradoras cujas autorizações para uso de suas imagens não recebi de suas famílias, utilizei o material fotografado e filmado, em uma de suas vertentes de apresentação, como representações que documentam memórias (GOBBI, 2005), isto é, são documentos e

alimentam as descrições e análises da pesquisa, ou seja, são os próprios acontecimentos das narrativas poéticas, mesmo não estando aqui reproduzidos.

Nesse sentido, as fotografias aqui presentes não são concebidas como simples ilustrações, e sim, na complexidade documental de sua textualidade imagética implicada com os textos escritos neste trabalho (GOBBI, 2011a), os quais advêm de um conjunto variado de formas de olhar, refletir e narrar as materializações e as expressividades das crianças. Acresço que a especificidade desse material fotográfico indica que sua produção documental na pesquisa envolve minha participação enquanto fotógrafo e que isso reverbera nas próprias representações do real que aparecem como objeto cultural a narrar acontecimentos sociais (KOSSOY, 2016).

As fotos feitas nos contextos educativos dos encontros e processos de iniciação artística contidas neste trabalho foram realizadas por mim como meio de captar, registrar, rememorar as experiências dos gestos, dos brincarões, das sensações que eclodiram enquanto fenômenos estéticos e estésicos (DUARTE JUNIOR, 2000) nos grupos de crianças.

Esta investigação em seu percurso de escrita buscou integrar aquilo que foi vivido por mim em experiências com as crianças, educadores e educadoras artistas, incluindo as fotografias que tirei. É uma mirada para a complexidade dos acontecimentos e relações que implicam pessoas, crianças e adultos/as nesse contexto educativo dinâmico e diverso presente na EMIA. Não se quer expressão única de uma verdade. Porventura um olhar que possa dialogar com sentidos abertos pela iniciação artística em direção a ações educativas que reconheçam as produções das crianças enredadas na constituição do real, material e simbolicamente constituindo culturas.

Levamos em conta que as fotos são expressões que, realizadas, intencionam comunicar uma visão de mundo, neste caso, um olhar para as crianças, seus modos de criar culturas e participar da vida comunitária e social como agentes transformadores com suas próprias criações. Enquanto representação do real as fotografias revelam-se enredadas nas tramas situacionais dos encontros, testemunham as relações vividas pelo pesquisador e fotógrafo com os/as fotografados/as (GOBBI, 2011b; KOSSOY, 2016; NEIMAN, 2019).

O referencial iconográfico proposto, partindo dos processos de iniciação artística, compõe nossa cartografia real e ficcionada ancorada nas pistas, rastros, marcas e fragmentos dos variados momentos dos campos de pesquisa (PAULA, 2020), ressaltando a construção de conhecimentos por parte das crianças nas linguagens artísticas.

Por outra vertente, as fotos selecionadas para comporem a iconografia deste trabalho, todas autorizadas e seguindo os Termos de Consentimento para Uso de Imagem e Voz (APÊNDICE B), prezaram em sua grande maioria pela não identificação

visual dos rostos das crianças e, nos registros onde isso ocorre, a seleção cumpre com o requisito da concessão de autorização.

Ao longo dos capítulos trago algumas fotografias em que meninos e meninas estão em situações de criação, ora sozinhos/as ou em grupos, duplas, trios, em movimento, desenhando, dançando, aguardando juntos/as, escutando alguma história. Apresento os registros de seus desenhos, de seus corpos e seus objetos, materialidades por elas construídas em suas atividades.

Para a composição das narrativas poéticas propostas nos capítulos seguintes, elegi em grande parte fotografias em que as crianças não podem ser reconhecidas, tendo priorizado em alguns casos imagens em que acontece o desfoque.

As legendas das fotografias foram selecionadas a partir das anotações dos diários de campo, e surgiram em sua grande maioria das conversas que eu tinha com as crianças sobre o que estavam criando. Algumas das fotografias também recebem a titulação do nome de tal ou qual proposta levada para o grupo pelos/as educadores/as artistas.

No desenvolvimento do quarto capítulo faço uma proposta de trazer em imagens as criações dos desenhos que vieram constituir o “livro dos monstros medonhos”. Essa proposição segue um caminho de pesquisa com crianças abordado por Fonseca (2021), de não somente utilizar as imagens:

[...] como suporte às observações em campo, mas dar centralidade às fotografias por elas mesmas, [...] pretendendo trazer os movimentos, gestualidades, brincadeiras, “dizeres” e falas das crianças em suas próprias vozes e corpos (FONSECA, 2021, p. 93).

Todas as fotografias realizadas e trazidas na pesquisa foram registradas durante os processos de iniciação artística dos grupos de meninos e meninas. Para “O ‘livro dos monstros medonhos’: em imagens”, subcapítulo do capítulo 4, os registros fotográficos aconteceram em situações dentro do processo de criação daquela turma (o qual será explanado nos capítulos seguintes). O contexto de criação dos desenhos, trazidos como representações, pretende destacar as experimentações e a construção de conhecimento pelas crianças, “suas relações e culturas” (GOBBI, 2011a, p. 149).

Essa opção de uma narrativa poética em imagens de um percurso criativo vivido e elaborado pelas crianças em suas iniciações artísticas em diálogos com os/as educadores/as artistas, bem como a apresentação de algumas fotografias ao longo do trabalho, buscou apontar para as convivências entre as crianças e adultos/as nesse espaço educativo que se propõe valorizar seus gestos, movimentos, expressividades.

Sendo assim, vale asseverar que, não sendo apenas fonte ilustrativa ou dado para se confirmar algo sobre a realidade, a fotografia é objeto de análise, ao mesmo tempo em que é sujeito, compondo diferentes contextos, reafirmando valores e normas, modos de ver e agir em sociedade (GOBBI, 2011a, p. 152).

Anteriormente à Banca de Qualificação da pesquisa, e em decorrência de não obter as autorizações das famílias em sua totalidade, começamos a pensar, ainda em 2020, na possibilidade de transformar as fotografias em desenhos, com auxílio de ferramentas digitais, algo que tem sido uma alternativa nas pesquisas com crianças quando não há autorização específica de todos/as envolvidos/as.

Porém, sendo contrário ao uso de ferramentas e aplicativos que promovessem cortes ou tarjas que desrespeitam as crianças, seus contextos e expressões – exatamente o que queremos evidenciar com seu uso nas pesquisas (PRADO, 2015a) –, lembrei-me do artista visual Sérgio Fernando Luiz, conhecido como Fê²², que cria as ilustrações e a identidade gráfica dos trabalhos da *Balangandança Cia.* há mais de uma década.

Contatei o Fê e marcamos de conversar. Nesse encontro, fruto de uma amizade que tem conexão direta com a *Balangandança Cia.* e nossas artes, expressividades, poéticas e infâncias, nasceu um novo modo de apresentarmos os registros das fotografias e filmagens realizadas na pesquisa, sem, contudo, somente transpassá-las para formatos alterados com as ferramentas de aplicativos disponíveis na internet.

A capa e as dezessete ilustrações apresentadas ao longo deste trabalho (também organizadas na LISTA DE ILUSTRAÇÕES) nasceram dessa colaboração e parceria artística com o Fê e de um desejo meu de que esta pesquisa tenha uma ligação e significado de um trabalho que se dirige às artes e à educação em seu aspecto poético.

Assim, aprofunda-se a ideia de que a narrativa poética não é somente um relato, mas propõe-se a uma leitura crítico-reflexivo-teórica aberta à discussão do simbólico emergente das vivências; é uma forma ampliada de dizer, realizar, interpretar e compreender o conjunto das ações, produções e suas autorias situadas em seus contextos sociais, históricos e políticos.

22. Ilustrador da coluna diária do José Simão, do caderno “Ilustrada” do jornal *Folha de S.Paulo*. Formado em Arquitetura e Comunicação Visual, com pós-graduação em Tecnologia Gráfica, pela FAU-USP. Fê é artista visual, autor e ilustrador, já recebeu vários prêmios e está presente em diversos livros de uma plêiade de editoras com produções literárias para a infância. Sua variada produção artística contempla a criação de pinturas digitais em *softwares*, com recursos específicos. É de sua autoria a capa e as dezessete ilustrações que compõem esta tese.

Começamos a elaboração dos desenhos com conversas intensas e profundas sobre meus objetivos na pesquisa, sobre as vivências de campo na EMIA com as crianças e educadores/as artistas, os caminhos que eu estava percorrendo como pesquisador, aquilo que vinha observando das expressividades, delicadezas e dos modos de dizeres das crianças, e que esperava para essas ilustrações não somente uma reprodução desenhada das fotografias, vídeos ou narrativas, mas uma dimensão sensível e autoral de seu olhar para a criação das crianças.

Compartilhando os materiais produzidos na pesquisa, narrativas, fotografias, desenhos e filmagens em vídeo, e refletindo sobre eles, fomos compondo juntos as possibilidades para os desenhos e Fê tornou-se mais um importante colaborador desta pesquisa.

Esse trabalho de criação das ilustrações realizado pelo artista visual Fê compreendeu sua não titulação. Segundo ele isso poderia fechar o sentido das obras que, como as expressividades das crianças em seus brincares e dizeres, possuíam múltiplos significados, em seus gestos, movimentos e delicadezas. Fazendo um paralelo com o brincar e considerando a criação também como uma metamorfose, ele se deixou transformar pela imaginação e fantasia:

Olha que interessante isso, você põe seu imaginário naquilo que interpreta, é mais ou menos assim que a gente faz no trabalho com as crianças, a gente lança alguma coisa e ela vai construindo possibilidades, infinitas possibilidades [...] Como Umberto Eco falava, a arte é uma obra aberta²³ (informação verbal)²⁴.

A ilustração enquanto obra artística viabiliza outros olhares e sensações sobre um tema. Fê também relatou que, a partir da segunda narrativa, inspirado na primeira, teve um processo mais fluido e conectado com a própria imagem e com o sentido das metamorfoses propostas pelas crianças, ou seja, de transformar-se e realizar-se enquanto cria algo, quando se surpreende e se deixa encantar no próprio fluxo da criação.

O resultado desse processo é ele mesmo criativo e não a ilustração “fiel” para uma cena ou narrativa, considerando igualmente que as narrativas escritas conduzem a imaginar, o que nos leva a ficcioná-las, a imaginar os corpos sendo o que quiserem. Fê fez questão de frisar que esse processo criativo para as narrativas “[...] possibilitou ao criador se metamorfosear e criar” (informação verbal)²⁵.

23. Referindo-se ao livro do escritor italiano *Obra aberta*, lançado em 1962 e com inúmeras edições traduzidas no mundo e no Brasil (ECO, 1991).

24. Fala do artista visual Fê, em videochamada pela plataforma Zoom, julho de 2020.

25. Idem.

Em maio de 2022 nos reunimos novamente eu e o Fê por videochamada pela plataforma Zoom para conversar e repensar a possibilidade de nomear ou não as ilustrações²⁶. Em nossa conversa ele levantou algumas questões sobre a não nomeação das ilustrações que estão em diálogo com o sentido das produções das crianças a que teve acesso, as suas formas de expressar e ao trabalho realizado nas narrativas poéticas de falar dos caminhos dos brincares, das criações e do imaginário como experiências que se abrem nas e pelas relações, que suas leituras podem ser múltiplas.

Essa opção pela não nomeação das ilustrações busca dialogar com as brincadeiras e com o ato de criação enquanto processo entreaberto em sua vivência, em sua fruição estética. A não nomeação, nos dizeres do artista, “[...] é um espaço de abertura para o infinito” (informação verbal)²⁸.

Pensar as ilustrações nesse caminho é convidar os/as leitores/as às suas próprias imagens, sensações, relações. Em nossa reflexão sobre esta tese Fê colocou que:

A criação das ilustrações está conectada com a imaginação e o imaginar é um ato livre, nasce de uma liberdade, como a expressão de uma dança, de uma brincadeira. Será que precisa de um título, de um nome? Isso é uma coisa que está muito no universo do adulto. Deixar em aberto essa nomeação é como criar um imaginário que não se fecha para as ilustrações, é deixar que sejam uma brincadeira contínua... cadê título para as situações da vida em movimento? (informação verbal)²⁸.

O que vemos ao longo da tese são ilustrações em aberto a fim de reverberarem sentidos próprios no encontro com os materiais advindos dos relatos, histórias, frases, imagens e vídeos da pesquisa de campo com as crianças.

Os dezessete desenhos que integram os capítulos seguintes nas narrativas poéticas foram concedidos pelo desenhista como autoria de caráter exclusivo para esta pesquisa, mediante autorização prévia e anuência de concessão das imagens (APÊNDICE G) e não serão publicados em outros veículos impressos ou digitais.

Além disso, a própria alteração das imagens das crianças por uma ferramenta digital é uma interferência que não necessariamente revela o sentido da situação,

26. Entre 2021 e 2022 trouxemos as fotografias para o trabalho como mais um modo de visibilizar as expressividades e dizeres das crianças (conforme sugerido pela Banca de Qualificação em outubro de 2020). As fotografias entraram no texto ganhando títulos. Diante disso, pensamos se seria o caso de titular as ilustrações. Assim, se fez necessária essa conversa com o artista visual Fê.

27. Fala do artista ilustrador em videochamada pela plataforma Zoom, junho de 2022.

28. Idem.

podendo, pelo contrário, encobri-lo. Faço assim, uma escolha estética em estreito diálogo com o artista visual Fê, em abrir sentidos pela possibilidade imaginante das obras de arte, contidos nas narrativas poéticas.

O modo como as ilustrações estão dispostas no texto seguiram uma ordenação escolhida pela composição com as textualidades produzidas e compartilhadas com o artista ilustrador. As imagens da capa e que iniciam os capítulos foram selecionadas por mim, com autorização de Fê, pelo que dizem sobre este trabalho de pesquisa e sobre a forma como ele foi gestado, criado e desenhado também, através das narrativas poéticas, numa integração de linguagens.

Essa possibilidade aberta sugerida pelo artista ilustrador permitiu-me estabelecer diferentes sentidos às ilustrações, pois estão diretamente envolvidas com os processos investigados.

2.2 - A interpretação dos Mapas do imaginário, das brincadeiras e criações

As análises dos materiais que foram produzidos (cadernos, relatos, cartografias, fotografias, desenhos, vídeos, áudios, encenações, danças, “Narrativas Poéticas da EMIA” dos/as docentes) partem do método fenomenológico (MERLEAU-PONTY, 1994), cujo referencial conceitual é a fenomenologia, apresentada na obra de Merleau-Ponty (1990a, 1990b, 1994, 2013) e Gaston Bachelard (1998, 1999, 2001, 2003, 2008, 2009).

Como ponto de partida, não compreendo o método fenomenológico como uma metodologia científica em si. A fenomenologia se propõe, filosoficamente, aos estudos das essências da percepção, da consciência, do imaginário e da condição humana (MERLEAU-PONTY, 1994; BACHELARD, 2008a, 2008c; ARENDT, 2013). Tendo como base as experiências da percepção e sua totalidade corporal perceptiva, enquanto medida do mundo fenomenal, considera que o próprio acesso e aparecer das coisas no mundo real é um acontecimento de uma consciência encarnada, o corpo próprio (*corps propre*) (MERLEAU-PONTY, 1994).

Concebo o corpo físico como estrutura para o reconhecimento de si e dos/as outros/as, da existência e dos existentes em suas condições, históricas, culturais e simbólicas, em que mundo e ser humano se constituem em completa ligação. A fenomenologia concebe o ser humano como ser-no-mundo, implica-o situacionalmente, engaja-o historicamente. O método fenomenológico se coloca como tarefa retornar às coisas mesmas, ou seja, perscrutar as origens do

conhecimento pelo caminho da percepção, igualmente pelo viés da memória, imaginação e sua experiência vivida dos fenômenos (MERLEAU-PONTY, 1990a, 1994):

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 4, itálico do original).

Assim, o método fenomenológico também constitui-se em forma de análise, abre-se à reflexão objetiva e ao sentido inclusivo ético da existência, à experiência vivida pelas fontes pré-reflexivas sobre os temas em que se debruça, nos limites epistemológicos e suas inferências que constituem a experiência consciente, revelando os significados das situações empíricas expressas no mundo. Em outras palavras:

O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem rejeitar nossas imaginações mais verossímeis. A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 6).

A análise compreensiva das experiências capturadas a partir da etnografia, com procedimentos e formas de registros variados, ou seja, a partir dos fatos objetivos da comunicação e inter-relações entre corpo e mundo (material e simbólico), abre uma seara, terra cultivada de sementes interpretativas, de que decorrem, por sua vez, análises e possibilidades hipotéticas ancoradas nas experiências vividas em campo (MERLEAU-PONTY, 1994; ALMEIDA, 2005).

A fenomenologia existencial utiliza o paradigma da comunicação interpessoal para articular seus pontos metafísicos iniciais para a pesquisa. Focaliza a experiência consciente da pessoa (intenção), o que permite limites epistemológicos a serem definidos no nível da descrição. Por meio do uso das inferências lógicas, a redução da experiência consciente permite ao pesquisador localizar aqueles elementos de significado empiricamente presentes na situação e que são percebidos ou expressos (MACHADO, 1997, p. 27-28).

No Brasil e no mundo, por esse método, as diversas formas de registros vêm acompanhadas de uma rica multiplicidade de perspectivas teóricas que buscam articulações de diferentes áreas do conhecimento, como é o caso desta pesquisa, que procura articular conhecimentos, claramente, de cunho filosófico, em relação às Artes e à Educação, indo ao encontro de novas formulações sobre os modos de olhar, compreender, registrar, descrever e interpretar as culturas infantis. A diversidade de autores/as e campos do conhecimento utilizados buscam pela pluralidade constitutiva das próprias infâncias (SAYÃO, 2002).

Os materiais produzidos aqui constituem-se nas múltiplas avaliações dadas por “[...] narrativas do olhar relacional acerca das crianças, grupos, situações” (MACHADO, 2010a, p. 104). Dessa maneira, levando em consideração o método fenomenológico como forma de análise, recorro às narrativas como modos elucidativos de apreender, empreender e compreender as relações, tendo em vista que pesquisador e colaboradores/as da pesquisa, assim como as crianças, estão imbricados/as na própria construção do conhecimento.

Saura (2014, p. 163) nos diz que “Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”, admitindo que esse sujeito é, portanto, colaborador nessa empreitada. Almeida (2005) complementa que a realidade não é objética e salienta que os/as colaboradores/as não devem ser objetificados/as. Há que se considerar os/as outros/as como interlocutores/as com os/as quais contamos para que algo seja elucidado.

Dessa maneira, como pesquisador, lancei mão do recurso das narrativas, deixando espaço para que elas possam acontecer de várias formas, a fim de abrir os sentidos que comportam as experiências vividas em relação com a poética também. A partir delas, podemos acessar as questões investigadas e esse acesso não é possível ao observador/a pesquisador/a como um dado puro, já que essas experiências e questões vêm do caldo experiencial vivido a cada encontro (ALMEIDA, 2005).

Tomando as narrativas por suas variadas formas de apresentar e apreender os registros e elas mesmas como modos de compreensão das experiências, encontro no método fenomenológico, que não as analisa via teorias explicativas, elucidações em diálogo com os/as teóricos/as chamados/as ao debate e à reflexão das questões da pesquisa, abrindo a interlocuções nos campos da Educação, Filosofia, Antropologia, Sociologia e Artes, em um contexto que leva em consideração a concretude vivida, o imaginário, as brincadeiras e criações, em seus processos e desdobramentos artísticos vividos, em relação.

Almeida (2005) reforça uma metodologia fenomenológica, pautada na experiência, que vai se desenhando e se aproximando das interrogações postas pela e na investigação, na medida em que, como pesquisador, vou me oferecendo

ao movimento de afetações e reflexões que se produzem na experiência mesma que interroga. Consideramos que o método interpretativo, fundado e voltado para a experiência, pode e deve valer-se de toda e qualquer narrativa, advinda das variadas formas de registros e cartografias. Assim, tais mapeamentos estão inseridos em vários âmbitos das experiências vividas com as crianças e educadores/as artistas, nas múltiplas maneiras de viver uma iniciação artística em seus acontecimentos.

A pesquisa de campo e os procedimentos teórico-metodológicos propostos contaram com o consentimento livre e esclarecido da equipe de gestão, de coordenação, de docentes, igualmente das famílias e crianças da EMIA (APÊNDICES A, B, C e D), considerando as crianças como protagonistas do processo. Comprometemo-nos em respeitar o sigilo de suas identidades, viabilizando o retorno dos resultados da pesquisa, seguindo princípios éticos, de acordo com a resolução 466/12 e com o código de ética da Universidade de São Paulo, nas determinações da Comissão de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP) e da Comissão de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Educação (FEUSP) (APÊNDICES E e F).

03. Primeiras narrativas poéticas



Ilustração 1. ²⁹ Fonte: Fê.

3.1 - Metamorfozes: narrativa poética 1

Pousei, aterrissando nesta turma e lá estavam as crianças, meninos e meninas para me acolher. O primeiro movimento da turma ao me perceber na roda com elas foi de perguntar quem eu era e o que estava fazendo ali.

Eu: - *Bom dia pessoal, meu nome é Alexandre, estou aqui porque gostaria de aprender com vocês; já fui professor durante cinco anos na escola, hoje estou aqui porque estou interessado em descobrir o que é que a gente faz na EMIA, e isso é uma pesquisa igual dos cientistas, eu posso fazer essa pesquisa aqui com vocês?*

Criança: - *Pode, mas você é maluco? Um cientista maluco?*

Eu: - *É, sou um pouco cientista maluco.*

Esse foi nosso começo de conversa, depois todo mundo falou seu nome e a educadora artista falou até que já havíamos tido uma turma juntos na EMIA.

Educadora: - *Hoje a gente vai criar um paraquedas.*

(Caderno de campo, agosto de 2019).

A narrativa poética, originada com a turma de crianças de sete anos e dois educadores/as artistas, Rodrigo e Olivia³⁰, cada um de uma linguagem artística diferente, das artes visuais e da dança, respectivamente, é uma tentativa de construção textual, que lança mão de uma escrita advinda do processo artístico vivido, num exercício de escrita, memória e devaneio poético (BACHELARD, 1999). Busca encontrar espaços de reflexão e de criação ao narrar o percurso dos processos de iniciação artística vividos, em que o grande tema poético norteador foi a metamorfose.

Foi assim que percorremos caminhos com grandes margens, amplos em seus horizontes oníricos, enraizados na presença, no dar a ver das percepções, corporalidades (MACHADO, 2010a) e afetividades, que adentram o espaço em

²⁹. Esta e todas as demais ilustrações que compõem este trabalho são de autoria de Sérgio Fernando Luiz, cujo nome artístico é Fê.

³⁰. Os nomes dos/as educadores/as artistas e crianças apresentados aqui são fictícios.

concomitância com os múltiplos acontecimentos. É a partir deles, que remonto aqui às faíscas que lampejaram nesse semestre. Foram eles as muitas formas que os corpos de meninas e meninos assumiram para dar vida a seus monstros/seres fantásticos, uns criados na hora, outros/as já conhecidos/as das mitologias como a sereia, o dragão, o centauro...

As transformações se seguiram e os suportes mudavam do corpo para o papel/desenho/livros e, destes, para as narrativas orais, seguidas de interpretações cênicas, ora dançadas, ora teatralizadas:

Em meu segundo dia de aula/campo percebi que, ao entrar na sala e ver as crianças correndo umas atrás das outras, dou um giro em volta de mim mesmo e me encaminho para a roda que se forma com todos/as sentados/as para ouvir os educadores, que perguntam o que é que elas fizeram no semestre anterior. O tema metamorfoses toma conta dessa conversa e, em um dizer que é todo corpo, as crianças falam com gestos, com movimentos, entrando e saindo da roda, explicam e realizam imitações de seres, verbalizam e buscam o espaço para além do círculo inicial. Um livro em francês sobre mitologia e seres fantásticos é trazido pelo educador, que começa a folhear e perguntar o que as crianças estão vendo. As narrativas das imagens se instauram e logo um menino começa a ler as palavras em francês que ele interpreta como espanhol e pontua que já fizera umas aulas de espanhol na outra escola.

(Caderno de campo, agosto de 2019).

As metamorfoses foram se desenvolvendo, enquanto tema e processo de iniciação artística, as práticas que iam se construindo, ora enfatizavam o corpo como potência para materializações, através do movimento, da dança e suas explorações de qualidades no espaço, ora aquilo que seria materializado se daria no suporte do papel, sendo o desenhar uma expressão realizada também como caminho corporal do gesto, do movimento, dos anúncios simbólicos e percursos poéticos.

O trânsito concomitante entre as linguagens se deu durante o semestre e aquilo que era concretizado no papel vinha a fazer parte das experimentações corporais e vice-versa. Esses diálogos estabeleceram para algumas crianças uma qualidade do movimento vivenciado, que se expressava literalmente no ato de desenhar, e o que se via era um desenhar com o corpo inteiro, envolvido nessa ação, buscando imprimir qualidades como o tempo e a sensação para realizar o traçado, como se o desenho fosse o próprio movimento corporal vivenciado anteriormente no espaço da sala.



Outra face desse desenhar se dava pela indicação dos/as educadores/as artistas às crianças para trazerem aquilo que era o tema norteador do encontro, mas não do que fazer. Houve uma situação em que um dos meninos, que estava pouco interessado em fazer algo sobre o tema proposto, perguntou se poderia desenhar o que quisesse. A resposta foi de encorajamento e isso o liberou para experimentar aqueles materiais e a se expressar.

Chamo aqui nossa atenção para a ideia de *corpo inteiro* trazida por Prado (2015b), para compreendermos a corporeidade das crianças na sua multiplicidade de dizeres, em relação intrínseca com as artes, porém se abrindo para atuações em que professores/as não formados em artes possam aceder, na medida em que assumam a importância de oportunizar experiências estéticas, que possam ter sentidos para as crianças em suas vivências. Tal reconhecimento enfatiza os corpos das crianças em seus desejos, seu modo imaginativo, curioso, afetivo, em seus modos de empreender e apreender com seus semelhantes e diferentes em seus movimentos existenciais e suas produções culturais.

Não obstante, também os corpos dos/as docentes implicados relacionalmente nas tramas sociais manifestas nos espaços educativos exprimem intencionalidades diversas, não havendo neutralidade em seus modos de dizer de si. Um mirar de corpo inteiro às crianças e aos/as educadores/as abre à dimensão ética e estética, que convoca à criação, escapando das amarras dos estereótipos e se arriscando em interpretações e produções de sentido através de seus atos criativos.

Ser corpo é nossa própria condição fundamental de existência, pela qual percebemos e sentimos o mundo objetivo; estando ligado a ele e seus ambientes situacionais, revela-se, de maneira concomitante, aquele/a que percebe o mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 1994). Nessa medida, fenomenologicamente, não há pessoa/corpo sem mundo, tampouco um mundo em si (objetivo) sem aquele/a que o percebe:

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que se vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do mesmo estofado do corpo (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 20).

Assim, positivar as experiências das crianças reconhecendo que seus corpos inteiros estão imersos, atuantes e responsivos nas situações, configura-se uma das dimensões do agir educacional, em que o cuidado é a condição humana que baliza a atitude dos/as educadores/as artistas para com as crianças e vice-versa. Pensar o ato educativo contemplando a poética na educação, em relação com as artes, para além

do horizonte objetivo de possíveis resultados, pode configurar uma oportunidade para que esse ato seja de criação e contemple as criações das crianças e de educadores/as artistas, quando engajados na partilha de suas presenças, afetos, imaginações, desejos e sonhos.

Abrir-se para imaginar, criar e inventar com as crianças novas possibilidades de ampliar formas de conhecimentos em Arte e Educação é um caminho que, a partir da dimensão estética, enraíza o ato educativo no ato humano de iniciar-se em meio à pluralidade das gentes, idades, classes sociais, gêneros, gerações etc.

3.1.1 - Primeiro lampejo

O que me chama o olhar? Essa pergunta me põe em relação com aquilo que toco com meu olhar e meus sentidos; ao ser tocado pelo mundo, é de um lugar de escuta que se compreende a dimensão corporal, traduzida por Merleau-Ponty (2013) como senciente-sensível, a qual expressa a totalidade sensorial que nos abre à percepção do mundo e de nós mesmos/as pela dimensão pré-reflexiva e pré-lógica. Os sentidos são os canais diretos de relação, de comunhão, interação, interpretação e contato com tudo aquilo que conjugamos, ao encontrarmos-nos corporalmente no mundo, habitando-o.

Senciente, o corpo é vidente e visível:

Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciente ao sentido – um si que é tomado portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro... (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 19-20).

A percepção consolida-se corporalmente enquanto síntese totalizante, e a condição senciente, de ver-se a si mesmo e ver-se no mundo, diz de seu ser corpo entre outros “[...] sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 317). Desse modo, senciente-sensível, o corpo liga-se de maneira inefável espacotemporalmente ao mundo e às suas coisas; emaranhado em suas redes o traz para si, nele e com ele se vincula.

Assim, olhar para os corpos das crianças e suas expressividades é um desafio, posto que esse olhar é um voltar a atenção para as delicadezas, para o imaginar, para as simultaneidades de acontecimentos diversos no espaço, para os acolhimentos, os movimentos, o correr, o puxar, a sensação e o prazer em girar e produzir deslocamentos do ar, bem como o agachar, rolar, subir e descer... Que desencadeiam os próprios acontecimentos nos corpos das crianças e dos/as adultos/as envolvidos/as nesse encontro, no qual se busca pensar as artes na infância, na educação das crianças e dos/as adultos/as.

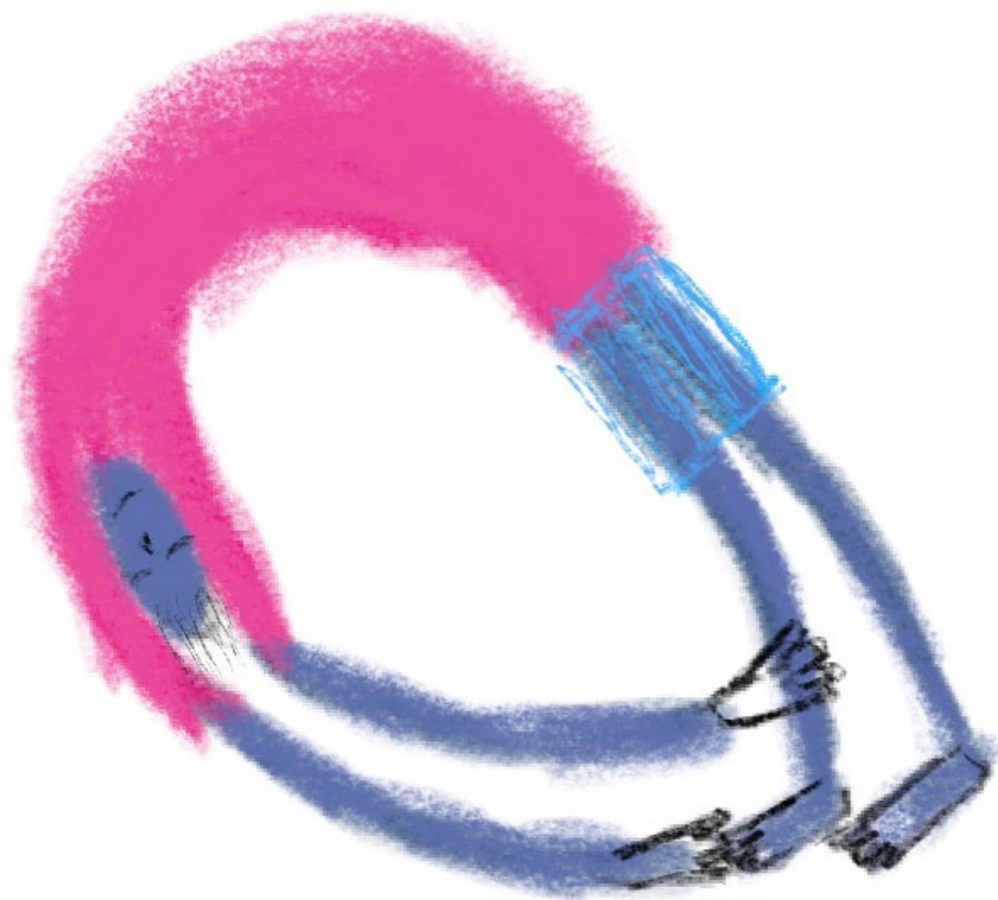


Ilustração 3. Fonte: Fê.

A dimensão senciente-sensível que Merleau-Ponty (2013) aborda em sua obra *O olho e o espírito* tem correlação direta com sua compreensão do modo polimorfo de ser das crianças, apresentado nos seus cursos na Sorbonne, Filosofia e Linguagem, Psicossociologia e Filosofia, entre os anos de 1949 e 1952, em que discute os pressupostos da Psicologia Infantil e da Pedagogia.

O polimorfismo infantil condiz com a condição humana pré-reflexiva, imediata de ser corpo e ter um corpo, senciente-sensível perceptivo no mundo e em relação a ele e às suas possibilidades, aberturas em situações, em contextos socioculturais. Essa concepção aponta que há na criança “uma noção de corpo fenomênico indiviso em pensamento e extensão” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 227).

Machado (2010a) reporta-se ao referido autor em sua consideração sobre o polimorfismo, enquanto um modo de ser das crianças, compreendido em sua totalidade expressiva, espacial, temporal e corporal, em que elas vivem o mundo e não o representam, e toda sua relação sensorial com o mundo, com os/as outros/as e com as coisas é afetiva e amalgamada pela sensorialidade.

Merleau-Ponty (1990b) nos fala que a percepção das crianças, para ser compreendida, não deve ser representada como ordem racional, diferindo do modo de ser adulto, sem, contudo, ser considerada um caos, pois a consciência infantil é constituída hibridamente pela ambiguidade, onirismo e polimorfismo, em coexistência de possibilidades, inclusive culturais, pois “A criança está no social e no seu corpo, nos dois meios ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 230):

A criança está ao mesmo tempo, muito perto e muito longe do adulto. Perto: no que sua experiência faz realmente um todo. Longe, porque seu contato polimorfo com o mundo tem uma estrutura diferente do contato do adulto quando esse contato resulta em representações (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 272).

Vale dizer que Merleau-Ponty (1990b) também se refere à necessidade de compreender o modo de ser das crianças, não a partir do modo adulto, convidando os/as pesquisadores/as da infância ao exercício de olhar que considere as diferenças entre as crianças e os/as adultos/as. Entretanto, isso não implica em uma falta ou falha em relação às primeiras, apontando para que se tome como tarefa compreendê-las a partir de seus modos de ser-no-mundo.

Volto à interrogação inicial da roda de conversa citada no começo desta narrativa e que se coloca como tarefa em relação às crianças, ou seja, ouvir o que elas estão percebendo – neste caso, quem sou eu? Retomando uma resposta, meu nome é Alexandre e eu gostaria de falar sobre o que contam os corpos de meninas e meninos

implicados em seus dizeres. Gostaria de narrar um possível olhar para a percepção na infância, para as sensações e as emoções que emanaram das relações que se deram, das que permaneceram no espaço e se propagaram. Fazendo coro a Machado (2010a):

A concepção merleau-pontiana enraíza-se na vida cotidiana e na capacidade adulta de observar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo (MACHADO, 2010a, p. 13).

Retomando o começo desta narrativa poética, as histórias de outros tempos (mitos), tanto aquelas que vinham dos livros, quanto aquelas que eram narradas por cada um/a, trazidas nas rodas de conversa, nutriram o coletivo com o tema metamorfose. Se, por um lado, as histórias, contos, mitos e lendas de “outros tempos” davam pistas e indicavam caminhos para as criações, por outro, oportunizavam que as crianças trouxessem as suas narrativas, e as conversas adentravam também no tempo do mundo e da ancestralidade. Isso nos levou a falar das avós e avôs, das bisavós que chegaram aos 107, 103, 98 anos e daí para os dinossauros e fósseis da preguiça gigante encontrados no Piauí foi um pulo.

As crianças trouxeram uma dimensão temporal em suas falas, que dizem da relação com a cultura e com o tempo vivido por cada uma, referendando as temporalidades que se expressam em passado, presente e futuro, a partir de sua experiência (LARROSA, 2019). Não de modo a separar essas dimensões temporais, porém, atualizando a percepção de que o tempo e suas dimensões se dão em trânsito e em concomitância. O passado não está lá longe, ele é atual, dá-se no presente (MERLEAU-PONTY, 1994).

Prado (2015a) fala-nos que a capacidade das crianças em transitar entre os tempos é a de transmutação:

[...] evidenciada por Benjamin (1995) e Sarmiento (2005), fundindo os tempos presente, futuro e passado, realidade e fantasia, transpondo o espaço-tempo das experiências, subvertendo e alterando uma dada lógica formalizada, ao mesmo tempo, que coexistindo com ela, na exploração de suas contradições e possibilidades (PRADO, 2015a, p. 131).

Esse jogar com o tempo puxou a linha para uma história fantástica que mobilizou envolvimento corporais, desdobrando-se simbólica e imaginariamente, materializando-se numa construção coletiva entre crianças e adultos/as (com pedaços de papelão que tinham formas do corpo humano e de outros seres, que foram recuperados das experiências do semestre passado) de um monstro gigante que se alimentava e crescia com as crianças que comia. Chegou a ter 47 metros

medidos com passos de crianças, cada passo um metro, três adultos/as e nove delas em sua barriga. Aventamos, assim, a ideia de que as crianças recuperam elementos e vivências passadas, revelando que elas não só são capazes de evocar suas memórias próprias e coletivas, bem como elaborar novas hipóteses, novas conclusões, novas relações, novos processos criativos e que a EMIA tem garantido esse território de experiências, trânsitos entre as culturas da infância e as culturas infantis (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005).

Transmutação, metamorfose e epifania rebentam num instante que congrega crianças e adultos/as no desejo e prazer em criar, ficcionar, fantasiar, um evento que transborda alegria e tem raízes na possibilidade poética de engendrar mundo. “Um excesso de infância é um germe de poema” (BACHELARD, 2009, p. 95). Segundo Willms (2013), referendando-se em Bachelard (2001), há uma precedência nas crianças do conhecimento poético ante o racional, pois suas experiências de linguagem vêm antes das convenções e da racionalidade, nelas a faculdade de sonhar, imaginar é disposição a expressar de modos diversos a imaginação, de transformar de modo inusitado um dado percebido:

Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de *formar* imagens. Ora, ela é antes a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens não há imaginação, não há *ação imaginante*. [...] Graças ao *imaginário*, a imaginação é essencialmente *aberta, evasiva*. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência de *abertura*, a própria experiência de *novidade* (BACHELARD, 2001, p. 1, itálicos do original).

O que as crianças nos fazem tocar novamente é em nossa capacidade de ação imaginante.

Chamou minha atenção a relação com os tempos passado, presente e futuro aberta por essas narrativas, as quais confluíram ludicamente a memórias que foram postas em jogo. Nesse acontecer simultâneo de movimentos, escutas e repercussões, percebi que os/as educadores/as artistas tiveram paciência e calma para olhar, ver e criar com as crianças, recuperando materiais que já haviam sido utilizados no semestre anterior, fazendo referência ao que já fora vivido e experimentado enquanto proposta, porém, ressignificando o sentido de um trabalho já realizado.

Ao ter calma para com os desdobramentos das ações e dos gestos das crianças, ao escutar o que surge a partir do interesse delas e se torna uma possibilidade coletiva, os/as educadores/as artistas podem acender uma chama e assoprar, fomentando materialmente esse imaginário que se abre ao envolver-se, e pôr em movimento diálogos com as linguagens artísticas.

Não se trata de controlar e conduzir o processo passo a passo, objetivando o que será produzido, mas de perceber-se em coautoria, de colocar-se em abertura para o protagonismo e autoria das meninas e meninos, partilhando dessa experiência de descoberta do mundo. Esse papel assumido pelos/as educadores/as artistas liga-se aos seus modos de atuar, abrindo espaços de descobertas às crianças e a si mesmos/as, pois o que se assume diante das crianças é uma posição perante elas em concomitância com o mundo e como nos responsabilizamos por ele:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDETT, 2016, p. 247).

Tudo o que se manifesta é potência e isso vale para os acontecimentos simultâneos que tiveram seu lugar nos encontros. Uma criança que, por exemplo, sai da roda, que não fica com os/as colegas, ou que tem sua atenção voltada para si mesma, ou para fora daquilo que poderia ser o foco de uma proposta, precisa ter positivado esse seu deslocamento, pois é um deslocamento espacial e de interesse ao que se mostra em seu movimento. Quando há espaço para isso, a dinâmica que se instaura é a de que os tempos de imersão naquilo que faz sentido na experiência de cada um/a também têm lugar.

Larrosa (2019) nos fala que a experiência é aquilo que nos acontece, somos tomados pela experiência, imergimos nela ativamente e, adentrando em seu *pathos*, nós a sofremos, no sentido de que somos afetados/as por ela. Porém, há concomitância entre atividade e passividade, pois o sujeito da experiência é afetado pelo que acolhe em si, por aquilo que nele chega e ganha espaço para ficar e passar. O corpo/pessoa para quem a experiência é um acontecimento é também o lugar onde a experiência se dá, pela sua expressão extraordinária, surpreendente, ímpar, desdobrando-se, equivalentemente, em singularidade do mundo e de si mesmo/a. Assim, a experiência é a paixão que nos afeta e nos transforma, que singulariza a nós e o mundo em seu aparecimento, desvelando um sentido que é próprio, que se faz pertencer, enraizando-se em quem vive:

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento (LARROSA, 2019, p. 43).

Houve encontros em que pude perceber esse movimento. Por exemplo, quando, enquanto um livro (suas imagens e palavras) era lido por algumas crianças, Flora, que estava em pé, fora dessa dinâmica, fazia gestos e movimentos brincando com suas mãos como se fossem asas. Esse movimento de voo levou-a para o chão, ela sentou e segurou os pés com as duas mãos e começou a balançar as pernas semelhante à imagem de uma borboleta, então, logo se pôs a rolar no chão segurando seus pés e deixando que seu peso promovesse a queda e o impulso para voltar a sentar. Por vezes, ela não conseguia voltar e soltava as mãos dos pés, ficando estendida no chão apoiada sobre suas costas e cantarolando. Logo essa cena se transforma e as crianças saem correndo para calçar seus sapatos e irem para o parque lanchar sem a presença dos/as educadores/as³¹.

31. Na EMIA as crianças de cinco e seis anos têm um intervalo para o lanche acompanhadas dos/as educadores/as artistas, tanto nos espaços das salas, quanto nas áreas externas. A partir dos sete anos, as crianças lancham sem a presença dos/as educadores/as. Como pesquisador, busco seguir essa organização, porém, também observei alguns desses momentos de lanche e de brincadeiras com as crianças de sete anos em diante.

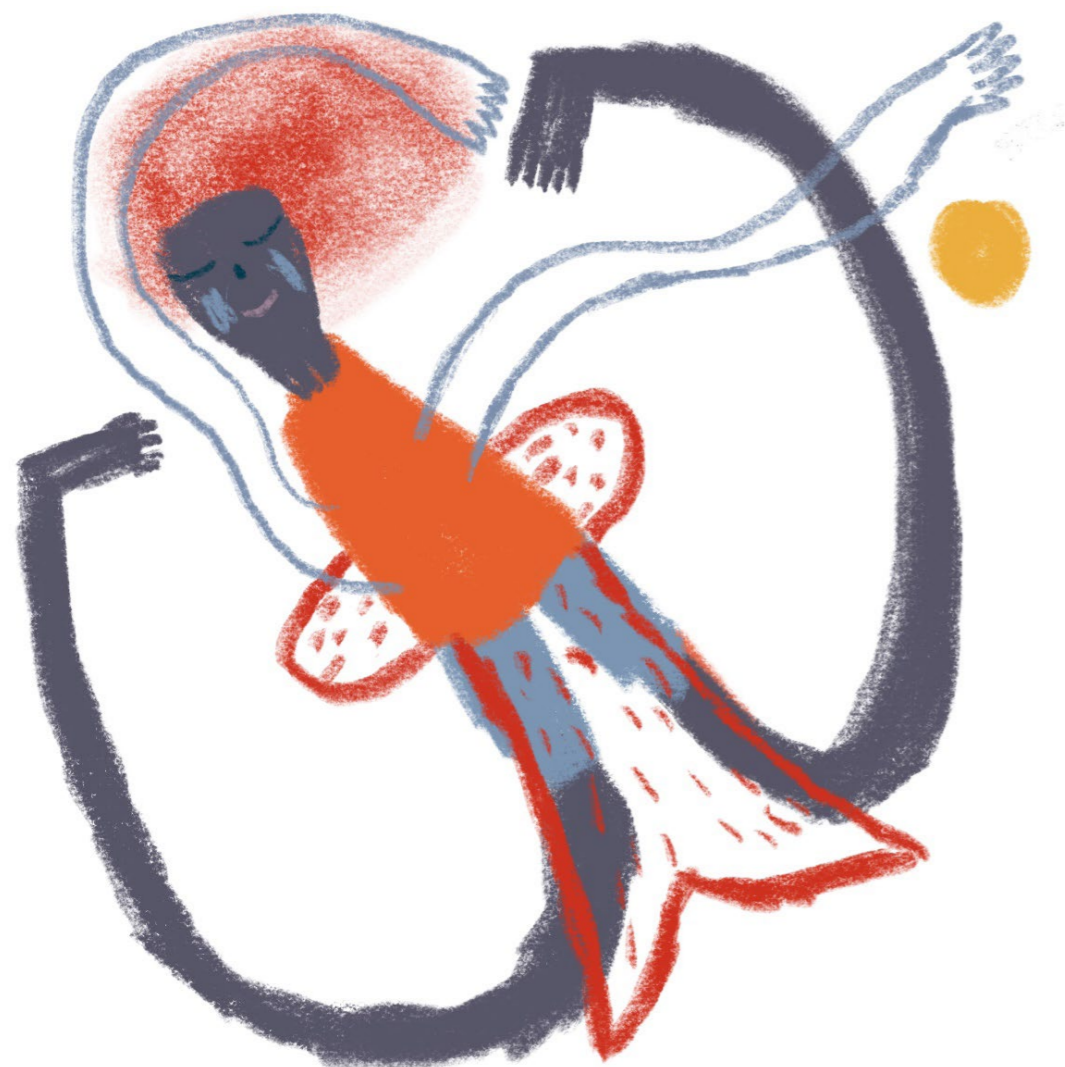


Ilustração 4. Fonte: Fê.

Esses deslocamentos, quando acontecem, são oportunidades para perceber o que convoca as crianças corporalmente. Machado (2010a) nos remete à noção fenomenológica da corporalidade, ou corporeidade, que expressa simultaneamente as três dimensões e aspectos da vida humana. Tais aspectos expostos pelos analistas existenciais são:

[...] o mundo circundante (*Umwelt*, chamado usualmente de “ambiente” ou mundo biológico), o mundo das inter-relações (*Mitwelt*, o mundo dos nossos semelhantes) e o mundo próprio (*Eigenwelt*, o mundo das relações pessoais consigo próprio). A corporalidade abarca, necessariamente, as três dimensões, algo que Ludwing Biswanger (*apud* May, 1997, p. 86-87) nomeia como o nível *ôntico-antropológico do existir humano* (MACHADO, 2010a, p. 34-35, *itálicos do original*).

A corporeidade compreendida nessa integralidade nos propicia um olhar privilegiado para ver quem são as crianças e como os espaços e tempos, os movimentos, as sensações, os materiais, os/as outros/as e as coisas do mundo as tocam. Desponta de uma fresta essa luz que corre. Isso é potência, ter olhos para ver que, para além de um dado foco que estejamos “conduzindo”, outras simultaneidades adentram a situação e isso pode nos levar a ver que os modos como somos sensivelmente tocados/as indicam vias para pensar com as crianças e seus corpos, possibilidades de continuidades artísticas. Como trazer as linguagens artísticas nesse diálogo com os modos de as crianças se referirem ao mundo?

Volto a essa questão de perceber o que se dá nas margens da roda de conversa, ou daquilo que é para ser o foco de uma proposta, mas que é compreendido de um modo diferente pelas crianças do que nós adultos/as esperamos. As interrogações que me faço e compartilho são: como as crianças observam, o que percebem, pelo que se interessam, o que lhes chama atenção nas propostas e nos processos de sua iniciação artística? O que elas imaginam e criam, significam e dão sentido, não seria isso as próprias culturas infantis em cena?

Evoco um dos encontros em que, logo ao entrar na sala, as crianças que já tinham chegado estavam brincando livremente (sem um direcionamento dos/as educadores/as) pelo espaço de correr, girar, ir para o chão, rolar etc., e os/as educadores/as percebendo isso, conduziram para a formação de duplas e de trios e experimentações de movimentos que tinham acontecido em outra proposta anterior.

Após um tempo de lembrar, inventar e repetir, foi proposto que assistíssemos às criações dos/as outros/as, então, deixamos um espaço livre para apresentar e outro escolhemos para assistir. As duplas e trios foram apresentando o que haviam criado e ensaiado, enquanto o “público” assistia sentado, deitado, em movimento, conversando e em silêncio. São modos de assistir e envolver-se com o que está

acontecendo. Não havia por parte dos/as adultos/as uma reprimenda ou uma contenção dos corpos das crianças para que se dispusessem em silêncio absoluto e sem movimento.

Noutra situação houve uma proposta de narrar, dar nome, criar uma origem e uma história para aqueles seres/monstros/metamorfozes que haviam surgido desses encontros em duplas, trios e individualmente. Daí, seguiu-se uma série de desenhos, danças, movimentos e cenas de teatro. Das cenas, aconteceu uma experimentação sugerida pelos/as educadores/as artistas e as crianças foram trazendo as referências de suas histórias, personagens e desenhos que tinham feito.

Assim, para uma determinada narrativa foi acrescida uma trilha sonora, naquele instante, realizada pelas crianças ao piano e com instrumentos de percussão, além de caixas, panos e objetos vindos do sucatório e que foram sendo ressignificados, entrando na narrativa cênica, incluindo a turma inteira. Tanto meninos quanto meninas participavam de algum modo, encenando, tocando, entrando e saindo da cena, assistindo, incluindo ou tirando objetos do espaço cênico.

Isso que aconteceu, nesse dia, durou em torno de trinta minutos, foi um acontecimento único em que a mediação dos/as adultos/as foi no sentido de trazer materiais, auxiliar as crianças a construir aquele espaço cênico com tecidos, instrumentos e objetos, estabelecendo um lugar que não era exatamente um palco, mas que se estendia em suas margens ao mesmo tempo que delimitava o lugar da atuação, ou seja, aquela ação conjunta entre as crianças e adultos/as no espaço absorveu as simultaneidades de acontecimentos. As crianças, segundo Willms (2013, p. 143), vivem seus sonhos e devaneios sem preguiça, suas expressividades encontram-se com as “imagens primeiras”.

Foram elas, as crianças, que em seu modo de empreenderem juntas na construção dos sentidos que iam se apresentando nesse espaço-tempo e em suas próprias possibilidades de participação e de imersão nessa criação comum, que deram contorno e organizaram as narrativas que iam aparecendo, entrelaçando e incorporando suas ideias, neste que foi um exercício cênico aberto às linguagens e às expressividades de cada um/a.

Os/as educadores/as artistas exerceram um papel não menos importante, pois reconheceram os movimentos das crianças, que se apropriaram daquilo que vinham criando, e deram suporte, em termos de presença e de aporte de materiais, os quais foram propiciando o desenvolvimento das ideias e ações das crianças, dos/as próprios/as educadores/as artistas e do pesquisador. Machado (2010b) diz que:

[...] a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o

tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas (MACHADO, 2010b, p. 118).

Gostaria de aproximar esse acontecimento entre crianças e adultos/as do que Machado (2010b) aborda, a partir de seu construto de criança *performer* em seu artigo: “A criança é *performer*”. Nele, a autora faz uso dos termos *performance* e *performer*, que advêm das artes cênicas e trazem uma ligação intrínseca com a experiência do teatro pós-dramático, o qual não está mais preocupado com as estruturas tradicionais do teatro em suas formas de concepções narrativas e dramáticas lineares dos modos dramático, épico, trágico etc.

Esse modo de realizar teatro prescinde da lógica formal, investindo na convivência entre lógicas, na relação entre o tempo e espaço, apreendendo as linguagens da dança, das artes visuais, entre outras. O teatro pós-dramático atua em uma zona híbrida, fronteira com as demais formas de arte.

O que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramático pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescinde até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem [...]. Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro – são as *linguagens híbridas* (MACHADO, 2010b, p. 118, itálicos da autora).

São as relações que se estabelecem entre as crianças, educadores/as e as possibilidades de atuação, propiciadas neste lugar, que fazem com que cada um/a se aproxime ou se distancie de algo. Isso vem dizer de seus interesses e afinidades. Poderíamos dizer que este é um espaço propício para as performatividades das crianças e adultos/as envolvidos/as. Entendendo, com Machado (2010b), que:

[...] a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua

responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância (MACHADO, 2010b, p. 123, itálicos da autora).

As pistas que as crianças nos dão sobre seus modos de ser, compreender e empreender mundo vêm sendo motivo de muitos estudos das culturas da infância, tendo uma chave compreensiva nas culturas infantis, em suas narrativas, modos de expressão. A EMIA, em seus modos de abertura para os dizeres das crianças, tem especialmente uma prática muito corrente em seus encontros: a roda. A roda é sempre um momento de início e quase sempre de fim dos encontros e pode acontecer em outras circunstâncias a depender dos processos criativos, ou das necessidades de nos determos em questões de convivência entre nós. É um espaço de partilhas, de diálogos, acordos e tomadas de decisões.

A roda de conversa, que, geralmente, acontecia no começo das propostas com essa turma (mas que podia se dar em qualquer momento, porque instaurava um intervalo para falar e ouvir), era um importante espaço em que as crianças traziam seus interesses e afinidades, seus assuntos comuns, aquilo que gostavam ou não, os lugares para onde foram e iriam, enfim, diziam de si e suas histórias, falavam o que pensavam ou silenciavam. Na roda podiam acontecer todos os assuntos.

Nesse contexto educativo, a roda era um espaço para conversar sobre o processo artístico, para escolher conjuntamente o que se iria investigar, quais materiais utilizar, para expor ideias, lançá-las no centro dessa roda, mexer bem, engrossar o caldo e, pronto, ir servindo as porções em porções, mas seu tamanho iriavariar de acordo com os apetites. Aqui também se poderia recusar ou questionar alguma proposta, ideia, desejo, opinião.

Mas como fazer isso? De que modo as perguntas, as discussões e as continuidades são encaminhadas? Qual o sentido da ação educativa quando são os/as adultos/as educadores/as artistas que encerram os assuntos, quando propõem as escolhas das continuidades pelo voto, quando seguem exclusivamente seus planos e roteiros para os encontros? Qual o sentido dessas insistências quando estamos criando com as crianças?

As crianças falavam sobre seus modos de perceber, diziam de diversas maneiras o que e como percebiam, expunham suas opiniões e as opiniões eram e davam base de consenso ou dissenso. Nós, adultos/as e crianças, podíamos discordar, concordar e conversar sobre os vários assuntos que surgiam, emitindo nossas opiniões para um tema que fosse motivo de nossas paixões.

Em uma das propostas, quando estávamos na roda conversando, surgiu o assunto das profissões. Uma criança disse que queria ser piloto de avião, logo outra disse que queria ser bombeira e outra falou que já tinha ido num parque onde se brinca com todas as profissões, chamado KidZania³². Na mesma hora, eu provoqueei dizendo: “- *Quidisânimo*”. E elas começaram a falar que o parque era maravilhoso, que lá elas podiam “*brincar de verdade*” de ser qualquer profissão, piloto de avião, policial, bombeiro, médico. Perguntei se brincavam de ser artistas e elas responderam que tinha show de artistas, apresentador/a de televisão e até bailarina.

Discordamos em nossas opiniões, adultos/as e crianças, para alguns/mas aquele parque era o lugar mais legal do mundo, para outros/as, um desânimo, no caso eu e os/as educadores/as, mas não um desânimo deliberado, e, sim, como força de expressão, um desânimo no sentido de ser um lugar de experimentação ligado essencialmente ao consumo e à formação do público infantil para ele. Ficamos ainda um tempo conversando sobre isso, as crianças falavam que o parque era bom pra fazer aniversário, que não tinha adultos/as por perto e que dava para levar dinheiro para comprar várias coisas. Nós adultos/as falamos que o interesse desse parque era no dinheiro, que, para brincar de profissões, a gente nem precisava ir a um parque e que as duas festas de aniversário que comemoramos na EMIA tinham sido lindas.

Contudo, por que tinham sido lindas? E lindas para quem? Tinham sido lindas em relação ao modo como tinham acontecido, enquanto desejo dos/as aniversariantes em celebrar com aqueles/as colegas, naquele espaço, em dividir a alegria de seu nascimento com as pessoas da escola, de comerem juntos/as o bolo que haviam trazido, os doces, salgados, sucos e refrigerantes, de acender as velas, apagar a luz, cantar o “Parabéns” e oferecer as lembrancinhas. Tinham sido lindas para mim que, naquele momento, me coloquei como educador sobre o que penso em relação à dimensão humana da partilha, que expunha a beleza do próprio gesto, distinta da prática educativa mediada e balizada em um local que visa o lucro e agrega valor comercial às trocas humanas.

Reconheço que a conversa com as crianças põe em dúvida os valores que estão aparentes, principalmente, em relação ao fato de a experiência do parque ter um sentido muito diverso na dimensão do ato educativo preconizado na EMIA, um

32. KidZania é um empreendimento comercial de entretenimento, com mais de 20 centros espalhados pelo mundo, dedicado às crianças de 3 a 14 anos. Seu conceito parte da ideia de diversão e aprendizagem em um parque-cidade criado em escala infantil, onde crianças e jovens a partir de mais de 50 atividades realistas aprendem diversas carreiras, além de serem incentivados à educação financeira, manipulando uma moeda própria do Banco da KidZania, os KidZos, com a qual adquirem os produtos/atividades oferecidos e podem abrir uma conta de poupança própria com rendimentos de 2% ao mês (essa moeda só pode ser utilizada para os serviços disponíveis no parque, não incluindo os serviços de alimentação). Disponível em: <https://saopaulo.kidzania.com/pt-br/pages/conceito>. Acesso em: 6 fev. 2020.

dirigido dentro dos valores de uma formação para um mercado de consumo, serviços e entretenimento, e outro, em um contexto que não visa consumo algum, em que a experiência criativa e afetiva é uma possibilidade aberta coletivamente, na esfera de uma instituição pública. Acabamos entrando em consenso de não falar mais sobre o parque, mas houve dissenso nas opiniões, pois não concordamos com aquilo que se fez objeto de nosso julgamento.

Gostar (ou valorizar) mais de uma coisa do que de outra é considerar um determinado assunto de um ponto de vista pessoal. Porém, igualmente, é ajuizar sobre aquilo que está no âmbito do mundo comum em que compartilhamos consensos ou não. Assim, o gosto não pertence à esfera da intimidade e, contrariamente, busca no senso comum sua confirmação. Sua dinâmica de acontecimento dá-se antes com sua confirmação pela persuasão de um discurso convincente do que por uma verdade verificável. Arendt (2016) nos diz que:

Além disso, consideram-se correntemente os julgamentos de gosto como arbitrários, visto não serem forçosos no sentido em que fatos demonstráveis ou verdade racionalmente provada nos forcem a acordo. Eles têm em comum com as opiniões políticas o serem persuasivos; a pessoa que julga – como diz Kant com muita beleza – apenas pode “suplicar a aquiescência de cada um dos demais”, com a esperança de eventualmente chegar a um acordo com eles (ARENDR, 2016, p. 277).

(Parêntesis) Um exercício de pensar essa relação foi posto por minha orientadora nas seguintes perguntas: Por que eu disse “Quidisânimo” para as crianças? O que pensaram os/as educadores/as artistas sobre isso? Por que o contraponto entre as festas de aniversário realizadas no parque e na escola seria considerar uma linda e outra não? Por que entramos em consenso em não falar mais sobre o parque e nossas opiniões? As crianças não podem gostar de consumir, ou de dinheiro?

Essas perguntas me questionam e acredito que possam interpelar outros/as educadores/as, no sentido daquilo que Arendt (2016) aborda sobre o duplo papel na Educação, o de responsabilizar-se pelo mundo e pelo novo ser humano em formação que nele adentra. Quais são os valores culturais e concepções aos quais estamos ligados/as e quais salientamos ou questionamos enquanto adultos/as? Qual o sentido de nossa ação educativa quando damos a medida de nossos valores pessoais/institucionais a nossa fala e a nossa ação com as crianças?

Dizer dos gostos, das opiniões é um acontecimento que aparece na ação e no discurso de um alguém que, revelando aquilo que lhe agrada ou não, conta de si mesmo. Arendt (2016, p. 279) retoma essa dimensão do gosto enquanto pertencente ao domínio político dos assuntos humanos, ou seja, “[...] o gosto é a capacidade política que verdadeiramente humaniza o belo e cria uma cultura”, abrindo para a

consideração de que o modo pessoal de julgar os objetos do mundo engendra uma cultura que os valoriza ou desvaloriza, transformando-os em mercadorias, e disputando a primazia de umas sobre as outras.

Lembrando que todo objeto material ou imaterial é passível de conter valor de mercadoria, sua existência concentra valor relacionando-se ao seu valor de consumo, em um determinado mercado de consumidores/as. Estamos todos/as expostos/as, desde cedo, à cultura de massa, ao consumo e a seus discursos, o capital investe sobre os modos de ser humano e seus desejos, imagine só. **(Fecha-parêntesis)**

Agora, leitor/a, imagine que você pode ser o que quiser com seu corpo e movimento, que pode se transformar numa criatura desconhecida até hoje, ou ontem, e que tem um nome, uma origem e uma receita. Assim, nasceram os seres fantásticos dessa turma, entre transformações/metamorfozes e materializações corporais e gráficas, que foram dando lugar à criação de muitos desenhos que vieram com origens e nomes às histórias e se transformaram em livros.

Outro convite, caro/a leitor/a: pense em uma criatura chamada “*Camarão que dorme a onda leva*”. Conseguiu? Siga a receita:

Adicione um, dois ou mais meninos, três pitadas de sal, uma cebola inteira, açúcar, presunto e peixe (Caderno de campo, outubro de 2019).

É feita de duas crianças que se movimentam deitadas de lado com as mãos unidas perto do peito e que, para deslocar-se, movem-se em ondas com as pernas unidas.

Vamos pensar em outra criatura?

“Duplometrio”, origem: nasceu por um “assidente”. Na África uma pessoa jogou uma bomba e cinco anos depois várias coisas se juntaram e viraram o “Duplometrio”, um animal que mora no fundo do mar se arrastando pela areia, muito procurado, mas nunca achado. Dizem que ele mora numa caverna escura e fica na superfície em noite de lua cheia” (Caderno de campo, outubro de 2019).

Já para fazer esta outra criatura, una duas meninas sentadas de pernas esticadas, uma de frente para a outra, segurando as mãos; seu movimento acontece para frente e para trás, e abrindo juntas as pernas lateralmente:

“Brigadeiro Roqueiro”: pegue uma pessoa roqueira e mate, faça uma poção para diminuir a guitarra, chame um caça fantasmas, capture o fantasma da pessoa morta, coloque no brigadeiro e pronto! (Caderno de campo, outubro de 2019).



Imagem 1. Camarão que dorme a onda leva. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.

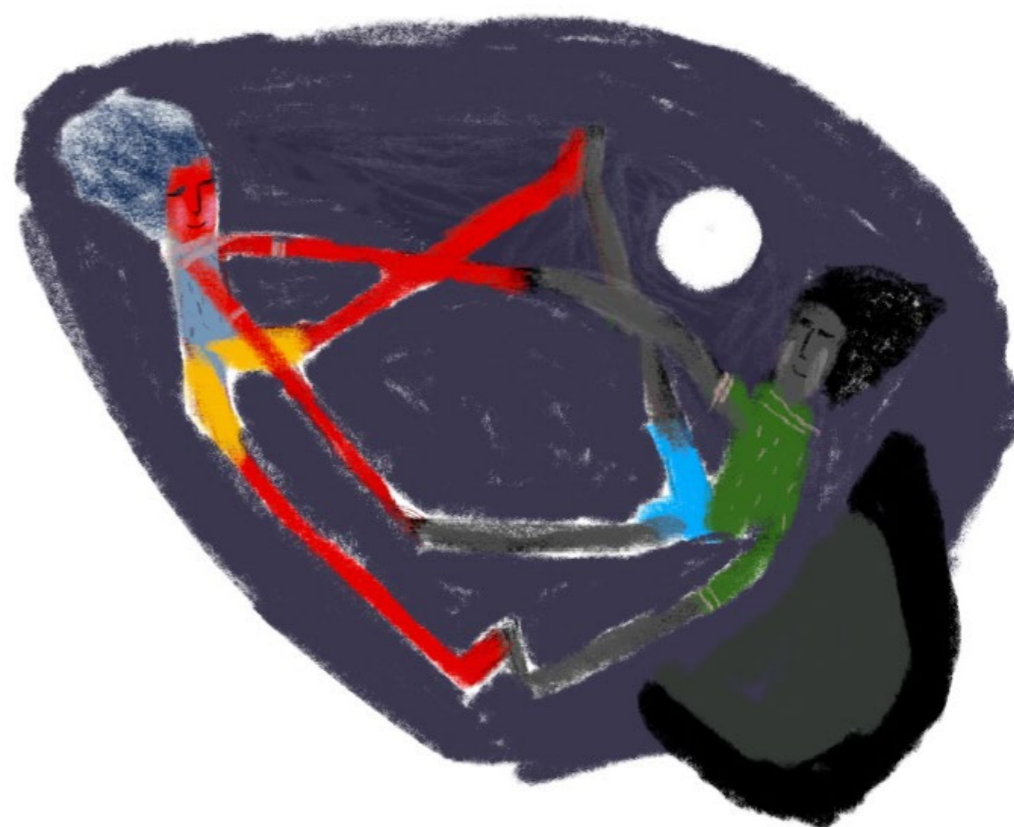


Ilustração 5. Fonte: Fê.



Imagem 2. Duplometrio 1. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 3. Duplometrio 2. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.

Nesse mesmo encontro, Rodrigo, que produzia seu desenho, concentrado e sentado no chão, repentinamente, salta e começa a dançar, logo para, pensa e volta a desenhar. Enquanto isso, Ana encontra um emaranhado de linha e se empenha em desfazer os nós. Gustavo chega para ajudar e quando já têm uma grande extensão de linha, a dividem. Ele a enrola no dedo, ela a amarra na ponta de um pedacinho de tecido e sai puxando pelo chão (em seu movimento há delicadeza nos gestos), ela gira, aproxima de si a ponta da linha, corre segurando esse pedaço menor, fazendo flutuar o tecido, depois busca um porquinho de pelúcia que sempre a acompanha, coloca o fio na mão da pelúcia e a faz puxar o fio. Depois de um tempo, vai com ela desenhar e segura o lápis colorido na mão da pelúcia: seu desenho representa uma história de terror em que a pelúcia é o personagem principal.

Em outro ponto da sala, Ivan vai até o piano e começa a percutir suas teclas, produzindo uma sonoridade no ambiente que preenche o espaço, cujo tema é “Baby Shark”³³. Imediatamente, outras crianças se juntam a ele e começam a querer tocar e cantar, fazem isso por um breve tempo e logo voltam para seus desenhos. Ana, a menina da pelúcia, senta-se ao piano com Gustavo e saem juntos/as quando ela mostra o fio com o tecido na ponta e o convida para puxar. Chegam ao desenho de Ana, que ela nomeia como “porco morto”, sentam e começam a conversar. Ele conta que sua avó está internada no hospital e que queria vê-la, ao que Ana responde que também já esteve internada quando era menor. Ficam em silêncio e ele vai até seu desenho e o pendura na parede.

As relações que as crianças vão criando entre suas produções estão ligadas aos seus corpos, vivências e imaginários. É dessa ligação, em conexão com o mundo, que estamos falando quando as expressividades ganham o terreno de uma realização que é trazida por alguém e compartilhada no espaço comum. No espaço compartilhado do mundo, os objetos materiais e imateriais se interpõem entre as crianças e adultos/as, abrem para que emergjam as sensibilidades, amizades e simultaneidades de acontecimentos.

A amizade, compreendida a partir de Arendt (2016), é um acontecimento de ligação, um elo entre as pessoas mediadas pelo reconhecimento das outras, por suas diferenças, por ser outro/a que não eu mesmo/a, em uma relação de respeito a qual está inserida no domínio dos assuntos humanos de modo ampliado:

33. Música infantil que tem como tema uma família de tubarões. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Baby_Shark. Acesso em: 31 ago. 2022.

No entanto, o que o amor é em sua esfera própria e estritamente delimitada, o respeito é no domínio mais amplo dos assuntos humanos. Como a *philia politike* aristotélica, o respeito é uma espécie de “amizade” sem intimidade ou proximidade; é uma consideração pela pessoa desde a distância que o espaço do mundo coloca entre nós, consideração que independe de qualidades que possamos admirar ou realizações que possamos ter em alta conta (ARENDRT, 2016, p. 303).

A amizade é um acontecimento que se dá nas relações no espaço entre as pessoas, ocasionando a comunicação e o agir em conjunto, ao mesmo tempo que as diferencia, revelando quem fala e age. Tendo como base o respeito, na amizade aceitam-se os/as outros/as, amparando sua posição no mundo e confirmando que sua existência é real (AGUIAR, 2010). Além disso, por se dar no espaço entre as pessoas, pelo modo do discurso e da ação, a amizade é um acontecimento que abre para a novidade que todo ser humano carrega, como uma possibilidade sua de ser um/a iniciador/a, é um ato político.

Ortega (2000) diz que pensar a amizade como um evento, que irrompe nas relações, é um convite a experimentar novas maneiras e formas de viver, de imaginar e criar:

O acontecimento representa a interrupção das leis da natureza e da necessidade, introduzindo o acaso, contingência, novidade, diferença, vontade de jogo e de experimentação como formas de pensamento e sociabilidade (ORTEGA, 2000, p. 34).

O território educativo da EMIA é um lugar favorecedor de inícios a seus/suas atores/atrizes que se abre a possibilidades de criação, invenção, experimentação, dentro de sua estrutura. Fundamentalmente, convida educadores/as artistas e educandos/as a realizarem-se nas experiências que compartilham, em movimento existencial lúdico.

Na semana seguinte às cenas descritas acima, conversando na roda, o menino André diz que não sabia desenhar, que não gostava. Ofereço-me para fazermos um desenho juntos. Depois o colega Antônio, que está sempre brincando com ele, também o convida. Entre animado e desconfiado, André aceita. Na outra semana, ele traz uma revista em quadrinhos dos *X-Men*, heróis que são mutantes, mostra para os/as colegas na roda e diz que se lembrou desse gibi quando pensou nas transformações e desenhos que vinham fazendo. A partir daí, ele foi uma das crianças que mais desenhou, criando um livro repleto de histórias com os/as colegas. Foi uma surpresa perceber que ele trouxe o gibi e depois se envolveu na feitura do livro coletivo, quando no começo, havia relutado em desenhar.

A afinidade e a amizade, que se estabeleceram entre as crianças, que criaram juntas os movimentos, danças, cenas, desenhos, histórias e livros, foram um acontecimento que se estendeu no decorrer do semestre. Chamou-me a atenção o quanto as rodas de conversas eram importantes nesse processo criativo e o quanto o tema das metamorfoses mobilizou relações de confiança entre crianças e adultos/as.

As rodas de conversas e partilhas constituíram-se no palco de muitos assuntos e densidades que, muitas vezes, não aparecem como densas, mas que trazem no tom das falas das crianças seu desconforto, os silêncios, as cumplicidades e suas marcas; pude ver isso na continuação do diálogo que presenciei entre Ana e Gustavo sobre a avó estar hospitalizada. Três semanas após aquele episódio, a educadora recebeu a mãe do menino, que contou que a avó havia falecido. Na roda, entre os/as colegas, ele falou sobre o que aconteceu e a resposta que, solidariamente, ouviu de outra criança foi a de que “- *Todo mundo vai*” (Caderno de campo, novembro de 2019).

Os dias se seguiram, os livros ficaram prontos, ou melhor, os livros dos seres imaginários e fantásticos não tinham um fim, mas se encaminharam para dar um contorno às criações, que foram pessoais e coletivas, nesse processo de iniciação artística. Houve uma proposta dos/as educadores/as que foi acolhida pelas crianças de mostrar seus livros e histórias para outra turma. Fizemos um ensaio e montamos uma feira de exposição para as apresentações que variaram entre contar uma história e encená-la para os/as colegas.



Imagem 4. “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.

Em nosso último encontro, preparamo-nos para nos despedirmos fazendo um amigo-secreto e um lanche coletivo. O presente seria algo feito ali na hora, por cada um/a, podia ser um desenho, uma dança, uma poesia, uma música, uma cena etc. Eu ganhei um lindo presente, um desenho de Natal e muitos abraços de despedida.

As crianças foram embora para suas casas com suas famílias, nós também, mas as perguntas colocadas nessa turma continuam ecoando. Percebo que as propostas trazidas pelos/as educadores/as artistas às crianças e aquelas acolhidas nesse processo pelo grupo rumaram a uma educação que se abre pelo cuidado, uma dimensão humana que tem a ver com a dimensão sensível, que busca chegar, tateando, a um lugar de materializações que mobilizam o corpo inteiro, compreendendo que o campo imaginário se abre no contato com o mundo, entre pessoas, e que há espaço nos ambientes educativos a uma educação pela e para as sensibilidades e percepções.

Ainda que as linguagens artísticas tenham fomentado e vindo aos encontros na forma de suas particularidades, vieram pela demanda das situações e, assim, foram se constituindo em seu processo de aparecimento, deixando seus rastros que eram retomados e reiterados em uma insistência, que não era imposta, mas que se fazia presente no contínuo das propostas. Aquilo que poderia ser um processo/procedimento específico de uma linguagem ia se fortalecendo pelas escolhas das crianças, no processo mesmo de criação, e pela sensibilidade nas escolhas dos/as educadores/as sobre o que trazer como referência a ser posta em jogo.

Assim, esse espaço de criação artística foi de elaboração coletiva, oportunidade para que crianças e adultos/as se colocassem enquanto cocriadores/as e coautores/as na experiência que foram partilhando. Coautoria com o entendimento de que as criações artísticas, que se dão coletivamente, processualmente, no decorrer do semestre, contemplam o protagonismo das crianças, os múltiplos diálogos e trocas entre elas, e a participação dos/as educadores/as artistas, na medida de seu envolvimento com aquilo que vem sendo criado e trazido pelas crianças.

Isso é o contrário de uma prática educativa preocupada com a aplicação/transmissão técnica de uma linguagem e de suas especificidades. Há um modo de atuar implícito, nesse modo de conduzir, que se abre para o que os/as outros/as têm a dizer, ou seja, que se abre à escuta. Quando isso acontece, percebe-se o que não é dito pelas palavras, vê-se o que os gestos, os movimentos e as ações nos dizem dos modos de existência, compreendem-se os deslocamentos, diálogos e interesses que se dão entre os corpos e aquilo que deixam de rastros pelo espaço.

Em relação às crianças e amparados pelo polimorfismo infantil (MERLEAU-PONTY, 1990b; MACHADO, 2010a), podemos compreender que as expressividades na infância têm a dimensão de uma totalidade, que açambarca e amalgama as percepções e os sentidos dos corpos com as faculdades imaginativas e racionais; a via racional de intelecção do mundo não é a única, tampouco a predominante. Daí a relação

entre o polimorfismo e as linguagens artísticas e suas possibilidades de expressão, pois as artes abrem e constituem-se em seus modos de expressão em sua dimensão de materializações.

A educação apoiada nas artes e suas linguagens é um vasto campo de realizações, tanto para os/as educadores/as artistas, quanto para as crianças, visto que seu princípio fundamental diz respeito às formas do dizer humano, do narrar, contar de si e do mundo. Todo dizer humano se dá na dimensão da linguagem, a qual é viva e na qual transitamos.

A EMIA propõe em seu projeto pedagógico a promoção das relações entre as linguagens artísticas, no caso dessa turma, Dança e Artes Visuais. No entanto, a integração de linguagens é ela mesma um acontecimento, é revelação, um encontro novo que pede um movimento dos/as educadores/as para que se dirijam a ela. É um caminho que se endereça à performance e às performatividades dos corpos das crianças e adultos/as.

Antes de ser algo dado é uma terceira linguagem, uma linguagem híbrida, que busca se configurar no processo de criação e iniciação artística, é um acontecimento entrecruzado com os gestos, ações e movimentos afetivos dos/as envolvidos/as, conduzindo-nos a um lugar novo de entendimento e de possibilidade de atuação. Onde o polimorfismo e o brincar abrirem-se às expressividades, numa prática maleável, lugar onde ocorre a passagem entre as linguagens artísticas, as faculdades imaginativas, a percepção, bem como os desdobramentos no campo simbólico.

Nesse movimento de desdobramentos em que aparece o hibridismo há uma continuidade e uma descontinuidade entre o que nos lançam as crianças e o que nós lançamos; configura-se nesse espaço de tensão aquilo que se põe vivo e o modo como respondemos desde seu interior, uma relação única, um impulso para o novo; é a própria novidade quem vem se apresentar. Podemos recebê-la de formas variadas, espantando-a, acolhendo-a com paciência, deixando-a estar e reverberar em nós, esquivando-nos dela, conversando, transformando-a.

É nesse território do “entre” que as linguagens artísticas suportam a plasticidade dos dizeres que emergem das crianças, para os quais os/as adultos/as, educadores/as artistas fomentam uma escuta de acolhimento, confiança e integração entre as pessoas. Ao reconhecer o encontro das linguagens como lugar de novidade e coautorias, organiza-se o contorno de sentidos ofertados pelas linguagens artísticas em um processo de criação em transformação. Ou seja, a integração de linguagens é um território no qual a linguagem artística se forma na relação, por isso a ênfase está no processo e não no resultado.

No período de cinco anos (de 2012 a 2017), em que fui educador artista da EMIA, na área de Teatro, sozinho em oficinas, ou conjuntamente, em duplas e

quartetos, desenvolvíamos propostas de iniciação artística com as crianças pautadas por projetos e planejamentos abertos para que, em seu desenvolvimento processual, fossem mudando conforme as diversas colocações das crianças, deixando raiar as poéticas. Segundo Louppe (2012):

A poética procura circunscrever o que, numa obra de arte, nos pode tocar, estimular a nossa sensibilidade e ressoar no imaginário, ou seja, o conjunto das condutas criadoras que dão vida e sentido à obra. O seu objecto não é somente a observação do campo onde o sentir domina o conjunto das experiências, mas as próprias transformações desse campo. O seu objecto, como a própria arte, engloba simultaneamente o saber, o afectivo e a acção. Contudo, a poética tem uma missão ainda mais singular: ela não diz somente o que uma obra de arte nos faz, ela ensina-nos como faz (LOUPPE, 2012, p. 27).

Desse modo, o planejamento era mais um eixo poético possível do que aquilo que, de fato, se concretizaria, visto que, por sua característica de se fazer no ir ouvindo as crianças, cambiava de rumo, ressaltando seus desejos, imagens, opiniões, sonhos. Dava-se, concomitantemente, como uma criação coletiva e de coautorias, realizações materializadas em cenas, pinturas, desenhos, musicalidades, sínteses várias trazidas, a partir da articulação entre os conhecimentos das linguagens artísticas da Dança, da Música, das Artes Visuais e do Teatro. Sandra Cunha (2016a), durante a gestão da diretora Andréa Fraga³⁴ (de 2014 a 2017), nos diz do modo como se dá a construção dos conhecimentos na EMIA:

Os processos de construção de conhecimento se dão a partir de roteiros de ações em que podem acontecer tanto as permanências como as mudanças, mas tudo depende do que se mostra, naquele momento, mais pleno de sentido para a consecução dos projetos de cada grupo ou criança. O currículo da escola caracteriza-se, portanto, pela abertura e, assim sendo, emerge a cada encontro e será plenamente visualizado ao fim de cada semestre e de cada ano letivo, de modo posposto, quando os professores relatam e refletem as aprendizagens das crianças nas Narrativas Poéticas da EMIA (CUNHA, 2016a, p. 18).

34. Andréa Fraga é artista professora de Dança na EMIA, desde 1997. Foi coordenadora de área por duas vezes, em 2001/2002 e 2007/2008, e concebeu com a equipe o *Encontro Criança Criando Dança*. Foi diretora da EMIA, de 2014 a 2017. É graduada em Letras (FFLCH-USP), mestre em Artes (ECA-USP) e doutoranda em Educação (FEUSP). Andréa e eu fomos colegas na EMIA nos anos em que atuei lá, e coincidentemente entramos no mesmo processo seletivo para o doutorado na FEUSP em 2018, ambos sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Dias Prado. Desde então somos colegas e parceiros de estudos também no Grupo de Pesquisa (CNPq) Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis – CORPINFÂNCIAS.

Quando a preocupação é com a forma, a linguagem artística vem na frente daquilo que as crianças têm a dizer e isso tem a ver com os/as educadores/as, com um sentido estético centrado no modo de ver adulto que, igualmente, direciona o processo, a produção e os resultados, com sentidos conectados com a eficiência, centrados no domínio da forma, conteúdo, reprodução, repetição e execução das técnicas e de seus modos de realização, sem coautoria das crianças na criação.

Ao considerarmos que o espaço de criação é também de interlocução entre os/as participantes, estamos nos colocando no exercício de estar em risco, no exercício de uma educação que pergunta pelo “como”. Como educar o olhar, a escuta para a emergência dos dizeres dos/as outros/as, daquilo que aparece e que ainda não tem nome ou não sabemos nomear a partir dos vocabulários que temos? Como lemos os fenômenos das linguagens que se anunciam nos gestos, movimentos, atenções e desatenções das crianças e nossas, da vida que transborda em significados, imagens e símbolos? Educar nesse contexto das artes em relação com a integração de linguagens não seria condizente com o próprio movimento de surpresa com as possíveis transformações e metamorfoses de nossos modos de atuar?

3.2 - Pedralândia: narrativa poética 2

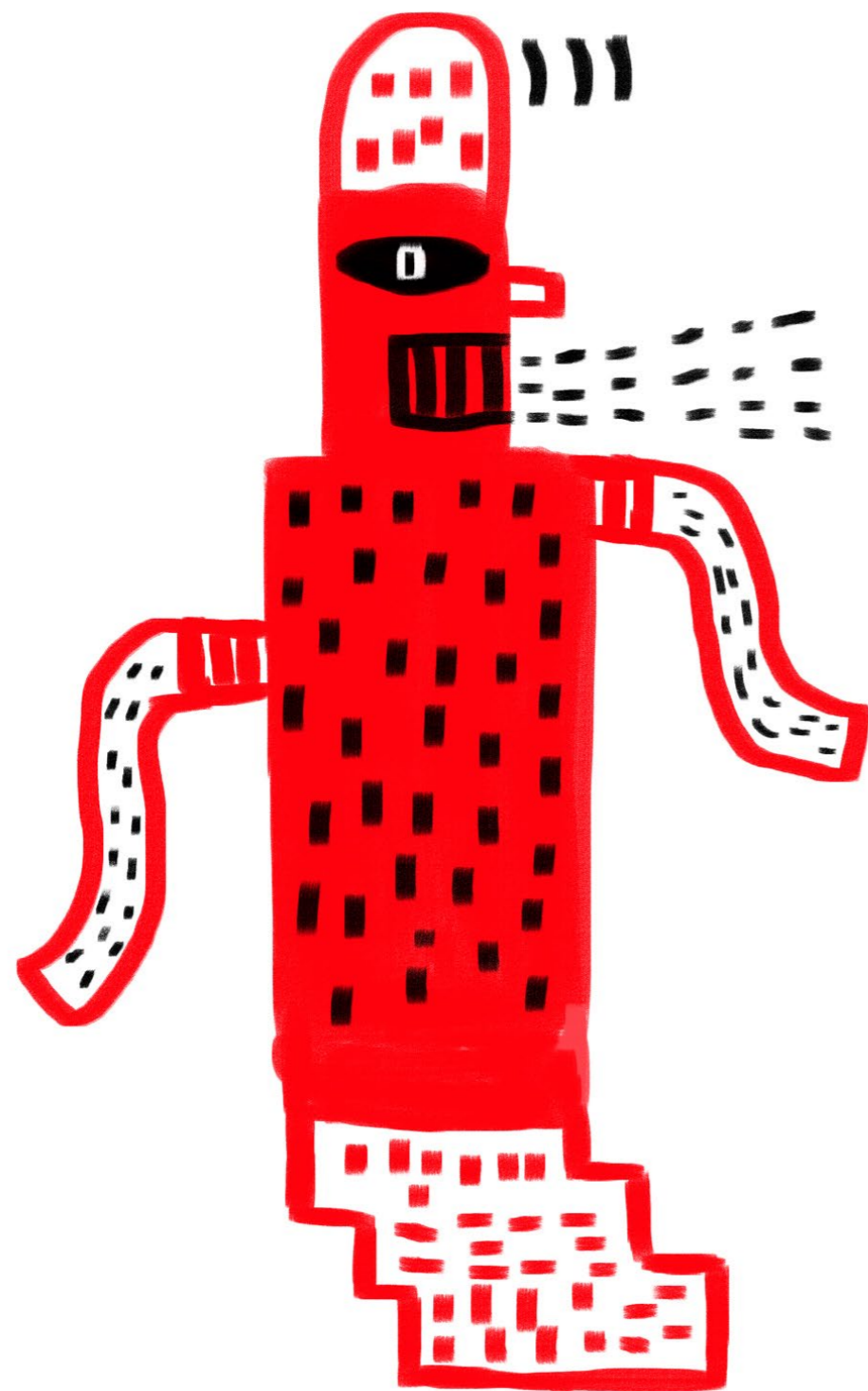


Ilustração 6. Fonte: Fê.

Esta segunda narrativa começa com minha chegada à turma de crianças, meninos e meninas de seis anos de idade e duas educadoras artistas³⁵, cujas linguagens são Música e Artes Visuais. Minha participação nos encontros deu-se a partir do meio do segundo semestre de 2018 e assim, sucessivamente, uma manhã por semana, além de uma reunião com as educadoras e outra com elas e as famílias das crianças, ao final do ano, totalizando onze encontros.

O começo dos encontros foi marcado pelo projeto que já vinha acontecendo com a turma, no qual a Cultura Popular Brasileira, segundo as educadoras artistas, havia sido um mote no semestre anterior e que teria continuidade com uma incursão à Cultura dos Povos Africanos na sequência, a partir de algumas atividades programadas:

Nas duas turmas trouxemos um globo terrestre, ilustrando os países, como elemento disparador a fim de que as crianças pudessem conhecer o Continente Africano e a vinda desses povos para o Brasil atravessando o Atlântico. Algumas crianças pesquisaram e compartilharam com os colegas sobre alguns países da África que haviam escolhido e nós também trouxemos histórias e músicas de alguns povos e etnias (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, novembro de 2018).

Com esse tema em questão, foi agendada uma visita à exposição “Histórias Afro-Atlânticas”, sediada no MASP (Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand), na semana seguinte.

No encontro anterior à visita, as educadoras artistas propuseram que realizássemos uma saída ao parque Lina e Paulo Raia para fazermos uma sessão de desenhos de observação. Cada criança recebeu seu material e saímos para nossa atividade.

No caminho e também durante a proposta colhi alguns diálogos das crianças descritos abaixo:

– *Vamos fazer uma planta baixa... tem que ver um desenho dessas coisas pra entender direito*, disse Carlos (Caderno de campo, setembro de 2018).

Ao fazer um desenho da planta baixa na perspectiva de cima da ponte, ele completa:

– *Eu fiz uma visão oblíqua em diagonal* (Caderno de campo, setembro de 2018).

35. Nesta narrativa as educadoras artistas de Música e Artes Visuais serão chamadas pelos nomes fictícios Maria e Joana.

Na proposta de observação das árvores e realização dos desenhos, as crianças trouxeram uma riqueza de detalhes:

- Não pode pisar na grama... se vem o guarda ele vai pra cadeia, disse Paula.
- Você me ajuda a encontrar uma árvore inspiradora?, pergunta Vagner (Caderno de campo, setembro de 2018).

Quando retornamos para a sala já era o momento de nossa despedida. Porém, esse trabalho de desenho de observação teria uma continuidade no dia da visita à exposição “Histórias Afro-Atlânticas”. Em nossa visita, as educadoras artistas levaram folhas, lápis e pranchetas para que as crianças com seus/suas familiares pudessem fazer alguns desenhos de observação das obras expostas, os quais foram recolhidos e levados para a EMIA para vermos em aula e depois comentar. O que aconteceu no encontro seguinte foi uma conversa sobre os desenhos de cada um/a e qual tinha sido a obra escolhida.

Essa roda teria a dinâmica de as crianças mostrarem e comentarem cada desenho, mas uma das pastas com alguns desenhos não estava na sala e a menina Lara expressou, ao final dessa roda de comentários: “- *Senti falta dos desenhos que fiz e dos desenhos da minha mãe*” (Caderno de campo, setembro de 2018).

Uma pausa. Por algum motivo o trabalho realizado pela menina Lara não estava lá entre os outros e essa, como outras situações, podem acontecer. No entanto, gostaria de chamar nossa atenção para o fato de a menina ter dito isso na roda, o que nos conta de sua experiência vivida em relação àquele momento de mostrar algo seu ao grupo, de ver-se em sua produção. Consideramos, nesta investigação, a importância da experiência como uma categoria a ser considerada na Educação e há muito discutida por Benjamin (1994) e continuada com Larrosa (2015, 2019).

A experiência singulariza a nós mesmos/ase o real, ela irrompe, surpreendendo-nos em seu e nosso não repetível e único aparecimento. Acompanhando a cena, sei que a falta do material não foi algo planejado, porém, de maneira imprevisível, a falta ocupou seu espaço abrindo uma fenda no decurso previsto para aquela atividade. É nessa sucessão ordinária e passageira das relações e situações que algo inesperado, por vezes, vem nos fazer companhia. Amarga, doce, leve, ligeira, linda pode ser a experiência de epifania, que nos marca também em seu modo silente e extraordinário de mencionar-se.

Após esse ocorrido houve um pedido de desculpas por parte das educadoras e combinou-se de continuarem vendo e comentando sobre os desenhos em outro encontro. Seguimos para o ateliê de Artes Visuais, situado na Casa 2, para dar sequência à proposta do desenho de observação. Porém, agora além de nos inspirarmos em materiais orgânicos e minerais que já haviam sido coletados na natureza do parque

Lina e Paulo Raia, como pedras, galhos, uma flor de bananeira e uma folha seca de macaúba, faríamos um desenho em que esses elementos coletados poderiam servir de base para imaginarmos uma história, por exemplo, ou para nos inspirar, pelo seu formato, volume, textura, a criar relações com outras imagens e seres possíveis a partir deles.

Antes que eu começasse a frequentar a turma, ela já havia feito incursões pelo parque e por seus espaços para coletar materiais: Eu achei os parentes do Sr. Pedra, comenta João. Vieram daí esses com os quais me deparei nesse dia.

Um desses materiais já tinha nome e virara personagem, o Sr. Pedra, que, nesse encontro, desencadeou desenhos com algumas histórias vividas por ele: casamento, viagem de barco, viagem espacial etc. Tais desenhos incluíram os outros materiais (folha de macaúba, flor de bananeira, pedrinhas), que se desdobraram em imagens de barco, canoas, água, baleia, foguete, nave espacial, mar revolto, canhão quebrado, fundo do mar, tubarão, caranguejo, âncora, passageiros, barco a motor, onda e flor companheira do Sr. Pedra.

Brincar é relacionar-se imaginativamente no mundo, é constituir possíveis, é criar e criar-se ao mesmo tempo. À continuidade dos desenhos se seguiu uma roda de conversas e uma pergunta feita pela educadora artista Joana às crianças, sobre o que se pareciam seus desenhos, trouxe como respostas:

- Uma obra de arte.
- Uma cobra.
- Uma teia de aranha.
- Um vulcão com um olho no meio.
- Uma mulher de costas (Caderno de campo, setembro de 2018).

Olhar para os dizeres das crianças é também mirar para suas produções, que se materializam de diversos modos e que, a depender daquilo que se oferta como possibilidade de expressão, proporcionam voos rasantes ou mergulhos no imaginário, a partir da própria materialidade dos objetos em conexão com a imaginação, a qual se constitui na experiência enraizada do corpo no mundo, em contínuo e ininterrupto movimento de ir ao encontro dele e de ser tocado por ele.

A imaginação é criadora, abre para o vir a ser da própria linguagem, fazendo emergir o novo nela mesma e no mundo (BACHELARD, 2008b). Daí estarem a experiência corpórea e imaginativa intrinsecamente ligadas, o que, pelo brincar – condição lúdica humana de abertura à criação (HUIZINGA, 2001) –, desperta-nos à exploração e à descoberta do mundo quando em relação com suas materialidades e força inaugural de suas manifestações. Piorski (2016), ao convocar a experiência com as materialidades da natureza na experimentação infantil, nos diz que:

Toda a interação com os materiais perfaz um percurso proliferador de imagens. Esses materiais são o suporte de fluência da imaginação, contêm a forma imaginária e promovem mais ou menos imagens. São companheiros de amplitude imaginativa (PIORSKI, 2016, p. 103).

A investigação que se deu a partir dos materiais e se desdobrou em desenhos ensejou aquilo porque estou aqui, buscando realçar, ou seja, manifestar as muitas maneiras de narrar que as crianças expressam nos ambientes em que estão situadas, assim como as disposições imaginárias que se configuram em suas produções.

Retomamos nossa roda para falar sobre os desenhos que cada um/a tinha realizado até aquele momento, no ateliê. Uma das meninas, Mara, disse que a aula estava chata e isso foi problematizado pelas educadoras artistas, que perguntaram às outras crianças: “– Como está a aula? Chata ou divertida? Por que está chata?” (Caderno de campo, setembro de 2018).

Mara, que primeiro manifestou a insatisfação, disse que estava chato aquilo de ficar na roda vendo os/as colegas falarem de seus desenhos. Contudo, na roda, outras crianças manifestaram-se dizendo que estavam achando legal falar sobre os trabalhos, porque cada um era uma história diferente. Houve uma proposta de votação por parte das crianças para decidir sobre isso, se estava chato ou divertido o que estava acontecendo. As educadoras levaram adiante essa votação e algumas crianças disseram que estavam gostando, outras não quiseram dar sua opinião.

Gostaria de salientar que as situações em sala sempre nos exigem respostas imediatas, que colocam educadores/as e crianças diante de si, também em seus afetos, concordâncias e discordâncias de opiniões. A situação em questão tem a ver antes com uma consideração que nos coloca, educadores/as, artistas e pesquisadores/as da infância, em uma posição de reconhecimento de nossos limites e de que atuamos em trânsito entre modos de compreensão pedagógica e didática que ora nos aproximam de práticas de escuta mais atentas à dimensão da condição infantil (PRADO, 2015a), ora, das lógicas institucionais, reflexo dos sistemas hierarquizados de poder presentes em nossa sociedade e cultura. Não se compreende aqui a infância a partir de uma idealização, e sim, de um fenômeno no qual as relações intergeracionais estão inseridas no mesmo mundo – nas mesmas teias significativas dos assuntos humanos –, no qual crianças e adultos/as não vivem apartados/as.

O que foi dito por Mara, antes de ser antagônico em relação à turma e ao que vinha sendo realizado, era uma opinião, sua opinião; expressão de seu ponto de vista em relação com o que estava vivendo, sentindo, experienciando. Sua pergunta e posição diante da proposta de discutir sobre os desenhos foi de questionamento. Por que aquilo e não outra coisa?

Propusemos um embate em que a pergunta realizada ao grupo e sua resposta coletiva à Mara deslocaram o problema, do modo de realizar a discussão (fala sobre os desenhos), para a pessoa que se opôs. A mediação que se seguiu foi no sentido de apontar que podemos ter opiniões divergentes o tempo todo e que, quando estamos convivendo com pessoas diferentes, nem sempre o que uma deseja é o que as outras também desejam.

Comparticipo de uma reflexão, que surge a partir da situação acima, para um horizonte de debates que tragam para a cena uma certa similaridade com os processos de eleição, algo que se verifica em determinados contextos e situações educativas, colocando como questão que, ainda que vivamos socialmente em um sistema de regime político democrático, no qual as decisões de uma maioria nos vinculam a acordos coletivos e sociais, não verificamos que a transposição de uma lógica política/democrática seja facilmente transplantada para o contexto educativo, como abordou o Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho (FEUSP) em uma aula on-line (informação verbal)³⁶.

Segundo Carvalho (2013), não é presumível que sejam os ritos presentes na democracia, como as assembleias e as eleições, os elementos da cultura que irão cultivar e inculcar os princípios de igualdade e liberdade nos/as estudantes, resultando, contrariamente, em uma simulação empobrecedora do conceito de democracia e aquilo que a vincula às práticas educacionais:

Seja qual for o valor educativo dessas práticas, sua realização dentro do entorno escolar nunca ultrapassará o estatuto de simulacro de democracia; de *faz de conta pedagógico* (Azanha, 1986) no qual a liberdade interna da vontade individual é tomada como análoga à liberdade como fenômeno político. Nessa perspectiva, despolitiza-se a questão crucial da democratização do acesso a um patrimônio cultural público em favor de um ideal pedagógico de criação de relações interpessoais supostamente “democráticas” porque alegadamente “igualitárias” (CARVALHO, 2013, p. 63).

Há sempre um risco de nossa parte como educadores/as em simular um rito de dimensão política no contexto educativo. No entanto, esses mesmos ritos se fazem presentes culturalmente e se estendem às demais esferas da vida. O que se percebe no convívio com as crianças é que elas captam, a partir de sua dimensão humana plástica e polimórfica (MACHADO, 2010a), os assuntos que estão circulando na vida extraescolar, bem como os limites que lhes são impostos enquanto crianças. É o que nos fala a menina Eva, de 6 anos, em meio ao contexto das eleições presidenciais de 2018:

36. Em 6 de maio de 2020, pela plataforma Meet do Google, junto ao curso de Pedagogia, FEUSP, a partir do texto “Teoria e prática na formação de professores” (CARVALHO, 2013), na disciplina Introdução aos Estudos da Educação – Enfoque Filosófico, na qual fui monitor no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP).

– Os meus pais votaram no Bolsonaro, eu não tenho idade para votar
(Caderno de campo, outubro de 2018).

Prado (2015a), em seu livro *Educação Infantil: contrariando as idades*, traz para o campo de estudos da Educação a questão das instituições educativas enquanto espaços políticos e de relações de poder, que carregam em si a complexa tarefa de ter que lidar com os nós geracionais amalgamados nas estruturas sociais e educativas que se revelam, principalmente, na imposição das demarcações de estágios etários. Atendo-me ao nó geracional que se põe entre as crianças e os/as adultos/as educadores/as, faço coro à autora em sua concepção de condição infantil, a qual sustenta haver elaborações de culturas na infância que se expressam em culturas infantis. Dialogando com Hannah Arendt, em sua obra *A condição humana*, publicada originalmente em 1958, Prado (2015a) considera a condição infantil de maneira ampla, abrangendo a totalidade das atividades humanas:

A condição infantil refere-se não à universalização ou naturalização da infância, mas ao conjunto de atividades e capacidades das crianças, aquilo que são, como, com quem, onde, por quanto tempo, etc. Refere-se também aos sentidos e significados na construção de seu pertencimento e da alteridade da infância – do ponto de vista etário, rompendo com a idade, contrariando o que é imposto como norma para cada idade (PRADO, 2015a, p. 16).

Prado (2015a) institui tanto a concepção da condição infantil, quanto a concepção das culturas infantis, reconhecendo-as enquanto medida para olharmos para os fenômenos da infância, afirmando a necessidade de ampliarmos seu conceito, valendo-nos da interlocução entre os conhecimentos das Ciências Sociais (como a Sociologia e a Antropologia) e das Artes. Destaca as culturas infantis como mediadoras de obras materiais e imateriais, chamando à condição iniciadora que as crianças portam de recriar, transformar e instaurar novas e múltiplas relações nos âmbitos sociais e das inter-relações, inserindo-as como atores no campo intergeracional das experiências humanas.

Assim, ao nos defrontarmos com os modos como as crianças percebem, manifestam o que pensam, como agem, comunicam-se, desacatam, transgridem, resistem e suplantam preconceitos, estamos diante de pessoas inteiras que nos interpelam sobre as formas como cuidamos uns/umas dos/as outros/as e do mundo.

Como cuidamos das relações interpessoais, das diferenças entre idades, das questões de gênero, dos espaços partilhados, da natureza, da água do planeta, dos/as mais jovens, dos/as mais velhos/as? Criamos quando estamos mergulhados/as na experiência educativa, quando somos educadores/as artistas?

3.2.1 - Caminho para Pedralândia

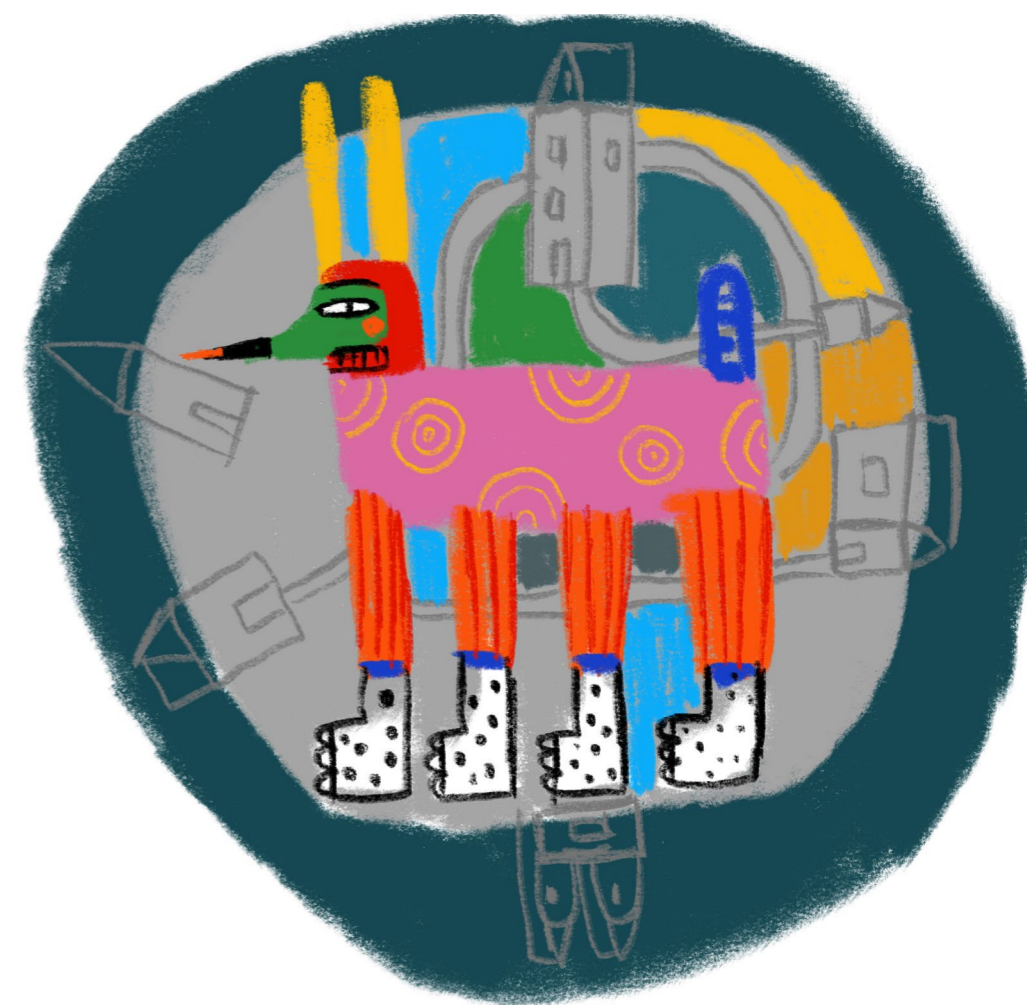


Ilustração 7. Fonte: Fê.

Uma fenda rompe o espaço.

– Tam, tam, tam, num lugar distante no universo cientistas exploradores descobriram o planeta Pedralândia e lá uma pedra, a primeira pedra, conhecida como o Sr. Pedra! Tam, tam, tam. Em outra galáxia, em outro planeta, em outro mundo, em outro universo... chegaram poucos cientistas, alguns morreram, fome, chuva, fraqueza, raios e outros perigos secretos. Mas eles têm uma câmera para gravar e ver o que acontece na Pedralândia! Tam, tam, tam (Carlos, 6 anos, registro em áudio, novembro de 2018).

Nosso percurso, até chegar no planeta das pedras, foi da materialidade dos objetos às formas simbólicas, que ganharam terreno em suas materializações pelas artes visuais, por experimentações corporais, musicais, narrativas e cênicas.

Houve trânsito imagético corporal entre o objeto temático pedra e as explorações das imagens e sensações de peso, as quais nos levaram ao universo aberto pelo imaginar, às fabulações em que “somos” as pedras que se encontram na natureza, em relação com outros elementos, como a água, o vento, a gravidade etc. Isso nos propunha experimentar densidades e volumes nos corpos, como se fôssemos pesados/as, leves, grandes e pequenos/as, como se fôssemos uma família de pedras de muitos tipos diferentes e rolássemos juntas pelos espaços da sala.

Em nossos encontros em sala, no Ateliê, ou nas saídas ao parque, tínhamos um olhar às relações com a natureza e seus elementos para criar a partir daquilo que ela pudesse nos oferecer em sua polissemia, que nos mobilizasse e instigasse a desejos de transformação e comunhão.

O planejamento da dupla de educadoras artistas, desde o primeiro semestre, teve na natureza uma âncora. Aportadas em terras férteis, valeram-se de seus abundantes elementos como matérias-primas. Motivos potentes aos arranjos imaginários que não são delimitados *a priori*, senão como sementes diversas em latência germinativa.

Era assim que nos valíamos das incursões ao parque, a fim de permeabilidades com os espaços, com aquilo que nos oferecia a natureza ali presente e seus materiais. Uma de nossas saídas foi para conhecermos o “Espírito da Floresta”, trabalho que as crianças da turma de cinco anos havia criado, utilizando galhos e folhas, e que se concretizou sob a materialização de uma forma antropomórfica que foi amarrada a uma árvore para proteger a natureza³⁷.

Após apreciar e conversar sobre esse trabalho criado por outra turma, fomos caçar pedrinhas em um dos espaços do parque, que serve de área de intervalo das crianças da EMIA, pois fica em frente à Casa 3, onde se localizam a secretaria, as salas de encontros e atividades, e uma grande varanda com bancos, onde as famílias aguardam as crianças. Ali, nos dividimos em grupos (crianças e adultos/as) para explorações.

Fiquei com algumas crianças e tivemos uma ideia de criar um bairro de pedras – um bairro criado com montes, lagos, vales de pedrinhas e caminhos entre casas. Utilizamos um balde de água para molhar as ruas e encher o lago, depois essa água foi utilizada para lavar as mãos e mergulhar as pedras. Quando nosso tempo acabou,

37. O planejamento inicial das educadoras para o semestre contemplava uma proposta para duas turmas, uma de cinco anos e outra de seis. No entanto, o caminho das turmas bifurcou-se e cada uma seguiu em processos de iniciação artística diferentes.

voltamos para a sala e a educadora artista Maria havia trazido sua coleção de pedras de lugares onde esteve. Depois de nos apresentar sua coleção, foi pedido para que as crianças trouxessem pedrinhas que encontrassem durante a semana.

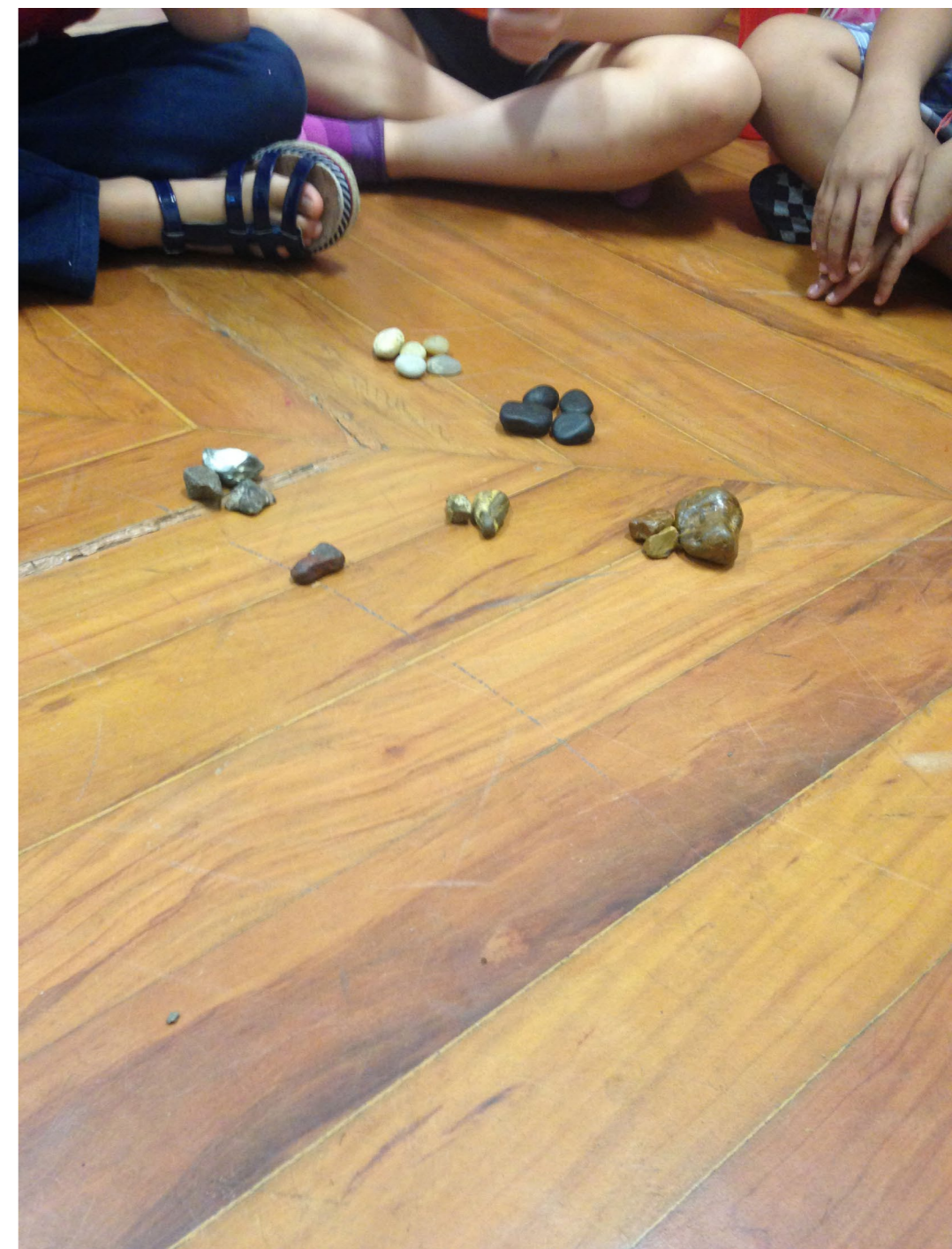


Imagem 5. Coleção de pedrinhas. 2º sem. 2018. Fonte: Acervo do pesquisador.

3.2.2 - Transformações no caminho

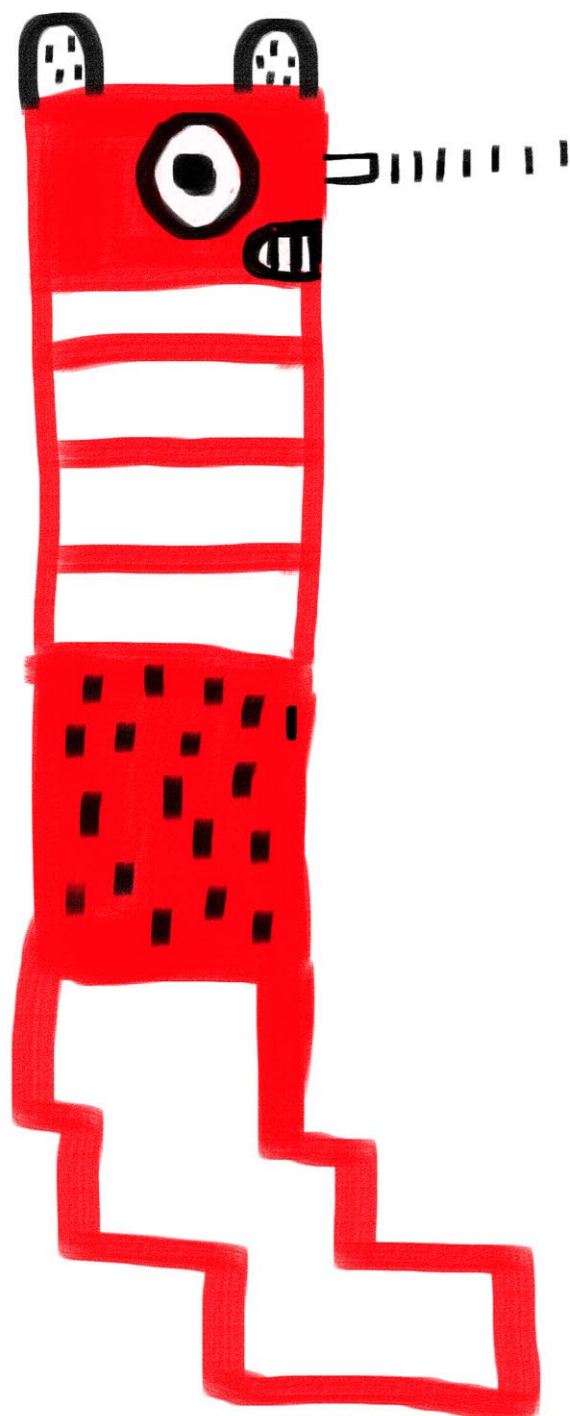


Ilustração 8. Fonte: Fê.

No encontro seguinte, quando as educadoras perguntaram para as crianças se haviam trazido as pedras para criar uma coleção, a resposta dada por elas foi que haviam se esquecido de procurar ou de trazer. O menino Carlos respondeu:

*- Objetivo é uma coleção de pedras. Missão falhada
(Caderno de campo, outubro de 2018).*

A essa fala, as educadoras responderam que, então, poderíamos ir ao parque fazer uma coleta de pedras para criar uma coleção, ao que houve uma sugestão de Carlos de inventar uns detectores de pedras para nossa sondagem. Houve um debate entre nós adultos/as se poderíamos criar os detectores naquele dia, ou se seria melhor deixar para um outro. Perguntei por que não poderíamos, nesse encontro mesmo, criar os detectores, ao que as educadoras, Maria e Joana, responderam que não tinham se preparado para aquela atividade e reservado o Ateliê. No entanto, Joana foi consultar se podíamos usar o espaço e retornou com a possibilidade de usarmos uma outra sala da Casa 2, o Anexo.

Criamos muitos outros objetos como detectores de pedras, coletores, sugadores de pedras, câmera filmadora (utilizamos caixas de sapato, tubos de PVC, fita-crepe, linha, bastões de vassoura e pedras). Em meio às construções aconteceu a “confusão do piano”: algumas crianças, enquanto a educadora Maria precisou sair da sala por um momento e a educadora Joana estava construindo os objetos com outras crianças, quiseram tocar o piano que estava sem sua tampa. Isso causou uma desorganização e desconcentração na atividade de construção dos objetos. Eu busquei propor uma sequência para que cada criança tocasse um pouco, mas essa organização durou só por algum tempo.

Com a chegada da educadora Maria, perguntando por que as crianças estavam no piano e as chamando para que retomassem a construção dos objetos, elas voltaram, mas já havia alguns detectores prontos para testar e brincar.

Foi o que aconteceu. Então, ao ver o menino Carlos com seu objeto de detecção teatralizando uma história que havia criado sobre ser um cientista em um planeta desconhecido, propus uma organização cênica em que todas as crianças participassem e apresentassem o descobrimento das pedras com seus detectores e câmera filmadora. As educadoras concordaram. Delimitamos um espaço com fita-crepe e a proposta era entrar naquele espaço cênico, manipular os objetos que quisesse e sair da cena. A criança que primeiro participou foi o menino Henrique. A educadora Maria sugeriu que incluíssemos sonoridades e músicas quando quiséssemos.

No encontro seguinte, a educadora Joana propôs criarmos uma exposição com os materiais que foram produzidos. As crianças Priscila, Ana, Tomás e Joaquim aceitaram e também propuseram:

- *A gente podia fazer uma história.*
 - *Um teatro e apresentar para os pais*
- (Caderno de campo, novembro de 2018).

Em seguida, o menino Carlos teatralizou uma narrativa sobre a origem da pedra, contando como se estivesse em uma cena e ele fosse o narrador e estivesse anunciando para uma plateia a origem do Sr. Pedra. Depois, fomos ao parque e desenterramos até um paralelepípedo. Como essa incursão levou muito mais tempo do que o esperado, precisei ir até a zeladoria do parque para pedir uma pazinha de jardinagem para cavar melhor. Fiquei com as crianças Ana, Joaquim e Thiago nessa tarefa, enquanto as educadoras artistas voltavam para o Ateliê para lavar as pedras que já tinham sido recolhidas.

Quando conseguimos desenterrar o paralelepípedo, as crianças quiseram ajudar a carregá-lo e se uniram para segurar o pedregulho, fui amparando com elas esse deslocamento até que disseram que estava pesado e eu disse que poderia carregar até o tanque dentro do Ateliê para lavarmos. Chegados na sala, algumas crianças já tinham lavado suas pedras e outras estavam fazendo isso. Todas se impressionaram com o tamanho do paralelepípedo. Lavamos o objeto em muitas mãos e o colocamos para secar com as outras pedras menores. Por último, combinamos que, na semana seguinte, poderíamos pintá-las.



Imagem 6. Lavagem do paralelepípedo. 2º sem. 2018. Fonte: Acervo do pesquisador.

Quando chegou a semana seguinte, as educadoras trouxeram uma questão: como organizar a exposição? Primeiro, teríamos que pintar as pedras. Essa atividade fora decidida em uma roda, na qual Joana falou de pintarmos as pedras recolhidas em dias anteriores, proposta combinada de antemão. A maioria do grupo concordou e disse que sim, que gostariam de fazer isso. Porém, o menino Carlos disse que não queria, de modo algum, pintar as pedras, ao que foi cogitado não realizarmos essa atividade.



Imagem 7. Pintar ou não as pedras? 2º sem. 2018. Fonte: Acervo do pesquisador.

As crianças Lara, Maria, Ana, Tomás, Joaquim e as outras que queriam pintar ficaram sem saber o que fazer, ao que se decidiu novamente que as pinturas seriam feitas com parte das pedras e que algumas não seriam pintadas. Ainda assim, Carlos ficou muito aborrecido e as educadoras ofereceram outras oportunidades para que ele se incluísse no grupo, por exemplo, gravando em áudio sua versão de início da história da encenação na *Pedralândia*, o planeta do Sr. Pedra, ao que ele aceitou e o que foi feito.

Assim, nos organizamos depois das pinturas para realizar a cena da história do Sr. Pedra no planeta *Pedralândia*. A encenação contou com a distribuição de papéis e falas para cada criança que quisesse participar, ensaiamos entrar e sair em grupo para realizar algo da história que ia sendo inventada.



Imagem 8. Objetos e criações para a cena/exposição. 2º sem. 2018. Fonte: Acervo do pesquisador.

Em nosso último dia de encontro realizamos os ensaios e preparativos para apresentar a cena e objetos criados, ressignificados, para mães, pais, avós, irmãos e irmãs, familiares presentes. “Era uma vez na Pedralândia” teve o engajamento das meninas e meninos da turma que, teatralizando a história criada por eles/as, deram sentido para tudo que realizaram nos mais diversos suportes. Foi uma exposição!

3.2.3 - Sobre o semestre: questões em diálogo com as educadoras artistas

Desta narrativa, ficaram para mim algumas questões que também foram trazidas pelas artistas educadoras ao final do ano, como o desafio de haver na sala outra pessoa, no caso, eu pesquisador. Como se constituiu meu papel no grupo, nas relações com as crianças, com elas e naquilo que era proposto?

Refletimos que essa discussão deveria ser feita e mantida na escola, a fim de se pensar nessa relação, na possibilidade e abertura para a inserção de pesquisadores/as e estagiários/as no acompanhamento das diversas propostas artístico-pedagógicas, nos processos de iniciação artística com as crianças, nos modos de constituir conhecimentos e outras tantas ações realizadas nesse contexto educativo e artístico.

Conversamos sobre minha presença e minhas formas de observação participante, sobre a abertura das educadoras artistas em abarcar e também investir na proposição da encenação que se deu a partir da percepção dos modos como uma criança, o menino Carlos, brincou de teatralizar uma situação de exploração interplanetária, fazendo uso de seu objeto detector.

No decurso daquele semestre, Carlos foi protagonista em vários momentos, tanto nas discussões nos dias dos encontros sobre o que realizar e como, quanto se colocando de corpo inteiro em seus desejos e recusas. Seu modo de colocar-se nas situações e responder ao que vinha sendo trazido pôs-nos justamente diante de sua capacidade de iniciar assuntos e brincadeiras.

Por parte dos/as educadores/as artistas e do pesquisador, ouvir suas propostas e potencializá-las, aceitando-as ou levando-as para decisões coletivas, tiveram um importante papel no próprio desenvolvimento do processo criativo e de iniciação artística com essa turma, porque considerou o menino Carlos em sua atuação, respeitando suas ideias. Esse posicionar de suas ações mobilizou algumas proposições as quais marcaram o próprio processo de criação desse grupo e apareceram nas formas dos detectores de pedras, na história da origem da *Pedralândia* e na encenação final.

Esse movimento entre as crianças e nós, educadoras artistas e pesquisador, indica que há coexistência entre as culturas infantis e as culturas dos adultos e que elas estão entrelaçadas, indica que ambos os registros culturais integram e compartilham

sentidos (MARCHI, 2018), os quais podem ser trazidos desde os referenciais teórico-metodológicos, como observação participante, até sua posterior análise. Isso por si só não quer dizer que há uma verdade única e reveladora exclusiva desta realidade sociocultural, no entanto:

O que geralmente temos nos resultados das pesquisas com crianças são diferentes níveis de interpretação (mais ou menos densos) na análise dos dados, assim como são também diferentes os níveis da efetiva participação das crianças nas pesquisas e a participação do pesquisador nas observações que realiza. Em vista disso, aqui se registra uma dupla necessidade ou duplo elo a ser atingido: a participação das crianças nas atividades do observador (pesquisa) e a participação do observador nas atividades das crianças (MARCHI, 2018, p. 731).

Relembro aqui o dia e a situação em que desenterramos o paralelepípedo. Esse acontecimento revelou-se lugar privilegiado no encontro com as crianças e se configurou para mim, em minha condição de adulto, pesquisador, a dimensão de observador participante na pesquisa de campo. Fui considerado como parceiro das crianças e das educadoras artistas, nessa proposição, completamente incluído na relação de confiança, vinculado ao ato educativo, responsabilizando-me por estar com aquelas crianças de corpo inteiro a inventar, imaginar, a retirar da terra aquela pesada pedra, mais uma materialidade da natureza a fazer parte dos encontros, mais um marco simbólico de minha presença com aquelas crianças e adultas, e vice-versa, a alicerçar nossos caminhos para a *Pedralândia*.

Nas considerações tecidas em nossa última reunião, avaliamos que a encenação proporcionou um contorno e uma síntese para as criações do grupo nos últimos quatro encontros, tendo sido a cena apresentada para as famílias no último dia. Compartilhamos que a síntese alcançada entre crianças e nós foi uma surpresa, e que o fechamento do semestre foi inesperado.

Atribuí essa surpresa ao fato de que havia um planejamento que se abriu, pois ele vinha sendo pensado enquanto uma possível organização das produções nos moldes de uma exposição dos trabalhos. A encenação possibilitou uma performance das crianças com seus objetos, pedras pintadas ou não, sonoridades, falas, movimentos, além de trazer concisamente momentos diversos das experimentações, encadeando processos vivenciados pela turma durante o semestre.

Esse diálogo também trouxe questões sobre o brincar em relação com as linguagens artísticas na EMIA: Como se dá o brincar enquanto acontecimento espontâneo e livre nos espaços de encontro? Como o brincar e as linguagens artísticas podem estar relacionados? Como atuamos como educadores/as artistas e pesquisadores/as e nos relacionamos com o brincar? Quando as propostas com as linguagens artísticas deixam

de ser brincar? O brincar é um acontecimento somente enquanto espontaneidade e liberdade das crianças quando livres de interferência de adultos/as? A atuação dos/as educadores/as artistas seria interferir no brincar espontâneo das crianças? Uma última consideração que surgiu é a de que as crianças de 6 anos não fazem formulações abstratas. No entanto, o que é o pensamento abstrato na infância? Como isso aparece na relação com as crianças de 6 anos e por qual prisma teórico isso é uma questão?

Considero que as questões que apareceram em nossa reunião sobre o brincar, principalmente, estavam ligadas a minha presença enquanto pesquisador, como alguém de fora da instituição, mas que também participava, em certa medida, no planejamento dos encontros e no andamento das propostas, especialmente, nas resoluções e encadeamentos que levaram à encenação final da turma.

Põe-se em evidência que essa presença e atuação de um ator externo também problematiza concepções sobre o brincar, sobre criação e sobre processos artísticos. Essas problematizações também fazem parte da EMIA, como destaca Fraga (2016):

Como a EMIA não é um corpo homogêneo de pensamento e ação, o que acontece nos momentos artístico pedagógicos é múltiplo e diverso; coexistem propostas e modos de trabalhar mais dirigidos ou mais livres, mais sérios ou mais lúdicos, mais integrados ou mais específicos das linguagens, articulam-se tradições e rupturas, repertórios e criações, ousadia e permanência. Embora se construam caminhos no tempo em que vive a escola, não existe uma lógica de progressão sistematizada, e isso tudo pode se dar de forma concomitante nas experiências diversas possíveis na EMIA (FRAGA, 2016, p. 25).

Outro tema que surgiu em nossa última conversa foi a questão de ter que lidar com aquilo que não estava previsto. Esse assunto referia-se à proposta sobre “Detectores de pedras para achar pedras no parque”, que não estava programada ou planejada pelas educadoras artistas, e à “confusão do piano”. Como narrado anteriormente, construir os detectores de pedras apareceu na primeira conversa em roda com as crianças sobre o que fazer naquele dia. Íamos sair para procurar pedras no parque para aumentar a coleção, a família do Sr. Pedra. Antes de sairmos, perguntei por que não construíamos os detectores.

Acabamos indo para o Ateliê para criar esse objeto, porém, o espaço estava sendo utilizado por outro grupo. Então, tivemos que fazer uso do Anexo. Não era a sala com os materiais e foi preciso fazer uma coleta de materiais no sucatório para a feitura dos detectores. A dispersão com aquilo que ia ser criado predominou, parte do grupo ficou interessado, outro nem tanto, a relação com o piano foi um agravante para a dispersão pelo ponto de vista da educadora Maria, pois tirou o foco, que era construir os detectores.

No entanto, esse episódio foi concomitante à continuidade da construção dos detectores de pedras por parte da educadora Joana e de algumas crianças. Esse também foi o dia em que apareceu a teatralização com o uso dos detectores e das pedras que vinham sendo colhidas ao longo do semestre.

Nesses dois momentos citados acima, o que as crianças fizeram foi explorar a sala “nova”, ampla e com um piano, adentrando nela e indo ao encontro com o espaço, correndo, indo de um canto ao outro e buscando o instrumento para tocá-lo, emitindo seus sons, ensaiando sua musicalidade – a sala das atividades regulares da turma é quase três vezes menor do que o Anexo, para onde fomos nesse dia. Depois, o brincar com os detectores, que apareceu como teatralidade do menino Carlos, positivada pelos/as adultos/as, veio a desenvolver-se enquanto uma cena com a participação de todas as crianças. Ambas as situações apresentam-se como oportunidades descobertas pelas crianças:

Isto mostra como a criança não está submetida apenas aos ditames do adulto, pois se o fosse ela não recriaria aquela atividade como o fez, tentaria usar o brinquedo somente dentro do que era esperado. No entanto, ao mesmo tempo em que inovou, o fez utilizando-se de um referencial do mundo adulto por ela já conhecido (BUFALO, 2003, p. 27).

Lidamos com uma situação em que não tínhamos a sala adequada, em um espaço onde havia um piano que as crianças queriam tocar, lidamos com uma organização de última hora com o que seria produzido e a decorrente coleta de materiais para isso. Somado a essas adversidades, vimos que houve um desconforto e incômodo nesse encontro, dado que ocorreu uma dispersão coletiva no processo. A educadora Maria trouxe a questão: como lidar com aquilo que não foi planejado? Como lidar com esse risco? O fato de haver um pesquisador e ex-educador, com certa autonomia e participação nas propostas, promoveu uma grande interferência quando sugeriu uma ação não planejada na dinâmica das educadoras. Por outro lado, o que surgiu desse encontro foi apoiado por elas e deu contorno para os processos seguintes.

O que aparece como questão a partir daí é o como lidar com aquilo que não planejamos, como viver esse processo no momento em que ele ocorre, para que tipo de condução devemos estar preparados/as e de quais recursos podemos lançar mão nessas situações. Além disso, evidencia-se a possibilidade de positivar e potencializar as capacidades das crianças quando se relacionam entre si, enquanto transformadoras e protagonistas das situações em que se encontram, considerando-as em suas condições de existência como atuantes que, tanto quanto os/as adultos/as, criam e são criadas pela e na cultura, o que alude a sua condição própria de criadoras de culturas infantis (MARTINS FILHO; PRADO, 2011; BUFALO, 2003).

Bufalo (1999, p. 120, itálico do original), pesquisando e defendendo a Educação Infantil em creches, diz-nos da importância do planejamento e organização das práticas educativas, a fim de “[...] permitir o *imprevisto*, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância”. A autora nos fala da oportunidade que temos de distender o planejamento e seus limites, e considerar a imprevisibilidade como algo que tanto pode acontecer desde a ação e interesse das crianças, quanto algo que pode chegar como demanda externa à turma, como a falta de luz, por exemplo, alguma solicitação da direção escolar ou qualquer outra imprevisibilidade.

No entanto, voltando para uma ação desencadeada por uma ou mais crianças, se consideramos que seus gestos, brincades, moveres, fantasiades, enfim, que seus múltiplos dizeres podem promover guinadas nos rumos anteriormente planejados, estamos diante de uma ação educativa ela mesma cambiante, que solicita dos/as educadores/as uma disposição observante, responsiva, interpretativa das performatividades. Tal postura diante do imprevisto coloca aos/às educadores/as a perspectiva de que se pode aprender com as crianças:

Verifica-se então a relação pedagógica de *mão dupla* em que aquele que tem o papel de ensinar acaba também por aprender. Esta relação ocorre nas mais diferentes instâncias, inclusive com os próprios adultos: tanto entre os que atuam no interior da creche como entre eles e os pais, mães, pesquisadores, etc. Mais uma vez se atribui à observação um papel fundamental na educação de crianças pequenas, para que se concretize este processo de *mão dupla*, ensinando e aprendendo (BUFALO, 1999, p. 121, itálicos da autora).

Essa educação de mão dupla considera que há o risco de que aquilo que não se prevê ganhe terreno e modifique os planos anteriormente elaborados. Ferreira-Santos e Almeida (2011) apontam que a situação educativa é um convite ao fazer juntos/as, é vivencial daqueles que estão presentes e convivendo, crianças e adultos/as, colocando em evidência seus corpos, expondo mutuamente quem são em situações que, às vezes, não se podem controlar. Interessaria, talvez, acolher a imprevisibilidade, a qual no contexto educativo de uma escola de artes é o nó essencial à livre expressão, advertindo que esta:

[...] não se reduz ao *laissez faire* (“deixe fazer”, “largue pra lá”) inconsequente, ao voluntarismo ingênuo, como se fosse possível criar alguma coisa a partir do nada e sem a mediação do outro, sem a articulação feliz da técnica (Hefáisto) e da sensibilidade (Palas Athena), no conhecimento da Arte (tanto no sentido artístico, como no sentido alquímico) (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 198).

Isso coaduna com o fato de que as ações espontâneas das crianças no brincar na EMIA não estão descontextualizadas do próprio lugar em que se manifestam, de sua localização geográfica espaçotemporal, de seu contexto histórico e sociocultural, os quais situam e imbricam aqueles/as que aí atuam e desenvolvem suas práticas. Com isso, o planejamento das ações educativas tem o potencial de oferecer e balizar experimentares diversos, implicando aqueles/as que interagem. Tal consideração leva em conta que brincar é ação criativa, condição lúdica, modo de ser humano:

Assim o conceito de ludicidade é definido como um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, indica uma qualidade e um estado, não apenas característicos da infância, mas partilhados por todas as faixas etárias, gêneros, línguas, culturas e sociedades (LOPES, 2015, p. 147).

Trata-se de considerar uma ação educativa que compreenda a dimensão lúdica enquanto uma abertura para si e para o/a outro/a à criação, à imersão em estados lúdicos de envolvimento com um dado assunto, consigo mesmo, com o/a outro/a e o coletivo. Os planejamentos que prevejam aberturas nos encontros para criações diversas têm o potencial de se oferecerem como espaços de manifestações lúdicas não previstas tanto dos/as adultos/as quanto das crianças (MASSA, 2015).

Desse modo, o campo, solo preparado com cuidado e muito trabalho para que se lancem as futuras sementes, pede-nos tempo em seu manuseio e paciência para ver a vida acontecer em seus movimentos de alegrias e frustrações. O brincar espontâneo é um horizonte que roga aos/às educadores/as artistas uma preparação para isso, toma-lhes tempo, e requer que se disponham a observar as crianças e estar com elas sem condicionar sua presença (adulta) a posturas diretivas nos encadeamentos dos acontecimentos, processos e propostas de criação (SAURA, 2014).

É a presença e o envolvimento dos/as educadores/as artistas que alicerçam sua condição de copartícipe no movimento existencial de empreender com as crianças possibilidades de descobertas, as quais, mediadas por seus corpos inteiros no mundo, do mesmo modo os/as comprometem em constituir-se como pessoas nos processos de iniciações artísticas com as meninas e os meninos, borrando dessa maneira os papéis entre plausíveis aprendizes e mestres/as. O brincar, o imaginar e o criar colocam a todos/as em situação de igualdade através de sua condição humana:

[...] criação contínua de si mesmo, desde que aberto às aprendizagens que, de repente, acontecem no jogo desinteressado da convivência. Haverá situação educativa mais profunda e mais significativa do que aprender-se e aprender o outro ensinando-se e sendo ensinado pela pessoa da criança? (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 199-200).

O reconhecimento dessa simultaneidade entre aprender e ensinar pode nos provocar a almejar estabelecer relações com a iniciação artística e suas inúmeras conexões com o brincar como ato criativo, em que as escolhas do que realizar e como, em um planejamento e no encontro propriamente dito, considerem a abertura e contemplem o protagonismo das crianças, estabelecendo sua autonomia como princípio constituinte da ação educativa:

Nesse sentido, a arte-educação não visa à formação do artista em-si, isto é, o artista plástico, o escultor, músico, bailarino, cineasta etc. (neste caso, a formação específica se daria no âmbito da própria linguagem), mas a arte-educação visa dotar a pessoa de experiências vivenciais e experimentais, no âmbito das mais variadas linguagens, para o exercício de si mesmo, em seu processo de autoformação, enfatizando a livre-expressão e o processo criador frente aos mais variados obstáculos em sua existência. Não se restringe à “terapia”, muito menos ao voluntarismo ingênuo, mas se afirma como possibilidade de ser em suas várias moradas, as linguagens (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 88-89).

Realçamos, assim, que o brincar e suas diversificadas formas lúdicas expressas nos jogos estão amalgamados à criação, e que a EMIA, escola de artes em suas múltiplas linguagens, faz-se em seu projeto educacional, enraizado na iniciação artística, na integração de linguagens e no reconhecimento da infância como temporalidade própria do ser humano, sob o qual se constitui. Tais fundações orientam suas práticas às experimentações vivenciais das crianças e de seus/suas educadores/as artistas à convergência das expressividades em seus processos de criação.

Na iniciação artística, não se trata de sobrepor uma ideia de iniciados/as e não iniciados/as, como se o deter de algum conhecimento viesse antes em forma de um conjunto hierárquico de pré-conceitos; trata-se antes de considerar que somos todos/as iniciadores/as.

As linguagens artísticas, relacionando-se de maneiras integradas entre si, vêm à tona em seus elementos constituintes e assim vão se *com-formando* a partir das demandas que acercam o processo em suas investigações artísticas, configurando na própria experiência vivida o caminho das aprendizagens, bem como suas formas de aparecerem e se realizarem.

3.3 - E se seu mestre mandou? – fragmento teatral para um lugar que não existe: narrativa poética 3



Ilustração 9. Fonte: Fê.

Personagens

O Rei Bom
A Rainha Boa
Súditos/as
Narrador/a
Dinossauro/a
Pinguins

Prólogo

Esta narrativa é uma caricatura de qualquer espaço/contexto educativo. Pode ser encenada em espaços abertos ou fechados.

Cena I

Um espaço que lembre uma sala de aula
Entra o/a Narrador/a.

Narrador/a: – Começou? Ah, sim! Quero partilhar exageradamente de aspectos que aparecem nas relações entre nós, às vezes educadores, às vezes artistas, outras tantas um pouco de Reis e Rainhas, outras, ainda, generais, patrões, soldados, súditos, juizes, diretores, donos disso ou daquilo. Não tendo muita certeza, tendo alguma, nenhuma ou toda, agimos, simpáticos ou antipáticos. Aqui estamos. Eu sou o narrador, dono da verdade, prazer.

Narrador/a: (Tosse, observa e cumprimenta a plateia com um aceno amistoso de mão) – Essa é uma história de um Rei Bom e/ou de uma Rainha Boa (ou não, você, caro ou cara leitora, pode imaginar o papel, aqui vou chamar assim), que reina em um espaço relativamente pequeno e não tão longe daqui quanto o asteroide B616 encontrado por Saint-Exupéry.

Esse reino, no entanto, não é um reino qualquer. É um reino meio conquistado, meio concedido. Funciona assim, você nasce, passa por muitas provações de coragem e persistência e enfrenta o dragão ou qualquer outro bicho, ou vários outros, geralmente vários outros. Depois de passar por isso você recebe um papel (ou não) que lhe autoriza a continuar enfrentando outros desafios, mas com uma vantagem: agora você tem um território, um espaço-reino concedido pelas suas demonstrações de bravura. Concedido por quem? Pelas Instituições Concedentes, reinos muito maiores, gigantescos, governados por gigantes que sempre brigam. Quero deixar explicado que os gigantes, bons ou maus, benevolentes ou desalmados (entre tantas outras nuances), sempre mandam e decidem o destino dos Reis.

Ainda assim, ser Rei ou Rainha é bom.

Talvez essa história de reinos já esteja bem ultrapassada, pois é, mesmo assim elas ainda estão presentes em nossas vidas.

Talvez não fosse algo que eu mesmo quisesse ou devesse falar sobre, mas vamos lá. Escolhi entrar neste pequeno reino, participar da sua história, com a condição de narrar o que eu quiser (vantagem). Esse é o bicho que decidi enfrentar para também ser um Rei mais poderoso um dia, governado por gigantes.

Ilustração 10. Fonte: Fê.



Fim da Cena I

Cena II

Na passagem para a segunda cena, o/a narrador/a demarca no espaço com giz, ou imaginariamente, uma área de atuação.

Narrador/a (anunciando): - *Um dia em um reino, em um espaço relativamente pequeno.*

Entra em cena ou entram em cena juntos ou separados o Rei Bom e/ou a Rainha Boa. Em seguida entram em cena os/as Súditos/as.

O Rei bom e/ou a Rainha Boa: - *Súditos/as, gostaria de ouvi-los/as, saber o que tem se passado com vocês, para, então, fazer-lhes a proposta de um projeto.*

A partir dessa conversa os/as súditos/as falam (sobrepondo-se) o que se passou com eles/as.

Narrador/a (para a plateia): - *Desta fala pode vir a ideia para iniciar uma proposta de projeto. Isso pode ou não ter a ver com o que o Rei e/ou a Rainha planejou/planejaram.*

O Rei Bom e/ou a Rainha Boa (depois de ouvi-los/as): - *Vamos brincar de virar cambalhotas!*

Entusiasmados/as, alguns/algumas Súditos/as engajam-se na proposta, outros/as, não. Pode ser que o enunciado não tenha ficado claro para uns/umas e outros/as, ou que nem todos/as saibam virar cambalhotas, ou não tenham esse repertório ainda, por isso, a importância de praticá-las. Alguns/algumas Súditos/as desinteressados/as se recusam e começam a fazer outras coisas que não tem nada a ver com a proposta, por exemplo, pescar.

Como isso não era a proposta, passa despercebido do Rei Bom e/ou da Rainha Boa.

O Rei Bom e/ou a Rainha Boa: - *Tenho uma ideia: agora a proposta é construir um avião desde seu começo. Para isso será preciso buscar na floresta algumas árvores. Vamos!*

Súditos/as: - *Não sabemos construir um avião com árvores.*

O Rei Bom e/ou a Rainha Boa: - *Vamos olhar esses livros, links, músicas, danças, pinturas, esculturas, quadros e referências de aviões, então. Pronto? Vamos buscar os materiais.*

Todos/as saem em busca dos materiais na floresta e chegando lá os/as Súditos/as são divididos em dois grupos de coletas: um de troncos e outro de galhos.



Ilustração 11. Fonte: Fê.

Súdito/a 1: – *Você achou os galhos?*

Súdito/a 2: – *Sim. Quer um?*

Súdito/a 1: – *Sim.*

Ganha um galho e se distrai, batendo com ele pelo caminho, fazendo de espada, varinha mágica, antena de inseto, vara de pescar, percutindo.

Súdito/a 3: – *Você achou um tronco?*

Súdito/a 4: – *Sim.*

Sentam no tronco e balançam as pernas, comem um sanduíche, uma banana, deitam.

O Rei Bom e/ou a Rainha Boa: – *O que vocês estão fazendo? A proposta é recolher galhos e troncos. Vocês acham que isso é brincadeira? Pois bem. A brincadeira é recolher galhos e troncos para construir o avião. Só depois disso vocês podem fazer o que quiserem.*

Cada Súdito/a recolhe o que pode e voltam para o reino, em um espaço relativamente pequeno. Súditos/as chegam no reino, largam os materiais recolhidos e começam a cantar e dançar.

O Rei Bom e/ou a Rainha Boa: – *Mas que diabos vocês estão fazendo? Parem com isso. Temos um projeto! De quem é o projeto? Se querem ficar aqui neste reino, trabalhem, ou desocupem o lugar para outros interessados.*

Súditos/as se entreolham.

O Rei Bom e/ou a Rainha Boa: – *Hoje só iremos descansar se conseguirmos colar as asas, que são esses galhos, no avião, que será aquele tronco, combinado? Combinado.*

Os/as Súditos/as estão distraídos/as no espaço, um/a observa formigas, outro/a ajeita o casaco do/a colega que está ao seu lado e é retribuído/a com uma massagem nos ombros, outro/a assovia.

Todos/as saem de cena.

Fim da Cena II

Cena III

A cena se desdobra em uma floresta.

Pinguins aproximam-se do/a Dinossauro/a que está sentado/a no chão comendo.

Pinguins (para a/o Dinossauro/a): – *Isso que você está comendo é um galho?*

Dinossauro/a: – *É um pauzinho. Quer?*

Pinguins: – *Por que não? Viemos te convidar para visitar nossa casa.*

Dinossauro/a: – *Vou adorar!* (levanta-se e esbarra em um pinguim que cai).

Pinguim 1: – *Ai. Quebrei o braço.*

Dinossauro/a: (Chora e amarra o pauzinho no braço quebrado do Pinguim 1).

Fim da Cena III

Cena IV

Narrador/a (dirigindo-se à plateia): – *Eu já tive um reino. Era pequeno, mas era bem arrumado. Eu era conhecido como o Rei Bom. Eu já fui um tirano esclarecido e adoraria voltar a sê-lo novamente, saudades. Naquele tempo, sempre que eu estava com um grupo de Súditos fazia de tudo para parecer bom. Não que eu fosse mau. E quando o era, quase nunca admitia, refutava com um bom argumento democrático minha conduta, ou dava a saber minhas equivocadas convicções. Quando admitia meu possível erro, lamentava. Vejam, sendo Rei, tinha que defender meu espaço, responder pela manutenção da Instituição Concedente, que é sempre maior do que eu e, que se diga, entrega-nos uma maravilhosa cartilha que diz em sua capa: aproveite seu tamanho. Sempre gostei desse título.*

Fim.

3.3.1 - Considerações sobre um lugar que não existe

A narrativa acima, nesse formato de texto de ficção, foi um jeito que encontrei para olhar exageradamente para aquilo que fica despercebido em meio às práticas educativas na EMIA e que pode aparecer nos modos de atuar dos/as educadores/as artistas; uma atuação autocentrada, adultocêntrica, institucionalmente amparada por uma sociedade que submete os desejos das crianças e jovens.

O texto acima traz uma ideia de sobreposição das formas do poder disciplinar que opera nas relações, regulador dos corpos, gestos e ações (FOUCAULT, 1987). Hipérbole de uma educação vigilante dos corpos, em que a figura do/a educador/a coaduna com a naturalização de um conformar-se e difundir as regras, as leis e deveres impostos pelas esferas sociais dominantes, tanto em sua reprodutibilidade estrutural, quanto simbólica.

Uma educação identificada com essa estrutura simbólica está conectada ao projeto instrumental da organização social. Chauí (2003), ao dissertar sobre a universidade pública e suas transformações com a reforma universitária da década de 1960, assinala uma profunda mudança de paradigma no modo como a instituição social pública e seus serviços transformam-se em organização social, a qual está a serviço da ideologia neoliberal capitalista, tendo no capital financeiro atual sua expressão máxima; o modo da organização serve ao capitalismo que opera pela fragmentação total da vida social:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular (CHAUI, 2003, p. 6).

A organização fragmenta a produção, dispersa temporal e espacialmente o trabalho, destrói os referenciais básicos de identidade de classe e suas formas de luta. Transforma em “meio ambiente” instável, fluido e sem materialidade, tanto a sociedade quanto a natureza, absorvendo-as num princípio de indiferenciação das ações, exigindo flexibilidade e capacidade adaptativa às mudanças; a sociedade é instável, móvel e efêmera, composta por organizações particulares que competem entre si (CHAUI, 2003).

Postas em confronto, organização x instituição, identifica-se que a organização social é prestadora de serviços, sua prática social é determinada pela sua instrumentalidade, que atrela seus meios administrativos aos seus objetivos particulares. Assim, age segundo ideias de sucesso e gestão, planejamento, previsão e êxito, dependendo de sua particularidade em relação a outras organizações; sendo

autorreferente, pretende gerir seu espaço e tempo. Aceitando sua inserção em um dos polos da divisão social, atua a partir da lógica de mercado.

Já a instituição social (como a escola, a universidade e a saúde públicas) é constituída pela ação e prática social. Sua natureza é republicana, pública e laica; é definida pelo princípio de diferenciação e autonomia, estando referida às ações e às ideias de reconhecimento e legitimidade, tanto internas quanto externas; questiona sua própria existência, sua função, seu lugar na luta de classes, visto que é a sociedade a sua referência normativa e valorativa. Inserida na divisão social, busca responder a tais contradições impostas, porque aspirante à universalidade (CHAUI, 2003).

O paradigma organizacional, quando presente nas práticas educacionais, deixa transparecer o ideário neoliberal – mesmo nas instituições sociais, geridas como organizações –, pois encarnado em um corpo, no corpo institucional e no corpo do profissional, em sua subjetividade. Ferreira-Santos e Almeida (2011) compreendem que as vivências cotidianas acontecem nos corpos das pessoas, que estão enredadas nas teias de significações relacionais e coletivas que se atualizam no viver de cada corpo, de cada subjetividade. A organização atua desde os ambientes das vivências cotidianas e das múltiplas atividades desenvolvidas pelos seres humanos, molda-se ao corpo dos/as educadores/as artistas, dos/as profissionais, das instituições, deixando suas marcas ideológicas em todo corpo social:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUI; ROCHA, 2014, p. 53).

Retorno às práticas educacionais de nossa ficção e chegaremos à ideia de exercício do poder pelo viés da *ideologia da competência* (CHAUI; ROCHA, 2014, p. 56), na qual o poder é dividido entre os/as que possuem o saber: os/as especialistas (mediadores/as competentes dos discursos) detentores/as dos conhecimentos das Ciências Exatas, Humanas e Biológicas; e aqueles/as que não têm poder porque não detêm o saber, aqueles/as a quem tudo necessita ser ensinado, pois, de antemão, são incompetentes. No centro do discurso da competência e da organização está a instrumentalidade técnica, como mensageira da ilusão técnico-científica de que os métodos são um meio para se chegar a um fim; de que o objetivo da educação seria a educação para o adestramento, a conformação, a disciplina, a cidadania, a paz dos povos, para o entretenimento, para o trabalho, para o mercado etc.

O exercício da docência não está fora do contexto das práticas sociais, as quais estão sob os efeitos paradigmáticos da lógica instrumental e de controle sob o signo

do neoliberalismo. No entanto, as transformações possíveis têm picadas abertas, mesmo neste cenário de controle da vida social, econômica e política dos corpos. São veredas que escapam das autoestradas organizacionais e engendram novos sentidos, quando sensíveis à dimensão relacional e de uma educação que se comprometa com a vida que se apresenta, com a sensibilidade, com os afetos, com a convivência, com as emoções, com a intuição, com a razão e com a imaginação, com a capacidade humana para conceber o novo:

É por este motivo que a educação não é meramente construção, mas autoconstrução, e não de meras habilidades e competências, como prega o discurso ideológico contemporâneo, e sim de humanidade, caminho para a individuação a partir da imersão na cultura. E se este tem um caráter repetitivo, sem o qual de resto a educação seria impossível, assenta-se também numa dinâmica de diferenciação, por meio da qual se expressa a criação humana, expressão simbólica de uma humanidade autoconstruída (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 186-187).

A educação não é um meio para se chegar em alguma predeterminação dos sistemas produtivos, mas um fim em si mesma e endereçada à constituição própria do humano, das singularidades das pessoas. É autoconstrução que se complexifica nas trocas que acontecem na vida e pela convivência nos mais variados ambientes culturais. A escola é um desses importantes lugares em que a interação entre pessoas de idades, gêneros e classes sociais diferentes ocorre, o que constitui sobremaneira a compreensão da diferença na formação das pessoas.

Do mesmo modo, a educação não está separada da formação e, só por isso, já é permanente, pois formação é a própria relação com o tempo, com o passado cultural e com o que isso gera para o tempo presente. É dar novos sentidos à existência, abrindo caminho no mundo humano entre aquilo que se constitui enquanto herança cultural e aquilo que será iniciado pela ação humana, constituindo-se e reconstituindo-se neste cíclico embate e comprometimento com a permanência do mundo (CHAUI, 2003):

O que Merleau-Ponty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: a obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca, com o símbolo, ultrapassar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo que não poderia vir à existência sem a obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro (CHAUI, 2003, p. 12).

A EMIA é uma escola pública municipal de ensino de Artes, uma instituição social a ser defendida, como nos alerta Chauí (2003), um bem público e uma clareira neste cenário de uma sociedade dirigida ao consumo. Essa escola, fundada na década de 1980, desde seu marco está comprometida em suas práticas educativas com as expressões sensíveis e com a criação, com a iniciação dos novos, crianças e jovens, ao conjunto de saberes, ao legado das linguagens artísticas, de obras das artes musicais, cênicas, visuais e literárias.

Carvalho (2017), ao retomar o pensamento de Hannah Arendt no texto “A crise na Educação” (ARENDR, 2016), nos fala que o educar está constantemente implicado com uma ação que se dá sobre as pessoas as quais se constituem ligadas e em relação com o mundo e seu patrimônio cultural simbólico, o qual tem uma permanência e durabilidade que estão para além das próprias pessoas. Educar, a partir dessa consideração arendtiana, é colocar em evidência que há assimetria nesse processo na relação entre os/as adultos/as (educadores/as) para com os novos no mundo, crianças e jovens (educandos/as). No entanto, essa diferença dá-se inicial e unicamente pelo fato de que antes deles/as (educandos/as) já havia um mundo que os/as precedia, no qual eles/as serão iniciados/as, mundo que os/as irá transcender:

Mas, trata-se – vale lembrar – de uma assimetria temporária, cuja legitimidade se funda no reconhecimento de que o objetivo último do trabalho cotidiano do educador é a abolição, num futuro predeterminado, da distância hierárquica que o separa daquele a quem ele educa (CARVALHO, 2017, p. 54).

A distância hierárquica e a assimetria (passageiras) estão vinculadas a duas questões contíguas: responsabilidade e autoridade. A escola, para Arendt (2016), é uma instituição que representa o mundo, sem o ser de fato, pois a educação ocupa o âmbito pré-político; ela é a interposição entre o domínio privado do lar (da família), que se coloca, como exigência do Estado, enquanto espaço de transição para o mundo público.

Nessa instituição de transição e representante do mundo público crianças e jovens adentram em um novo espaço de convivência, um novo lugar de imersão cultural e em suas camadas e expressões simbólicas, diferentes daquelas presentes na família.

Temos que esse novo espaço é aquele onde quem agora assume a responsabilidade pela educação das crianças não é mais tão somente a família, mas os/as educadores/as e são eles/as quem se dispõem à tarefa de apresentar e introduzir as crianças no conjunto simbólico que, culturalmente, herdamos e construímos. No caso desta pesquisa, aquele que diz respeito a uma escola de Artes e que, não obstante, não se encerra somente em suas questões artísticas.

Há uma dupla responsabilidade atribuída a esse papel dos/as educadores/as, implicados/as, por serem adultos/as, tanto na introdução de uma pessoa nova no mundo, quanto por serem representantes de um mundo constantemente cambiante pelo qual são responsáveis. Arendt (2016, p. 239) é enfática em relação a essa responsabilidade, quando diz que: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”.

É na educação que a responsabilidade, tanto pelo/a outro/a quanto pelo mundo, revela-se como autoridade. “Face à criança, é como se ele [educador/a] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 2016, p. 239). Almeida (2011) fala que a autoridade está relacionada com este seu papel de mediador/a que assume esse duplo compromisso de apresentar este lugar comum, do qual faz parte e pertence, bem como de representar, protegendo e conservando, o mundo. Ser esse representante é o ofício que o autoriza a inserir as crianças e jovens neste lugar:

Este atributo do professor não é arbitrário e não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa. É o lugar que ele ocupa e sua tarefa específica que lhe conferem uma autoridade que, contudo, não se estende a outras esferas fora da escola (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Essa autoridade, a que estamos nos referindo, diverge da coerção, não é autoritarismo, tampouco, despotismo. Não visa ou exige a obediência por lei ou regra, não acontece pela persuasão e não resulta em obediência. A autoridade não se pode impor, é um acontecimento relacional com o qual se assente, é concessão, tem a ver com a confiança que se deposita no outro. Carvalho (2017) aponta que:

Sem essa dimensão do assentimento, que confere legitimidade à assimetria de lugares institucionais, a força da lei pode ensejar um mecanismo de *dominação* visando à produção da obediência, mas jamais será capaz de instituir uma relação de autoridade (CARVALHO, 2017, p. 60, itálico do original).

A autoridade interpõe-se na relação e é sempre outorgada por aquele/a que obedece, pois o faz livremente. Confiança e credibilidade são duas de suas características intrínsecas, as quais se manifestam em um alguém, cujos conhecimentos dizem de um lugar de sabedoria e de experiência em que se pode acreditar, no sentido de poder deixar-se orientar sobre um assunto que não se tem domínio. Ou, como nos dizeres de Guimarães Rosa (1986, p. 44): “Confiança – o senhor sabe – não se tira das coisas feitas ou perfeitas: ela rodeia é o quente da pessoa”. Encarnada em uma instituição, ou em um

alguém, o que surge na autoridade são os princípios norteadores e práticas inscritas em um tempo, como aquilo que uma coletividade preserva e lega àqueles/as que se iniciam no mundo das heranças materiais e imateriais disponíveis (CARVALHO, 2017).

Ademais, não podemos perder de vista que, nos ambientes educativos, há um intercâmbio entre as gerações e que a qualidade dessas relações intergeracionais marca os vínculos que se criam com a instituição, donde a presença do/a educador/a figurar como aquele/a que faz a mediação dos encontros entre os saberes já disponíveis. É justamente no intercâmbio intergeracional que pode ocorrer a transmissão dos bens da cultura, em sua ligação com o passado e suas raízes ancestrais, assim como a abertura para que um novo mundo venha a se dar pelas mãos daqueles/as que em potência, desde seu nascimento, isto anunciam:

Assim, reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas. Não se trata de uma submissão cega a outrem mas uma filiação que não nos obriga, embora nos submeta a uma influência em princípio desigual. Uma submissão que, paradoxalmente, finca as bases a partir das quais alguém poderá vir a se constituir como um sujeito autônomo. Isso porque quem quer que pense, julgue e analise por si mesmo, não o faz *ex-nihilo*. Ao contrário, sempre o faz a partir de referências, parâmetros ou modelos de excelência; enfim, de autoridades internalizadas que operam como recursos reflexivos ideais a orientar escolhas, julgamentos e decisões (CARVALHO, 2017, p. 62).

Nenhuma prática que se queira educativa, ou que tenha como horizonte a autonomia das crianças e a poética na educação, pode confundir o exercício relacional da autoridade – um acontecimento que se dá entre as pessoas e diz sobre a confiança –, equivocadamente, como uso da força, da violência e do poder para submeter os/as outros/as. Arendt (2016) nos fala que a autoridade:

[...] é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou (ARENDR, 2016, p. 129).

Consideramos a relação educacional nos ambientes institucionais de educação formais, ou não formais, um espaço de acontecimentos e encontros humanos que abrem para a questão do estado de inconcluso e ao sentido existencial de busca pela autoconstrução, à realização de quem se é e de quem se pode ser como pessoa, um alguém diante de um outro alguém e de uma comunidade.

Esses espaços são lugares possíveis de trocas significativas que se adensam nas relações, nas experiências de convívio e partilha de afetos, sonhos, desejos, sentidos pessoais e coletivos, onde a convivência promove vinculações que, encarnadas nos corpos das pessoas e nos entes, atam-nos às dimensões simbólica e material presentes na cultura. A educação em suas situações convoca à experiência da abertura e do mergulho naquilo que se desconhece e ela, a experiência, não pode ser alcançada se concebida de antemão e desde o tempo do planejamento, que prescreve e esquadriha as ações ainda por ocorrerem (LARROSA, 2019). As situações educativas convidam os/as envolvidos/as a estarem juntos/as, realizarem e se realizarem conjuntamente.

O movimento pluridirecional que acarreta o ir e vir da ação educativa, seu trânsito entre educadores/as e educandos/as:

Não se reduz à hierarquia de mando (“faça isso”), da tarefa (im)posta, da imposição do autoritarismo, da distância asséptica das “lições de casa” ou da mais evidente e cômoda ausência pela demissão do educador das suas responsabilidades como referência humana que dialoga e com-vive (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 196).

Nosso mirar é para que as relações que se estabelecem entre educadores/as e educandos/as sejam abertas para a dimensão dos corpos em sua totalidade de dizeres, gestos, ouvires, imaginares, experimentando juntos/as manifestações de suas pessoalidades, para além da ideia de *competência* (CHAUI; ROCHA, 2014), controle dos corpos e do conhecimento. A ação educativa defendida é a de que os/as educadores/as possam buscar distanciar-se de toda forma de atuação que não reconheça que os/as outros/as de quem estamos diante são crianças, meninas, meninos, ou seja, não podemos negá-los/as, tampouco, castigá-los/as, impondo-lhes a submissão e o silêncio.

Entendemos que existam dificuldades diversas por serem enfrentadas nos encontros e eis uma pergunta que se possa colocar: como lidar com as dificuldades e conquistas das crianças (individual e coletivamente), quando a questão das diferenças entre elas mesmas e aquelas das intergerações se fazem presentes nos espaços educativos, entendendo a dimensão da responsabilidade dos/as educadores/as e do respeito entre todos/as como prerrogativa? Não temos uma resposta, contudo, apostamos que seja o próprio contexto situacional o lugar de onde se poderia evidenciar alguma que, diga-se de passagem, não está em nenhuma cartilha, é uma construção.

Uma tessitura vai vinculando as narrativas das pessoas, presentes em suas corporalidades, em suas idades e momentos de vida, nas trocas, constituindo o chão comum por onde se caminha, corre-se, brinca-se e inventam-se coisas. Onde adultos/as e crianças criam e brincam juntos/as, há sempre o risco de oportunizar

o criar-se a si mesmos/as e as bem-vindas interpretações novas que adentram no mundo compartilhado:

Aqui se desdobra o fato iniludível do caráter condutor do educador. Ele não é o detentor de nenhuma verdade travestida de “conteúdo historicamente acumulado pela humanidade”, mas primordialmente, um mediador que efetua a condução do outro para que ele seja ele próprio e não outra coisa (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 200).

3.3.2 - Confiança e vínculo

O que nos vincula uns/umas aos/às outros/as? Partimos da ideia de que o vínculo está relacionado ao modo como somos afetados/as e respondemos a esses afetos. Por afeto, tomamos as emoções e sentimentos no momento mesmo das inter-relações pessoais, bem como a relação inexorável entre corpo e mundo, os seres e objetos. Ser afetado/a por algo ou alguém é também um modo de estar em relação com o que nos toca. Assim, por afeto, entendemos tudo aquilo para o qual os corpos são chamados a responder. Nesse sentido é a relação incessante de nosso corpo consigo próprio e com outros corpos, e quaisquer relações que daí se possam estabelecer. Merleau-Ponty (1994) nos diz:

Em suma, meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 317, *itálico do autor*).

Assim, falar sobre o vínculo é também dizer sobre aquilo de que nos aproximamos ou distanciamos no mundo, diz respeito aos modos de estar presente e envolver-se situacionalmente com o que nos convoca.

Vincular-se (diferentemente de apenas relacionar-se) é mais do que um mero processo interativo, porque pressupõe a inserção social e existencial do indivíduo desde a dimensão imaginária (imagens latentes e manifestas) até às deliberações frente às orientações práticas de conduta, isto é, aos valores. A vinculação é propriamente *simbólica*, no sentido de uma exigência radical de partilha da existência com o Outro, portanto dentro de uma lógica profunda de *deveres* para com o *socius*, para além de qualquer racionalismo

instrumental ou de qualquer funcionalidade societária (SODRÉ, 2006, p. 93, itálicos do autor).

Quando estamos atuando como educadores/as artistas, cria-se um espaço dentro do tempo que nos remete à vivência do tempo como experiência, é o mesmo tempo da experiência vivida no brincar ou no jogar, por exemplo. Tal modo de viver o tempo abre uma lacuna no espaço do acontecimento educativo, que é o da possibilidade de experimentar a indivisibilidade entre as faculdades racionais e imaginativas, entre os sentidos e a percepção. É nessa possibilidade de vivência que podemos nos vincular uns/umas aos/às outros/as e ter a experiência conjunta de estarmos vivendo um tempo comum. É a experiência única em seu sentido de absorção àquilo que nos vincula (LARROSA, 2019).

O mesmo pode ocorrer em um encontro entre crianças e adultos/as a que nos propomos, em um espaço educativo dirigido às artes e à autoconstituição das pessoas, das crianças e dos/as educadores/as artistas, pois está posto aí a possibilidade de abertura para viver e partilhar das experiências juntamente. É esse estado, essa qualidade de abertura para estar presente e colocar-se integralmente em relação ao que nos convoca que faz com que o vínculo também aconteça de maneira mais ou menos intensa. São as intensidades dos vínculos que nos movem em suas direções ou nos distanciam.

Entendo a aproximação e o distanciamento também como relações espaciais entre os corpos; assim, nossa experiência subjetiva daquilo pelo qual somos afetados/as e do que lemos nas relações também tem de algum modo sua expressão espacializada no mundo objetivo.

É pela relação situacional de proximidade, familiaridade, solicitude, envolvimento com aquilo que se aproxima do campo afetivo, dos sentidos e das percepções, e pela dimensão da corporalidade em diálogo com o dirigir-se ao mundo e respondendo aos apelos do mundo, que vamos nos ocupando em tecer vínculos com nosso entorno cultural, material, simbólico e imagético, também ele encarnado nas coisas e seres do mundo, e seus contextos, nos intercâmbios entre as pessoas.

Machado (2010a, p. 67) chama nossa atenção para a compreensão espaçotemporal das crianças dizendo que: “As percepções tempo-espaciais da criança são emolduradas por contextos e situações; cabe ao adulto compreender sua percepção temporal e espacial, a partir de suas maneiras de ser e estar nelas”. Desse modo, faz-se fundamental ter uma atenção para as experiências com as crianças, abertos/as para olhar, perceber e escutar seus dizeres, instaurando um espaço basilar de escuta. Digo escutar no sentido amplo da palavra e nos valem da compreensão retomada de minha dissertação de mestrado:

Escutar é perceber a situação como um todo, [...] o que está acontecendo no ambiente e o que possa dele advir. A escuta engloba a atenção, perspicácia, sensibilidade, si mesmo, o outro e ambiente. Ter escuta é estar disponível, em estado de prontidão, é estar aberto e apto a responder às demandas que se fazem presentes em uma situação (OLIVEIRA, A., 2009, p. 53).

Olhar, ver, escutar, ouvir, sentir, envolver-se, estar presente, flexível em relação aos acontecimentos e responsivo a eles aparecem no modo como nos relacionamos com as crianças e para o como abrimo-nos para vivenciarmos, nesse espaço educativo de iniciação artística, a possibilidade de um território para as expressividades, para os momentos de histórias, narrativas, impressões, silêncios, acordos, impaciências, de compartilhar, de contar os medos e as alegrias e de lembrar o que outra pessoa contou que nos deu medo, ou que foi divertido. De dizer o que gosta, ou não, e de expor o que pensa e sente, exposição que não acontece somente pela expressão falada, podendo acontecer a partir de outras expressividades e corporalidades, as quais podem ser abarcadas nas linguagens artísticas. Assim, escutar não é algo que só se faz com os ouvidos, falar não é somente dizer com a voz. Quando falamos de uma escuta aberta e sensível para a alteridade é à escuta do corpo inteiro em suas expressividades a que nos referimos.

Fazemos uma aproximação do *holding* postulado por Winnicott (1983) com a ação dos/as educadores/as artistas, na dimensão do cuidado e no oferecimento de uma sustentação/*holding* (em situação) propícia à confiança, ao vínculo entre adultos/as e crianças, e ao crescimento que possa acontecer de um brincar, exploração lúdica, criativa em um espaço-tempo corporal e relacional, em que a presença dos/as adultos/as seja de disponibilidade e sensibilidade para atuar junto às crianças.

O que se pretende salientar é que há uma potência criativa, que entra em curso quando as relações e o ambiente são favoráveis às descobertas, às experiências criativas instituídas e vividas pelas crianças, e que essa disposição também abre novas chances de conhecimento aos/às educadores/as artistas.

Atuar por esse viés é ir constituindo uma relação de confiança e de vínculo com as crianças, o que se desdobra em afetividades, aproximações, reciprocidades nos encontros entre as pessoas e com os assuntos trazidos e fomentados por qualquer participante. Tal abertura para esse modo de estar com os/as outros/as, no decorrer dos encontros, interliga-se com o lugar que a criação ocupa, podendo desvelar-se no corpo de cada um/a e no corpo coletivo, como um processo de colaboração e coautoria, coparticipação, copertencimento, copresença, corroborando a plasticidade dos corpos e a multiplicidade de alternativas por serem eleitas.

As pistas, que nos motivam a investigar relações de convivência entre crianças e adultos/as, educadores/as artistas em espaços que permitem maior liberdade de

movimento existencial e expressão, estão nos corpos das crianças e jovens, em suas expressões nos brincares, recuos, sorrisos, curiosidades, delicadezas, distrações, concentrações e alegrias. No entanto, por que não poderiam estar também nos corpos dos/as educadores/as artistas? Por meio dessa relação de abertura para os/as outros/as, podemos observar quais caminhos poéticos poderiam ser revelados e como se constituem em sua relevância, a partir dessas trocas que se dão entre corpos, ideias, imagens, espaços e inter-relações:

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original [...] seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa. Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar [...], imprimir movimento a alguma coisa (ARENDDT, 2013, p. 221).

Em *A condição humana*, Arendt (2013) traz a questão da natalidade, apontando para sua condição; é o segundo nascimento humano, inspirado no nascimento físico, ou seja, aquele que adentra pela ação e discurso no mundo humano nasce para este, surge estabelecendo, assim, uma nova ordem. A ação é a efetiva condição da natalidade, diz respeito à iniciativa. Começar e iniciar é um chamamento, as pessoas são compelidas a agir e isso deflagra seu aparecimento no mundo das relações humanas, inserção que se desdobra e se configura com o discurso.

Ação e discurso, atividades pertinentes à pluralidade humana, dizem respeito ao modo como nos damos a ver uns/umas para os/as outros/as; por meio do ato e da fala, constituintes intrínsecos da ação, distingo-me, comunico minha unicidade, singularidade no seio das relações humanas. Revelo quem sou e a revelação de quem alguém é está implícita em suas palavras e atos. Tal compreensão acerca das atividades de falar e agir está diretamente ligada à revelação de quem fala e de quem age.

A novidade que vem ao mundo, pelo aparecimento de alguém por seus atos e dizeres, abre às iniciações, rompe e interpela o que já está dado. A essa questão da natalidade e do nascimento de um alguém, Larrosa (2003) nos alerta:

Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita. [...] Tampouco se trata de que – como adultos, como pessoas que temos um mundo – vejamos a infância como aquilo que temos que integrar ao mundo (LARROSA, 2003, p. 188).

Constitui-se como tarefa reconhecermos nesse encontro à iniciação artística um espaço em que crianças e educadores/as artistas (e pesquisadores/as) possam colocar-se, dando a ver quem são e quem podem ser uns/umas com os/as outros/as; um espaço de exercício de cuidado, desvelo, dedicação e reconhecimento daquilo que compartilhamos, respeito às diferenças e a possibilidade de realizarmos acordos, encarregando-nos e responsabilizando-nos por aquilo de que fazemos parte, trazendo novidades para o mundo em que vivemos.

04. Por uma abordagem dos dizeres no simbólico



Ilustração 12. Fonte: Fê.

4.1 - Narrativa poética 4

[...] um maravilhamento pode, ao depois, tornar-se prolixo.
 No momento, porém, em que vive o seu espanto,
 o ser maravilhado faz abstração de todo um universo
 em proveito de um traço de fogo, de um movimento que canta
 (BACHELARD, 2001, p. 66).

Este quarto capítulo, proposta de narrativa poética, inicia-se com a interrogação que faço no corpo desta tese e que se coloca da seguinte maneira: Se o corpo, o brincar e o imaginário estão entrelaçados, como olhar para essa integralidade e ver a emergência do simbólico nos dizeres, gestualidades e expressividades das crianças nos processos de iniciação artística? E como dar vazão, ou melhor, como começar nossos caminhos em meio a novas paisagens cuja materialidade é fugidia, é lampejada, esconde-se e aparece como em um jogo de sombras. Estamos a falar do imaginário e investir nossa atenção para os possíveis desdobramentos desse origami que pode, por suas formas de aparecer, indicar-nos suas marcas, trilhas pouco frequentadas e por vezes fechadas por falta de uso, ou com placas de interdição.

Uma memória: mãos dadas com uma criança. Quando eu era pequeno, uns seis anos, saí com minha mãe de ônibus. Íamos em algum lugar que não me recordo e, ao descermos do coletivo, dei a mão e caminhamos juntos, só que não era ela, outra pessoa aceitou minha mão, auxiliou-me a descer e continuamos juntos. Depois de alguns passos percebi algo diferente na sensação do toque, memória tátil de maciez e volume da mão de minha mãe: aquela que eu segurava não era ela. Olhei para cima e confirmei que a adulta que ia comigo não se espantava, sorria com os olhos, soltei sua mão e corri até minha mãe que ia adiante dois passos e docemente uniu seus dedos com os meus. Por um momento fui conduzido e auxiliado por uma pessoa desconhecida que me estendeu a mão e me ajudou a descer os degraus do ônibus. A essa memória me ocorre a metáfora do ato educativo na condução acolhedora e momentânea, solícita aos silenciosos apelos de auxílio e emancipação.

Tendo em mira uma educação que preze para que o outro se constitua a si mesmo de forma integral, e em que a imaginação não seja cultivada com somenos

importância que a racionalidade, esta narrativa pretende enveredar pelo caminho de uma poética que possa aparecer desde o encontro com as crianças nos campos vivenciados durante a pesquisa, campos cujos terrenos convocam a compreensão à sensibilidade dos sentidos e a uma estética do sensível:

A compreensão mais profunda que o sensível nos possibilita humaniza a reflexão, precisamente porque se trata de uma sensibilidade como organização de nosso campo perceptivo (permitindo a reversibilidade entre todos os sentidos: visão, olfato, tato, paladar, audição, cinestesia, intuição, etc.), ou seja, num determinado estilo de configuração simbólica que nos permite ter acesso, pela potência poética imaginante, a determinados estratos de significação e sentidos (imaginário) (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 204).

Há um jogo de visibilidades e invisibilidades em todo o contexto investigativo que se espraia pelo campo; crianças, professores/as, pesquisadores/as, cada um (grupo) ao seu modo vê e não vê, acede e não acede ao outro, àquilo que se está comunicando nas relações. Segundo Carmo (2002), em referência a Merleau-Ponty:

Visível e invisível resultam ser dois aspectos de uma mesma realidade. O invisível vai desde o que está escondido mas que pode ser visto, até a sombra, a profundidade, a luminosidade ofuscante e os reflexos. As palavras e os pensamentos são os intangíveis que estão do outro lado, ou a outra face da mesma moeda (CARMO, 2002, p. 65).

Cada grupo é afetado de um determinado modo e responde a esse ser tocado de uma dada maneira pela presença de uns/umas e outros/as, situados/as em contextos temporais, espaciais, socioeconômicos, institucionais e/ou familiares, interconectados/as constantemente em diálogos. Segundo Prado (2015a):

[...] as relações entre gerações, como tantos fenômenos sociais, não se apresentam somente na forma de crise, mas também podem ter um resultado positivo inscrito na cooperação (PRADO, 2015a, p. 170).

Assumiremos aqui um caminho que busca por dar visibilidade ao imaginário pelos dizeres poéticos que se expõem nos gestos de meninos, meninas e educadores/as, considerando fenomenologicamente o viés da imaginação criadora, uma:

[...] fenomenologia que tende a restituir [...] a ação inovadora da linguagem poética. De um modo mais geral, compreende-se também todo interesse que há, acreditamos nós, em determinar uma fenomenologia do imaginário

onde a imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar, como princípio de excitação direta do devir psíquico. A imaginação tenta um futuro. A princípio ela é um fator de imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades. Veremos que certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida, dando-nos confiança no universo (BACHELARD, 2009, p. 8).

Assim, esta narrativa poética nasce como um exercício de retomada dos materiais poéticos que foram tocados em *Metamorfoses* no Capítulo 3; porém, agora abertos pelo viés de uma percurso que pretende olhar tanto para a emergência dos temas que se desenvolveram artisticamente no processo de iniciação artística, quanto para os caminhos apontados pelos dizeres, expressividades das crianças, incluindo aqueles que não foram acolhidos, ou que não tiveram continuidades.

4.1.1 - Primeiros laços

Para voo
Para quedas
Para ir e voltar
Então...³⁸

Era uma vez, uma turma com crianças, meninos e meninas com idade de 7 anos que, após suas férias de julho, começaram a restabelecer seus laços, e para mim também foi assim, com elas, aprendendo a dar nós entre as quatro pontas de um saquinho plástico, recortados na forma de um quadrado, para depois esticar essas linhas e juntar suas pontas amarrando-as em uma pedrinha ou num graveto. Esse brinquedo que fizemos era um paraquedas. Fiz um para mim e ajudei na construção de outros. Chamou-me a atenção nesse fazer a delicadeza das crianças em lidar com os objetos, em tentar acertar o nó, passar o fio pelo furo feito no saco plástico. Enquanto construíamos o brinquedo, aconteciam outros movimentos na sala, principalmente com quem já havia terminado. Meninos e meninas corriam pela sala puxando seus paraquedas e jogando-os para cima; uma menina passou por mim correndo e em seu corpo estava forte a sensação do vento e o seu prazer em girar e lançar o

38. Poema do pesquisador.

brinquedo ao ar. Simultaneamente, dois meninos, Thiago e Pedro, estavam ora a correr e esquivarem-se um atrás do outro, ora a descansar embaixo da mesa. Agora todos prontos. Primeiro vamos lançá-los (paraquedas) para cima, para ver se estão funcionando e se abrem em sua queda, permitindo a “parapedrista” e ao “paragraveto” uma aterrissagem segura, ou quase. Após os testes seguimos para a ponte de ferro do parque para de lá de cima lançá-los, numa aventura, com grandes chances de que os paraquedas não abrissem. E assim foi, alguns não abriram, outros, quase, outros ainda desceram tortos e caíram entre as plantas, um outro que planou. O nosso primeiro encontro nasceu com o desejo de altura e com a “segurança” de um pouso seguro. Tocamos o ar, cruzamos o espaço com nosso corpo e nossa intenção, força, vibração estavam lá projetadas no brincar e no brinquedo. Éramos o ser que voa, cai, plana, aterrissa. Nesse caso, o ar fora o elemento dinamizador de nosso encontro e seu valor ascensional nosso projeto, nossa corporalidade:

Portanto, não estamos em erro, acreditamos, ao caracterizar os quatro elementos como hormônios da imaginação. Eles põem em ação grupos de imagem. Ajudam a assimilação íntima do real disperso em suas formas. Por eles se efetuam as grandes sínteses que dão características um pouco regulares ao imaginário. Particularmente, o ar imaginário é o hormônio que nos faz crescer psiquicamente (BACHELARD, 2001, p. 12).

O que vem na esteira do modo como manipulamos os materiais e chegamos ao lançamento do brinquedo remete-nos para aquilo que as crianças nos fazem mover novamente, é a nossa capacidade imaginante. As imagens presentes podem nos lançar a pensar nas ausentes, elas nos liberaram para uma explosão de imagens, se isso não ocorre não há imaginação, ação imaginante. Segundo os estudos de Gilbert Durand, em sua obra *As estruturas antropológicas do imaginário* (1997), o imaginário é:

[...] o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* – aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O Imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra (DURAND, 1997, p. 18).

A imaginação corresponde antes ao imaginário que à imagem; pelo imaginário, a imaginação é aberta e evasiva, é a própria experiência de novidade. Daí, que toda imaginação aberta em uma obra nos liberta da realidade, atrela-se ao “tecido temporal e espiritual” da existência humana. Assim, criar algo é essencialmente condizente com a necessidade humana de trazer algo novo ao mundo (BACHELARD, 2001, p. 1-2).

4.1.2 - Versão poética - primeiro encontro

Corri puxando a linha, igual uma pipa
 minhas mãos dançavam no ar,
 a sala era céu.
 Lancei para cima eu-meu paraquedista, pedrinha, graveto
 em pontas de dedos.
 Deitei no azul do arco-íris
 voador amigo, comigo.
 Eu ele lelé
 de pular, saltar o arco e pousar em pé.³⁹

4.1.3 - Sobre transformações e sensação

Agora é outro dia. Na roda de conversas entre todos/as nós, adultos/as e crianças, o tema foi sobre transformações e metamorfoses; a conversa foi acontecendo e tomando o corpo das crianças que começaram a propor com seus corpos formas e movimentos que iam caracterizando um ser inventado. Percebendo isso, o educador Rodrigo trouxe um livro em francês de seres fantásticos, começou a mostrar as imagens e um menino começou a fazer a tradução daquela língua que chamou de espanhol, alegando que já fizera uma aula antes e que entendia o que estava escrito. Enquanto acontecia a leitura, a menina Flora brincava com suas mãos, fazia uma movimentação como se fossem asas, depois ficou rolando no chão segurando os próprios pés que, juntos, faziam suas pernas de asas, voava, balançando deslocava-se lateralmente sentada. A transformação começou aí e seu corpo era alado e aterrado ao mesmo tempo. Outras crianças viraram seres fantásticos e mostraram seus movimentos, suas danças, modos variados de andar, correr, rodar. A sequência das atividades foi desenhar em uma grande folha de papel o ser em que elas haviam se transformado. Uma das meninas, Rita, começou a fazer seu desenho permeada pela sensação de seu movimento. De olhos fechados ela movia seu braço suavemente sem tocar o lápis na folha, até que seu traço, que dançava no espaço, tocava o papel com a qualidade de sua sensação e assim as linhas

39. Poema do pesquisador.

do espaço se sobrepujam às linhas da folha, formando caminhos que se cruzavam e emaranhavam. Essas estradas, labirintos de linhas, levaram seus/suas colegas a brincar com seu desenho, entrar nele com os dedos animados, percorrer e sair dos labirintos de caminhos e encontrar o fim da linha na chegada desenhada.

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto.
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz
(PESSOA, 1999, p. 212).

Ferreira-Santos e Almeida (2012), abordando o termo *razão sensível*, positivam o material sensível interconectado com a razão. Não seria mais uma questão de sobrevalorizar a razão cartesiana ou instrumental, separando, polarizando e diminuindo a dimensão da percepção sensível à expressão unicamente estética pertencente às artes ou ao senso comum.

A *razão sensível* é inseparável do próprio ato de conhecimento, trata de repor a dimensão intuitiva, imaginária, metafórica e de devaneio poético enquanto partícipe, convergente, em relação de reciprocidade e câmbios na interpretação, atuando na compreensão fenomênica por um determinado dado sensível, “portanto, é parte indissociável da razão na busca pelo conhecimento” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 100). Nessa esteira, com Merleau-Ponty (1990b, p. 269), acrescentamos que a sensorialidade coexiste em uma relação integral e “afetiva com as coisas” e a dimensão corporal sensória “é reveladora de um certo modo de sincronização do sujeito encarnado com o mundo.”

Instigados por Fernando Pessoa (1999) e por nossos autores, a partir da narrativa acima, gostaríamos de convidar os/as leitores/as a olhar para as crianças em suas criações e desde sua expressividade, sensibilidade, percepção, imaginário, enfim, desde essa razão sensível, a qual nos convoca a olhar para os corpos e nos encontrarmos com seus modos de dizer, reconhecendo e positivando seus modos de apropriar-se

daquilo que lhes toca, ou seja, estar com as crianças em suas experiências sensíveis, as quais se constituem enquanto conhecimento amparado pelos sentidos, visto que um dado sensório sempre acontece conectado à estrutura corporal situada em um lugar no espaço e no tempo, na história e em uma dada facticidade.

A experiência corporal das crianças em seu nível pré-reflexivo, polimórfico e sinestésico dá-se como princípio através dos sentidos, há interconexão entre eles, com o mundo e sua dimensão fenomênica. Segundo Merleau-Ponty (1994):

Meu corpo é o lugar, ou antes, a própria atualidade do fenômeno de expressão (*Ausdruck*), nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantes uma da outra, e seu valor expressivo funda a unidade antepredicativa do mundo percebido e, através dela, a expressão verbal (*Darstellung*) e a significação intelectual (*Bedeutung*). Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha “compreensão” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 315).

Os exemplos desse encontro guiados pelas crianças em seus movimentos apontam a culminância do corpo pela expressividade dançada, teatralizada que se dá a ver pelo movimento em suas realizações corporais, teatralidades como nos diria Machado (2010a). A indicação e o uso do papel como suporte para o desenho em sua produção de corpo inteiro foram motivo de modulação à realização das expressividades, primeiro na intimidade pelo suporte, segundo na partilha dessa intimidade no jogo aberto às visibilidades no espaço da brincadeira quando colocada – pelo grafismo – em prática para a intervenção e participação dos pares, reverberando aproximações entre o corpo, o brincar e o desenho em ligação com o imaginário, o qual pela abordagem bachelardiana diria que:

[...] a imaginação já não desenha, ela transcende as formas desenhadas e desenvolve com *exuberância* os valores da *intimidade*. Em suma, toda riqueza íntima aumenta ilimitadamente o espaço interior onde ela se condensa (BACHELARD, 2003, p. 40, itálicos do autor).

Seguimos adiante com essa ideia e consideramos que o movimento entre o espaço da intimidade da psique e o do mundo coexistem dinamicamente interdependentes e interconectados, não há separação. Rezende (1990) retomando Merleau-Ponty em sua fenomenologia da percepção nos diz que:

O que está implicado em semelhante filosofia não é apenas uma teoria do conhecimento mas uma antropologia para a qual o homem se concebe antes de tudo como ser-no-mundo, e o mundo como mundo humano e simbólico. A intencionalidade diz respeito ao modo de ser, de existir do homem e do

mundo. Homem e mundo não são exteriores um ao outro mas relativos transcendentemente, na totalidade de uma coexistência dinâmica que “transforma a natureza em mundo”. [...] a existência faz sentido enquanto ser-ao-mundo (REZENDE, 1990, p. 13).

O imaginar aparece em seu valor e em sua exuberância simbólica quando se revela no próprio trânsito que adentra o mundo compartilhado e engravida de sentidos os gestos, os movimentos, as danças, os cantos, as teatralizações, os risos, os balbucios, as pausas, os olhares que instigam, o trabalho e a criação, os quais se voltam a engravidar da relação de ser-no-mundo e ser-ao-mundo como fundamento do vivido, dos contextos culturais, pessoais e coletivos. Daí, resulta ser a obra humana, a criação, o trabalho “[...] a forma concreta da dialética entre o homem e a natureza e dos homens entre si. Dela resulta o mundo humano como mundo simbólico” (REZENDE, 1990, p. 14).

4.1.4 - Versão poética - segundo encontro

No começo da roda foi muita emoção
Ver menina, menino com bico de pato e rabo de leão
Menina borboleta da terra, menino virado em camarão
Com a onda a levar
Entre ir e voltar
Numa dança emaranhada em Lilliput chegar.⁴⁰

Em relação ao agir educativo, imaginar faz parte de uma atuação que joga o jogo que se instaura entre as presenças em uma determinada trama situacional. Esse jogo na escola possibilita a partilha do devaneio desperto de um sonhador para que este se faça comum; a esse devaneio potencializado na iniciação artística dá-se o seguimento de um projeto sonhado conjuntamente, elaboração criativa cocriada levada adiante.

Nessa medida, temos que um devaneio poético compartilhado abre-se igualmente em sua projetividade simbólica e que esta “simbólica” nos indica caminhos desde suas raízes primitivas, arcaicas às imagens instantaneamente presentes em um determinado contexto cultural, desde onde o ser imaginante se encontra e coloca-se em relação, atrelado às tramas afetivas e suas dinâmicas, sendo tocado e aberto por elas.

40. Poema do pesquisador.

Sua realidade é experienciada, imaginativa, corporal, partilhada. Para Bachelard (2009, p. 139-145), há uma distinção fundamental entre o sonho noturno, aquele da noite e suas profundezas, e o devaneio, aquele em que as ideias animam e acordam o sujeito para o imaginar, para a consciência de si mesmo, devaneio poético que não está adormecido para a consciência como o sonho noturno. O sujeito no sonho da noite está perdido, o eu dissolve-se no sonho em sua psique noturna; em contraponto, no devaneio, o sujeito sonhador continua atado à consciência desperta, à psique diurna:

[...] o devaneio é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência. O sonhador de devaneio está presente no seu devaneio. Mesmo quando o devaneio dá a impressão de uma fuga para fora do real, para fora do tempo e do lugar, o sonhador do devaneio sabe que é ele que se ausenta – é ele em carne e osso, que torna um “espírito”, um fantasma do passado ou da viagem (BACHELARD, 2009, p. 144).

Assim, o ato educativo que compreenda o devaneio poético, o sonho em sua expressão criativa, não pode diminuí-lo a uma expressão menor diante da tarefa objetiva e da realização corrente de uma pedagogia didatizante; há que se dar passagem à fuga, ao voo e ao amplo, alargando limites, como a um desenhar o caminho de um pássaro nas páginas de um céu. Esse voo, essa fuga, não é menor, é a própria manifestação do imaginário na infância, que continua a acontecer na fase adulta; há felicidade na correspondência entre a imagem que nos faz desfrutar de uma cosmicidade que nos acolhe e alegra, de um mundo sonhado como berço de acolhimento. O mundo sonhado de um bem-estar nos põe inteiros na felicidade. E nesse mundo, o devaneio e o sonhador:

[...] tocam-se, compenetraram-se. Estão no mesmo plano de ser; se for necessário ligar o ser do homem ao ser do mundo, o *cogito* do devaneio há de enunciar-se assim: eu sonho o mundo; logo, o mundo existe tal como eu o sonho (BACHELARD, 2009, p. 152).

Seria possível pensar a infância como condição humana polimórfica fundamental do existir que, em maior ou menor grau, reverbera suas estruturas no correr da vida, interconectada pela corporalidade, expressividades, gestos, pela imaginação, memória, sonhos, desejos, afetos? Bachelard (2009) aponta a compreensão de uma infância estendida no tempo, ao propor em suas reflexões:

[...] de forma condensada, uma filosofia ontológica da infância que põe de parte o caráter durável da infância. Por alguns de seus traços, *a infância dura a vida inteira*. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta (BACHELARD, 2009, p. 20, itálicos do autor).

Não seria o caso de falar da infância como um acontecimento do existir humano que nasce propriamente com sua vinda ao mundo num lugar e num tempo? O que vemos hoje não seria a infância capturada, modulada pela racionalidade técnico-científica, em um território de consumo e serviços a ela endereçados?

Machado (2010a, p. 91), em par com Merleau-Ponty, vem ressoar em Bachelard quando diz que: “Cada pessoa vai e volta em suas maneiras de ser e estar no mundo, da vida infantil à vida madura; há ‘traços de maturidade’ na vida infantil e muitos ‘restos de polimorfismo, pensamento pré-lógico e onirismo’ na adultícia”.

Destarte, o polimorfismo calcado como condição de apreensão do mundo na infância prolonga-se pela vida como realização da existência em contextualidade, em relação com o conjunto de acontecimentos, fundado nos estados corporais da percepção instalada numa efervescência de sensações, pelos modos de interpretação pré-reflexiva e afetiva, repleta de traços de onirismo, marcado por uma experiência humana do tempo não cronológica e pelo imaginar.

Desde esse ponto de vista, caberia ao/à educador/a artista ser e estar permeável aos apelos do mundo no encontro com as crianças, responsivo/a a elas e poroso/a para esses traços de onirismo, ambiguidade, fantasia, imaginação que animam e acionam acontecimentos futuros, que iluminam no terreno da imanência o nível simbólico que caracteriza o humano, permitindo:

[...] transcender a situação antecipando através da intenção seu próprio futuro. O humano não vem dotado de uma conduta preestabelecida, rígida, está aberto a respostas improvisadas e criativas, vai além do real, concebendo uma multiplicidade de possíveis. Seu corpo é visto como expressão e realização de intenção, desejos e projetos (CARMO, 2002, p. 79).

Seria possível pensar o acontecimento educacional como lugar do aparecer de cada criança no grupo? Talvez possamos nos encaminhar para um agir que prevê a paciência para com as situações, sejam elas as indicadas pelo/a educador/a artista ou aquelas em que as crianças mostram os caminhos, ainda que esse caminho apareça como desorganização, haja visto que o polimorfismo não tem um vetor único para a expressividade.

Ao ouvir, ver, sentir o que elas estão trazendo, deixamos aberto o campo relacional tanto para nossas interferências quanto às suas, não no sentido da interrupção, mas de sugerir continuidades outras, partilhadas, em uma troca mútua suportada pelo respeito e pela capacidade de mutação das dinâmicas, que amparam os dizeres em sua aparição. Falar aqui sobre paciência é também dizer de nossa ansiedade enquanto educador/a em querer resolver tudo antes mesmo que esse “tudo” tenha se apresentado, é ter calma para perceber como as crianças chegam, o que trazem consigo, o que têm vontade de

contar, quais são suas histórias ou quais são seus movimentos, brincareis no espaço, enfim, o que elas nos trazem e conosco participam.

4.1.5 - Tempo de crescer

Começamos esse encontro falando sobre o tempo, sobre as idades que tínhamos porque eu havia feito aniversário no dia anterior e porque naquele dia era o aniversário do Joaquim. Essa conversa nos levou a falar das pessoas em nossas famílias que já iam longe em suas idades e até daquelas que chegaram em mais de 100, lá nos bisavôs, bisavós, vovó, vô; os dinossauros, estes de outra era, fósseis do passado, ainda achados no presente, já o futuro era a viagem no tempo. Depois dessa conversa fomos ver e falar sobre os desenhos da semana anterior, sobre as transformações. Enquanto isso Enzo fora da roda girava um pedaço de conduíte que ao movimento respondia com um uivo que se estendia pelo espaço. Olivia e Rodrigo trouxeram junto com os desenhos uma pasta com trabalhos que a turma havia feito no semestre anterior. Eram desenhos colados ou pintados sobre pedaços de papelões recortados representando formas e partes do corpo humano (ossos, articulações, membros). Esses pedaços de partes do corpo tinham elásticos amarrados neles para que pudessem ser vestidos. Logo algumas crianças vestiram essas formas, mas outras começaram a montar um ser fantástico com os pedaços, peças que deram num bicho de sete cabeças, um monstro que cresceu no espaço do chão da sala. Esse monstro crescia porque se alimentava daquilo que engolia, inclusive crianças e professores; era um monstro do mar com mais de 47 metros, cheio de pessoas dentro, engolidas inteiras, com meias, casacos com zíper, calças com botões e tudo.

No espaço, isso aconteceu de modo que as crianças iam deitando e acomodando-se de um determinado jeito, mais enroladas em si mesmas, apoiando-se lateralmente sobre os braços, tronco e pernas, alongando-se ao máximo, como na forma de uma estrela-do-mar, apoiando-se no chão sobre seus próprios joelhos e levando as mãos à frente, mas sempre conectando-se por alguma parte do corpo com outra pessoa ou parte deste corpo-peça de monstro, de modo a irem tocando-se, encaixando como se fosse um dominó que se estende pelo espaço, porém com os corpos em uma forma serpenteada.

Essa criatura fantástica mobilizou relações, brincareis com a imaginação, com o espaço, com o corpo e com os objetos. A conversão dos materiais disponíveis que remetiam a um trabalho já realizado, apoiados em ações que vinham se constituindo e convocando o imaginário, deu-nos de presente o monstro marinho. Esse ser insaciável saído do fundo de um mar primitivo, veio aprofundar as dimensões expressivas e oníricas do grupo de crianças e adultos, revelando a virtude da ação educativa compreendida em

coautoria nos processos de iniciações artísticas, visto que devanear conjuntamente no mundo compartilhado é dar expressão e forma a algo que na intimidade seria um segredo.

Nessa produção de imagens em movimento, há construção de narrativas simbólicas constitutivas das culturas infantis, em que é fundamental o espaço de criação, onde, neste brincar e imaginar imaginando-se, elaboram-se questões humanas estruturantes. Consideramos com isso que o percurso de criações é um adensamento na experiência existencial do tempo da oportunidade (Kairós), da vida mergulhada no instante em que se vive, que reúne o corpo em sua integralidade, tempo que não escorre pelos ponteiros do relógio (Cronos). Esse ser fantástico de outros tempos, outros tamanhos, sedes e fomes que nos apareceu naquele encontro, nos diz que as imagens:

[...] estão sujeitas a um evento, a uma situação histórica ou existencial que lhes dá colorido. É por isso que uma imagem simbólica precisa ser sempre revivida, mais ou menos no modo como uma música ou um herói de teatro precisa de um “intérprete” (DURAND, 1988, p. 33).

Quando se valoriza alguma coisa, ideia, matéria, imagem, movimento, gesto etc., essa valorização intensifica o objeto valorizado e essa ação “valorizante” aprofunda os sentidos desvelados na ação. Assim, uma imagem pode abrir-se em sua dimensão simbólica ao buscar uma certa materialização no plano das realizações dadas nas situações de comunhão; neste nosso caso, convocando seres fantásticos e suas histórias pela imagem de um monstro marinho materializado na junção de muitas peças de desenhos de partes do corpo humano. Essa criação coletiva situa-se no território da *imaginação criadora* (BACHELARD, 2008b, p. 3), a qual tem:

[...] funções completamente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe a ela essa função do irreal que é psicologicamente tão útil como a função do real evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais (BACHELARD, 2008b, p. 3).

O encontro com os materiais ou as materialidades disponíveis fomenta a *imaginação criadora*, que tece conexões com o espaço e tempo presentes e ausentes, passados, atuais, futuros, com os quais somos ligados e nos projetamos corporalmente, pois estamos igualmente correlacionados aos conjuntos de significados e seus sentidos múltiplos desde uma dada situação cultural, social, econômica. Contudo, a imaginação vai além:

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. Um homem é um homem na proporção em que é super-homem. Deve-se definir um homem pelo conjunto de tendências que o impelem a ultrapassar a humana condição (BACHELARD, 1989, p. 17-18).

Há uma integralidade entre o ser que vivencia os encontros no mundo e suas matérias, suas forças e energias, as quais despertam em nós o ato dinâmico da *imaginação criadora*, levando-nos a imprimir nossa própria vitalidade e energia no mundo, nas relações, nas situações, nos encontros com os outros, com os entes e as coisas. Esses encontros modificam e transformam tanto a percepção através dos sentidos quanto reverberam renovações pelas imagens que por sua vez operam no e pelo imaginário, ressoando na tangibilidade do real enquanto fala da imaginação (BACHELARD, 2001). É a conjunção de imagens inesperadas que animam a *imaginação criadora*. Segundo Bachelard (2001):

Se uma imagem *presente* não faz pensar numa imagem *ausente*, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. Há percepção, lembrança de uma percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas (BACHELARD, 2001, p. 1, itálicos do autor).

A criação que vem ao mundo pelas mãos do imaginário se faz presente nas expressividades, as quais se constituem enquanto devir criativo para o existir humano. O imaginário, expressando-se nas linguagens (modos de acontecimento da expressão humana), convida ao exercício interpretativo das imagens, desejos, dos duplos sentidos e das metáforas, de uma poética dos corpos e seus dizeres. Dessa maneira, Bachelard (2008b, p. 3) vem nos amparar nesta reflexão sobre o dinamismo que ocorre entre as imagens que afloram nos encontros com as crianças e sua interconexão com a *imaginação criadora*, a qual correlaciona “a vida própria das imagens aos arquétipos”:

As imagens imaginadas são antes sublimações dos arquétipos do que reproduções da realidade. E como a sublimação é o dinamismo mais normal do psiquismo, poderemos mostrar que as imagens saem do próprio fundo humano (BACHELARD, 2008b, p. 3).

Daí irmos passear na barriga do nosso monstro marinho ser um devaneio poético, acontecimento de trânsito entre realidades vivenciadas pelo grupo, tanto aquelas que têm sua expressão enquanto vivência pessoal, subjetiva, íntima, solitária quanto intersubjetiva, coletiva, comum, ampliada, transformada, ressignificada.

4.1.6 - Versão poética - terceiro encontro

O dia começou de antigo
Ontem, hoje, amanhã comigo
Seis, quarenta e um, cento e sete
A vó era de ser relíquia,
História que se olvida?
Tantos metros além-mar
Sete bocas a cantar
Fome de fome
Quanto que come? ⁴¹

41. Poema do pesquisador.

4.1.7 - Receitas, monstros e outros bichos esquisitos

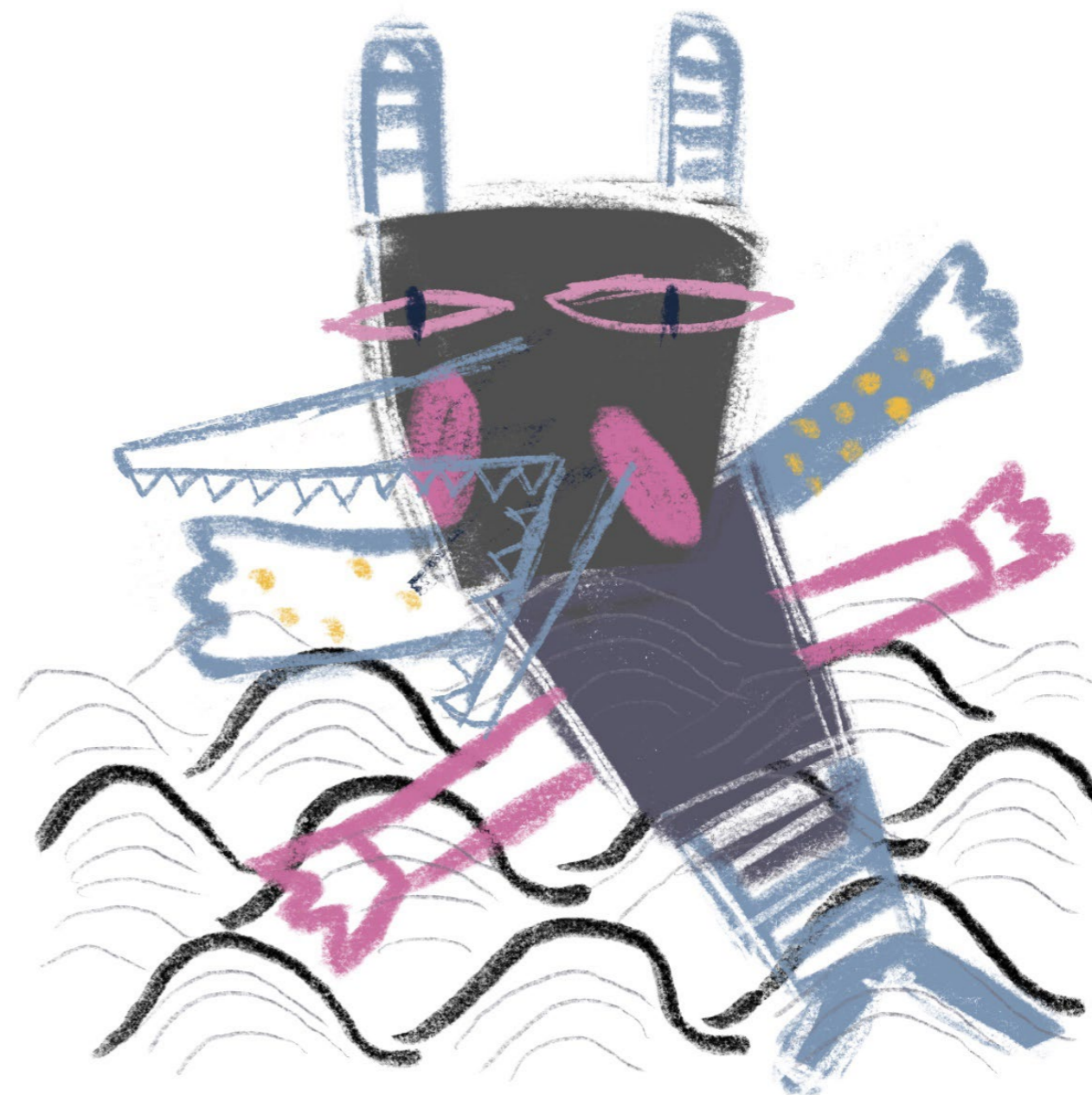


Ilustração 13. Fonte: Fê.

Vamos começar com a pergunta: O que você quer ser quando crescer?

Crianças: médico/a, piloto/a de avião, cantor/a, policial, bombeiro/a, apresentador/a de televisão, artista, bailarino/a.

Uma outra: Em que você vai se transformar, ou o que você vai ser?

Crianças: – “Camarão que dorme a onda leva”, “Duplometrio”, “Brigadeiro Roqueiro”:

Hoje logo no início das conversas, na roda, uma criança trouxe a temática das profissões, dizendo que queria ser piloto de avião, logo outra disse que queria ser bombeira e outra falou que já tinha ido num parque onde se brincam com todas as profissões chamado *KidZania* (Caderno de campo, setembro de 2019).

Já contei essa história em um momento anterior deste trabalho quando me referi na narrativa poética 1, “Metamorfoses”, no capítulo três, ao empreendimento empresarial chamado *KidZania*, parque de lazer para crianças. No entanto, retomo essas duas primeiras questões, aqui postas sob o viés de uma interrogação, que carrega de sentido uma projetividade da sociedade sobre as crianças, por um lado, e uma projetividade adultocêntrica sobre o ser das crianças, por outro. Às perguntas seguem as respostas das crianças no contexto educativo em que há liberdade para suas expressões, as falas e as invenções, um alento à imaginação criativa.

Machado (2018) nos fala de duas categorias que adota de Winnicott para compreender o crescimento das crianças: o “verdadeiro *self*” e o “falso *self*”. No primeiro caso, haveria uma preservação durante os dez anos iniciais quando houvesse por parte do adulto uma apresentação do mundo “em pequenas doses”, reverberando em uma aceção da infância enquanto tempo estendido, “dilatado” para “ser e viver” (MACHADO, 2018, p. 25). Já no segundo, as necessidades e expectativas adultas se sobrepõem, entra em cena a supressão do próprio cuidado com o tempo da experiência, substituído:

Por um tempo de pressa e de tarefas, por uma necessidade de ganhar, com rapidez e eficiência, habilidades e competências vistas pelo adulto como prioridades. Por isso associa o “falso *self*” às crianças prodígio, ao ator mirim, cantor mirim, etc., que começam a trabalhar muito cedo – e, precoce e inevitavelmente, carregam-se de expectativas de sucesso e de ganhar dinheiro, adultizando-se (MACHADO, 2018, p. 25).

Chamo aqui esse assunto, pois reconheço nele um modelo, uma forma de expressão simbólica da cultura pela qual os valores e princípios da sociedade contemporânea estão dados também nos contextos educativos, haja vista que as crianças fazem parte destes valores e os tomam para si – valores estes que estão

diretamente relacionados com o capitalismo, são produzidos dentro desta forma de organização, com o mercado e seus modos de produção e consumo.

Esses modelos, princípios e valores sociais estão conectados com as ideias de sucesso e a respectiva compensação monetária que os determinados papéis profissionais ocupam na sociedade e que as profissões representam, sem esquecer o simbolismo intrínseco que cada profissão agrega. Esse arcabouço simbólico constitui as instituições representantes da sociedade – inclusive a escola –, as quais ressoam suas classificações, suas estratificações, suas desigualdades, exclusões; é o que assinalam Ferreira-Santos e Almeida (2011):

A escola, como instituição social responsável pela educação das novas gerações, funciona como uma extensão das desigualdades sociais, quando não as promove (Tragtenberg, 1976), eficaz em moldar mentalidades para o mundo do trabalho e da cidadania, mundo da subordinação, em que se beija a mão invisível do mercado em sinal de obediência, em que se pede a bênção dos diplomas para a realização do sonho de ascendência social (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 290).

Com este ensejo reflexivo sobre as profissões, estamos querendo chamar a atenção para este papel que vemos ser desempenhado pela escola, enquanto um território que segue o propósito do mercado, ou seja, de preparação das crianças e jovens para o exercício de uma função social, uma profissão, um trabalho, para a boa execução de metas, provas e a obtenção de bons resultados, com a finalidade última do sucesso financeiro para a liberdade do consumo.

Temos aqui um modelo educacional que busca na educação não um fim em si mesmo, mas adaptar e lançar os educandos às funções válidas economicamente no mercado de trabalho, às suas necessidades de produção e geração de capital dentro da ordem social, reduzindo seu papel diante da possibilidade do conhecimento “[...] ao seu aspecto técnico, racional, hiperespecializado, de um pragmatismo cuja ação é destituída de sentido” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 290).

Nos passos desses autores acima, compactuamos com uma educação que diverge do sentido do existir humano proposto (ditado) pela economia e mercado em sua finalidade ensimesmada, exclusivista e excludente, para o consumo infundável e alienante, para a sujeição ao trabalho, para aquisição e acúmulo de bens.

Nosso corpo, em sua dimensão perceptiva, inelutavelmente atado aos sentidos, consubstanciados ao imaginário, ao pensar, ajuizar, racionalizar, idealizar e simbolizar, volta-se a sua capacidade de gestar e dar à luz as elaborações de significados, os quais nos atravessam em suas múltiplas formas de aparecimento e materializações, ao que Duarte Junior (2000) no diz que:

[...] todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido – ao mundo – depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir – vale dizer, o sentimento – manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 136).

Nesse caminho, com Duarte Junior (2000), dirigimo-nos à complexidade de uma educação estética, porém, não somente aquela difundida e validada no ensino formal, a qual caracteriza e dá aval teórico ao campo das artes, seus objetos, ideias, formulações, obras de arte e autores/as. Porém, também compreendendo-a em sua dimensão sensível, estética. Estética e estesia têm sua origem na palavra grega “[...] *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15). Trago aqui dois momentos em que a relação com o tocar-se a si mesmo e o outro convoca à dimensão estética:

O começo deste encontro teve como proposta uma dinâmica de massagem. A turma foi dividida em duplas e o foco seria um toque das mãos com deslize e percussão das mãos na cabeça e coluna. Após esse primeiro momento, acontecia a troca entre quem recebia e quem ofertava. Aquele que receberia o toque das mãos do/a colega ficaria deitado com a barriga para baixo. O toque das crianças tinha uma qualidade de leveza, sendo realizado com as pontas dos dedos mais do que com a mão inteira. Após esta dinâmica a indicação da educadora, que também aderiu ao movimento, foi de que as crianças rolassem no chão sentindo sua coluna, suas costas, sua cabeça, seu corpo inteiro apoiando no chão, suas mãos, cotovelos, joelhos, pés, quadril. Neste ir e vir rolando pela sala, algumas crianças às vezes sentavam e olhavam para seus colegas em movimento. Esta proposta durou em torno de 20 minutos. Houve uma pausa e a indicação de que aquele havia sido o aquecimento para o dia (Caderno de campo, outubro de 2019).

Olivia e Rodrigo, após puxarem um relaxamento corporal com as crianças, primeiro com toque, depois rolando, espreguiçando e alongando, na continuidade do mover, que eles também realizavam, iam falando as partes do corpo que se moviam, convidando as crianças para repararem em si mesmas e irem falando de seus corpos e o que movia, o que tocava o chão; depois isso virou uma brincadeira de tocar com as mãos o próprio corpo e dizer o nome da parte tocada, depois tocar e dizer uma parte diferente daquela que estava tocando, por exemplo, chamando o joelho de coração, a cabeça de barriga, etc. (Caderno de campo, setembro de 2019).

Considerando nosso sentir como abertura estética ao mundo, aos outros e a nós mesmos (ser-no-mundo), dá-se que o viver a vida em sua integralidade corporal não é encapsulado, é também uma abertura, uma passagem. Nessa passagem, há o fluir imaginário, das sensações, das percepções e emoções, uma corrente de vida da qual nós somente tomamos fugazmente consciência de uma ínfima parte, pois estamos no meio, no entre, e aí somos levados/as, arrastados/as e empurrados/as a algumas margens, muito mais do que conduzindo e no controle de todos os afetos, escolhas, decisões e emoções:

Portanto, voltar à *aisthesis* – ou à estesia, em português – talvez seja uma paráfrase de Merleau-Ponty, com sua volta “às coisas mesmas”: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo. A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15).

Será com as crianças na direção de uma educação do sensível (DUARTE JUNIOR, 2000) e de sensibilidade (FERREIRA-SANTOS, 2021), que considere no curso do próprio existir humano a dimensão estética-estética, que pretendemos seguir; dimensão esta que inclua os dizeres de uma corporalidade integrada aos seus gestos, às criações que vêm ao chão pelo colo dos desejos, da espontaneidade, do imaginário – devaneio incorporado –, sonho compartilhado de um mundo inaudito, poética iniciadora:

[...] a educação de sensibilidade perpassa as práticas iniciáticas à cultura (mundo simbólico), através da cultura (no sentido agrário e hermesiano) das várias culturas (de grupos sociais num determinado espaço-tempo). Valendo-se das artes [...] em que as imagens e os símbolos, articulados em narrativas articulam, por sua vez, o patrimônio histórico-cultural do humano e sua memória com o repertório cultural cotidiano dos alunos e suas trajetórias individuais, tornando-os **significativos**, e possibilitando-lhes a sua apropriação, perlaboração e reelaboração poética. O conhecimento retorna, então, ao coração, cumprindo seu destino (FERREIRA-SANTOS, 2021, p. 91, negrito do autor).

Inclinamos-nos a um projeto que vislumbra uma educação que reconheça as pessoas enquanto criadoras, as crianças e seus atos em ligação com os assuntos que

as atravessam nos encontros com os/as outros/as, consigo mesmas, com o mundo, suas materialidades e o aspecto imaterial da cultura em seu conjunto simbólico:

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 144-145).

As crianças desta narrativa também nos indicam os assuntos e afetos que circulam na cultura e – em meio aos processos de partilhas em iniciação artística com os/as educadores/as artistas – narram seus caminhos nesse contexto, tanto trazendo e reverberando os apelos socioculturais, quanto tendo espaço para outras formulações e expressividades no ambiente educativo da EMIA.

Assim, esse processo de iniciações, ideações, devaneios e materializações artísticas fala-nos que o querer ser alguém, algo, transformar-se, mudar de forma e “virar” um bicho, um monstro ou alguma coisa é uma possibilidade dentre tantas outras combinações, articulações com os materiais que as crianças trazem, com os quais lidam e que põem em circulação no contexto em que estão inseridas, compartilhando com seus pares e intergeracionalmente:

Na sequência a proposta foi a de lembrar corporalmente ou inventar formas para seu bicho, monstro, como ele se move pelo espaço, como se desloca, anda, rasteja, pula, gira, rola; o Joaquim repetiu o movimento que já tinha feito em outro encontro, rastejando lateralmente, e falou que o seu bicho, o “camarão que dorme a onda leva”, era um tipo de peixe que se arrastava no fundo do mar. Neste momento a orientação dos educadores veio no sentido de perguntar como este ser, monstro, bicho, era, do que era constituído, do que ele era feito e se ele vinha de algum lugar. Havia alguma receita para fazer ou reproduzir esta espécie? (Caderno de campo, setembro de 2019).

Merleau-Ponty (1990b) diria para admitirmos a ambiguidade nas crianças que, em sua corporalidade (integrada ao mundo), realiza facilmente o ir e vir no meio social, transitando entre modos de ser, caracterizados pela “*não representacionalidade*, uma *qualidade onírica da sua vida cotidiana* e seu *pensamento polimorfo*” (MACHADO, 2010a, p. 24, *itálicos da autora*). Daí, seguirmos com Machado (2010a) neste rumo compreensivo que busca olhar para as situações que nascem no encontro vivido com as crianças em cada contexto:

[...] e que se procure “a real dimensão” daquilo que está sendo dito e produzido, sem nunca esquecer que a “real dimensão” é colada à “dimensão imaginária”: somos humanos, dotados desse dom e dessa sina – criar, inventar, sonhar, mentir, revelar, esconder desejos e significações (MACHADO, 2010a, p. 53).

É sobre essa base aberta às mudanças e trazida pelas crianças em cocriação com os/as educadores/as artistas que, em nossa articulação, convocamos a corporeidade e o imaginário para fazerem parte do contexto educativo e artístico, enquanto acontecimento criativo, significativo que considera a emergência dos assuntos e expressividades que se dão pelos dizeres, às vezes “silenciosos” de seus/suas atores/atrizes ou autores/as, aqueles mesmos dizeres que colocamos lá adiante na margem esfumada das considerações objetivas, as quais, dadas à primeira vista, se instituem como verdades únicas a respeito dos encontros.

Nesse sentido, o imaginário e o surgimento das imagens pelas formas, gestos, movimentos, em seu aparecer expressivo, pela corporalidade, fala, ato comunicativo, podem vir a surgir enquanto algo que se dá a ver manifestamente no espaço das relações em sua luminosidade, devir poético e criador. Ao agir educacional, notadamente àquele de abertura artística, cabe auxiliar esse nascimento da imagem à materialidade expressiva como ato de magia, espanto, poesia e alegria. A alegria que redobra em nosso ser pela criação, reverbera aí calmamente como um dia em que cedo nasce e adentra o horizonte raiando o mundo, o que nos leva ao encontro de Bachelard (2001) em suas reflexões quando nos diz que:

O conhecimento poético do mundo precede, como convém, o conhecimento racional dos objetos. O mundo é belo antes de ser verdadeiro. O mundo é admirado antes de ser verificado. Toda primitividade é onirismo puro (BACHELARD, 2001, p. 169).

4.1.8 - Versão poética – quarto encontro – cardíacos, atenção!

Receita para monstro preparar,
 “ZotAr”:
 Dez xícaras de “dois milênios de não”
 Pneu de caminhão, celular de última geração
 Água de rio morto, cinza de floresta
 Nuvem de deserto
 Três colheres médias misturadas de
 Desilusão, medo, indignação.
 Adicione uma pá de cal cheia produzida entre os 20 e 21
 Uma caixa de pizza vazia e um livro rasgado da constituição.
 Bastante açúcar é fundamental, corante amarelo, vermelho e azul.
 Chumbo à vontade.
 Mexa.
 O ponto exato você saberá,
 Quando dentro da caldeira for parar.⁴²

4.1.9 - Quinto encontro

O encontro começou com as crianças entrando na sala e indo para o chão fazer giros, rolar, percorrendo o espaço correndo umas atrás das outras. Percebendo essa dinâmica, a educadora Olivia falou para elas continuarem com o que estavam fazendo, mas também em duplas ou trios e irem incluindo os movimentos que lembrassem de suas transformações realizadas nos encontros passados. Salientamos aqui que o olhar da educadora para o movimento das crianças não a fez pedir para que estas ficassem quietas, parassem com o que estavam fazendo e sim que continuassem e incluíssem nesse repertório inicial aqueles movimentos que estavam sendo experimentados nos encontros anteriores.

O modo de trazer os assuntos e criações que vinham acontecendo potencializou tanto as ações, gestos e movimentações das crianças quanto o material poético que, naquele momento, pôde ser articulado, incluído enquanto repertório na dinâmica do

42. Poema do pesquisador.

próprio brincar. Foi o modo como a educadora percebeu o movimento das crianças, seus corpos em deslocamento e o desfrutar do espaço que trouxe esse ensejo. Merleau-Ponty nos diz que:

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 308).

Tal conexão nos leva ao encontro de uma educação do sensível (DUARTE JUNIOR, 2000), atenta àquilo que as crianças trazem e comunicam e não pelo viés exclusivo de uma meta objetiva a ser cumprida, determinada desde uma cartilha, advinda de modelos, de uma diretividade expressa na forma instrumentalizada, técnica, ou seja, “[...] uma forma extremada de atuação de nossa faculdade intelectual que, feito munida de antolhos, nesse caso focaliza apenas fenômenos pontuais, desconectados da realidade em volta e da vida humana” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 17).

Uma educação do sensível pode nos conduzir a um caminho não ensimesmado (adultocentrado) no modo de abordar os assuntos e temas que estão sendo tratados no processo de iniciação artística, abrindo-se no sentido da construção conjunta do conhecimento pelo acontecimento, em situação.

Esse reconhecimento do que está sendo expresso no espaço, nas relações é um saber que se constitui real, que se atualiza no encontro com as crianças, pois a observação é ela também ação do/a educador/a, é uma intervenção, assim:

Toda teoria é ao mesmo tempo prática, e, inversamente, toda ação supõe relações de compreensão. As relações entre o educador e a criança não são acessórias mas essenciais para a situação (MERLEAU-PONTY, 1990a, p. 96).

A compreensão nunca é estática, não é dada desde todo sempre para todo sempre. Ela é cambiante e situada na existência.

À sequência da condução de Olivia, deu-se que algumas crianças foram para o piano e começaram a tocar, não uma música conhecida, mas experimentar o instrumento em suas notas, tempos de duração dos sons. Nesse momento, o educador Rodrigo sugeriu que fossem criadas trilhas sonoras para os movimentos que estavam acontecendo entre as duplas de crianças. E assim se criou uma dinâmica em que uma dupla criava uma trilha sonora, enquanto, sozinhas, em duplas ou trios, as outras crianças experimentavam ora seus movimentos ora suas transformações em bichos e monstros inventados. A trilha sonora que elas produziam na hora ecoava

nos corpos de quem estava em movimento, indicando ritmos, velocidades, tensões ou levezas para quem dançava.

Aqui salientamos que o/a educador/a pelo agir educacional pode estar atento/a para não ignorar aquilo que percebe das crianças, para assim fortalecer o que elas trazem como pressentimento, intuição, como espontaneidade, como um fato de sua história ou uma expressão de sua força imaginal. Essa ação é, por exemplo, uma responsabilidade dos/as educadores/as em relação às crianças, pois é apresentar o mundo no qual a fantasia cabe, é válida e faz parte da vida.

Nesse episódio, houve espaço tanto para quem quisesse trazer suas gestualidades quanto para quem quisesse criar as sonoridades. Após esse momento, abriu-se uma roda para conversar sobre o que se fez, se viu, quais foram as transformações, invenções acompanhadas pelas músicas, ao que as crianças responderam:

- Vi um grilo.
 - Vi uma criatura que não existia, um pouco “pássara”.
 - Parece que o monstro delas é rápido.
 - Achei um misturado uma onça com coelho.
 - Vi um camarão com abelha e ferrão.
- (Caderno de campo, setembro de 2019).

Suas respostas ecoam Manoel de Barros (2010), que nos expõe em seu “Caderno de apontamentos”:

XVI.

Vi um incêndio de girassóis na alma de uma lesma.

XXXIX.

Vi a mosca de tule sempiterna
 (Opulento comigo esse luar...)
 Vi um réptil de rendas e alarmes
 As larvas de uniforme
 Baratas de togas pretextas
 A brisa presa no algodão
 E a vida dos prepúcios minerais
 (BARROS, 2010, p. 278 e 284).

Assim, o estar com as crianças não pode ser o começo de um acontecimento poético, início à poesia?

Bachelard (2008, p. 63) nos diria que “[...] a fenomenologia da imaginação exige que vivamos diretamente as imagens, que as consideremos como acontecimentos

súbitos da vida. Quando a imagem é nova, o mundo é novo”. Não é uma leitura nova que as crianças nos trazem quando nomeiam seus movimentos, aqueles de seus/suas colegas, quando recriam a própria significação para esses gestos, esse brincar de ser uma criatura?

Retomo que a construção conjunta também tem vez para ocorrer na EMIA, quando o trabalho entre as duplas de educadores/as artistas permite o câmbio da responsabilidade de condução e encaminhamentos no curso de uma dada proposta que está sendo desenvolvida por alguém da dupla. Se fosse uma brincadeira, uma corrida de bastões, seria como se os/as corredores/as estivessem lado a lado e passassem o bastão um/a para o/a outro/a ao menor sinal de pedido.

Isso diz do entrosamento daquela dupla e do modo como articulam o conhecimento que podem trazer para fomentar as ações com as crianças. Diz dos diálogos que estabelecem antes, durante e depois dos encontros com as crianças, relacionando-se com o planejamento inicial para aquela turma, considerando as mudanças dos percursos e as indicações para os novos rumos possíveis de serem assumidos no próprio processo de criações com as crianças, diz sobre estarem atentos/as àquilo que elas trazem e como seguem lidando e envolvendo-se durante o semestre com os assuntos que emergem em cada encontro.

O que não quer dizer que não haja um planejamento por parte dos/as educadores/as artistas, mas sim que esse planejamento se constitui na própria permeabilidade para os acontecimentos e encaminhamentos, os quais se configuram enquanto partes do próprio processo de iniciação artística. Nesse caminhar, a iniciação artística não é somente uma ação que se endereça às crianças, mas conjuga-se no próprio ato educativo em duplo sentido, pois dirige-se em construção com as crianças, ao mesmo tempo que constitui o/a próprio/a educador/a, que encontra aí nessa abertura para o acontecimento educativo a oportunidade de se autoconstituir, de criar.

É com as crianças que nos tornamos educadores/as artistas, pesquisadores/as, elas orientam-nos e dão o sentido de ser de nossa ação com elas; em suas ações, gestos, movimentos, corporalidades, teatralidades, danças, risos, choros, brincades, silêncios, imaginações, resistências, persistências, alegrias etc. Trouxe acima a ideia de brincar de corrida de bastões entre os/as educadores/as, agora pense: e se incluirmos as crianças? A diferença seria que elas iriam além de somente entregar, elas largariam o bastão, elas jogariam para trás, para os lados, para cima e para frente, elas parariam de correr, ou correriam de costas, elas abririam a situação para o inusitado, criando e imaginando.

Assim, o processo de iniciação artística é também a oportunidade de começo e descobertas para os/as educadores/as artistas. É revelador, faz com que os encontros com as crianças e com aquilo que elas trazem se configurem em criações não estipuladas de antemão. Dessa maneira, gestam-se coletivamente os assuntos, cuida-se deles em

coautorias, permite-se que se tracem linhas divergentes e convergentes em relação a eles, que se produzam outras histórias, ou mesmo que se permaneça e mergulhe naquelas que estão em andamento.

Portanto, essa educação de sensibilidade reafirma a constatação de que um processo educativo autêntico não pode prescindir do diálogo, da paixão e da liberdade, isto é, da autonomia da pessoa em realizar-se. A capacidade de decidir algo, de se posicionar no mundo e afrontá-lo somente se aprende em situações de decisão, de afrontamento, de tomada de consciência, no exercício de uma pedagogia da escolha (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 71).

Partilhar as autorias é igualmente reconhecer que a contribuição é de cada um/a envolvido/a nesse processo. Isso não elide a responsabilidade dos/as educadores/as, os/as quais não se restringem a articular os materiais poéticos, ou “ensinar técnicas” de teatro, dança, música, artes visuais, literatura etc. Vão além, visto que representam e apresentam um mundo em suas linguagens, em suas possibilidades de articulação e expressão aos/às novos/as que nele adentram.

4.1.10 - Cinco minutinhos

Faltavam cinco minutos para o final do encontro quando o menino Thiago começou a subir em uma pilastra que tem dentro da sala; outras crianças tentaram mas não conseguiram. Ele voltou a subir e disse que estava tirando coco do coqueiro. Quando isso aconteceu, a menina Ana Luísa montou uma “barraquinha” (com uma banqueta) e abriu uma loja de vender sucos e cocos; essa brincadeira de cinco minutos envolveu todas as crianças, umas tentando subir na pilastra, outras “comprando” os sucos e aumentando o número de vendedores/as e compradores/as. Nesse meio tempo, a educadora Olivia cantarolou uma música que falava da atividade de tirar o coco do coqueiro e vendê-lo na cidade.

Esses cinco minutinhos foram vividos alegre e intensamente. Eclodiu espontaneamente e transformou-se em uma brincadeira que incluía todo mundo, primeiro pelo desafio corporal, depois pela capacidade de transformação em fazer daquele primeiro subir uma ação no espaço que convocou outras gestualidades, impulsos, arroubos corporais e imaginários. A elevação de Thiago em par com o aterramento de Ana Luísa indica-nos o imaginário também como dinâmicas imaginárias, de modo que:

A imaginação dinâmica une pólos. Permite-nos compreender que algo em nós se eleva quando alguma ação se aprofunda – e que, inversamente, algo

se aprofunda quando alguma coisa se eleva. Somos o traço de união da natureza e dos deuses, ou, para ser mais fiel à imaginação pura, somos o mais forte dos traços de união entre a terra e o ar: somos duas matérias num único ato (BACHELARD, 2001, p. 109).

Para Bachelard (2001, p. 116) “O trabalho é tanto uma fonte de devaneios quanto uma fonte de conhecimentos. [...] No trabalho, tanto quanto no lazer, desenvolve-se a epopeia dos sonhos”. E aqui o trabalho e as funções de ordem social apareceram em sua manifestação brincada, sem indicação nenhuma de adulto algum... trânsito de papéis, complementariedade de imagens, simulação, jogo; manifestação das culturas infantis e suas próprias articulações no espaço educativo e artístico.

A representação brincada das atividades do trabalho foi aí atualizada; posta em evidência, trouxe os corpos em suas presenças a partir de suas narrativas próprias. Salienta-se desse modo o corpo em suas capacidades motoras, sua energia e potência muscular, a estesia, o imaginário e as memórias, atualizações imbricadas e simultâneas, acontecendo em situações sociais, despertando pelo brincar a dimensão poética, transformadora e iniciadora das crianças.

O imaginário em suas tessituras transita entre as camadas do ser, “texturaliza-se” no próprio corpo e nos espaços do acontecimento humano no mundo, inscreve-se no corpo e no mundo, deles transborda culturas afora, constituindo-as, atravessando-as e transpondo-as. O imaginário dá-se em movimento de interiorização e extroversão da psique, mas está no próprio mundo a ocultar-se e aparecer, esquivando-se pelas esquinas ou mostrando-se exuberante. Está presente em todo fenômeno humano, encontro indissociável e indissolúvel, é o próprio “capital pensado do homo sapiens” (DURAND, 1997, p. 18). A estudiosa Danielle Perin Rocha Pitta (2005) vem nos dizer que o imaginário, segundo os estudos de Gilbert Durand:

[...] pode ser considerado como essência do espírito, à medida que o ato de criação (tanto artístico, como o de tornar algo significativo), é o impulso oriundo do ser (individual ou coletivo) completo (corpo, alma, sentimentos, sensibilidade, emoções...), é a raiz de tudo aquilo que, para o homem, existe (PITTA, 2005, p. 15).

Volto à ação sensível da educadora Olivia de cantarolar uma canção enquanto a cena das crianças acontecia e se desenvolvia, de colocar-se em criação e permitir-se compor com elas, de enredar-se naquela cena, sem impor ou sobrepor-se, e de trazer uma imagem sonora complementar à poética ali instaurada. Não poderíamos dizer que aqui, nesse evento, há um sentido da autoconstituição da educação e da arte ambas em constituição que ecoa na educadora, que se torna educadora em coautoria com as crianças, que com elas cria?

4.1.11 - O “livro dos monstros medonhos”

O encontro começou com a proposta de leitura do livro *O livro dos seres imaginários* de Jorge Luis Borges e Margarita Guerrero⁴³. Este livro é uma compilação de histórias do oriente de seres fantásticos e imaginados. Depois de o educador ter lido algumas histórias, perguntei se poderíamos brincar de encenar histórias inventadas. Rapidamente todos concordamos e as crianças quiseram começar a contar e inventar suas histórias. Fizemos improvisações com histórias inventadas que eram interpretadas no tempo da narração, depois improvisos com as histórias do livro. Isso durou em torno de 40 minutos, até pausarmos para o intervalo. Na volta uma das crianças falou que gostaria de desenhar seres fantásticos e essa ideia foi acolhida no grupo. Por afinidades, as crianças se uniram em duplas, trios e retomaram ou começaram sozinhas seus desenhos. A partir dessa iniciativa das crianças, surgiu a ideia coletiva de criarmos livros de seres fantásticos, incluindo os desenhos que já vinham sendo produzidos nos encontros (Caderno de campo, outubro de 2019).

Para essa turma, desenhar tornou-se um modo de dizer incorporado aos processos artísticos que iam e vinham entre as experimentações que transitavam de suportes e modos de acontecimento das expressividades, tanto pelo movimento, dança, brincadeiras cinéticas, quanto por encenações, invenções de histórias fantásticas narradas, escritas e interpretadas, desenhadas e coloridas.

Evertom-quero

Evertom tomou uma poção de
querer tudo, queria: tomar suco
e brincar ao mesmo tempo.
foi aí que foi nascendo uns
pelos no Evertom e o Evertom
continuou a querer tudo.

(“Evertom-quero”. Frederico. História fantástica. Caderno de campo, novembro de 2019).

A dupla, educador e educadora, foi movendo-se entre as linguagens da dança, das artes visuais, da literatura, da música e do teatro, construindo com as crianças

43. BORGES, Jorge Luis; GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. Porto Alegre: Rio de Janeiro: Globo, 1985.

durante os encontros oportunidades de adentrar em temas e constituir repertórios que iam marcando as experiências, convocando a turma a guardar, lembrar, retomar, reconstituir, criar registros, enfim, rememorar-se criando-se no caminho.

O “livro dos monstros medonhos” não veio de um planejamento inicial dos educadores anterior aos encontros com as crianças; ele foi se mostrando no próprio fazer e não se encerrou enquanto uma atividade ou proposta única e diretiva. Em vez disso, tornou-se um momento importante da própria turma que, entre experimentar gestos e danças, brincar de monstros, criar histórias narrando e encenando, desenhava.



Ilustração 14. Fonte: Fê.

Esse modo de atuar da dupla de educadores ensejou um caminho para que cada menino e menina se apropriasse daquilo que ia escolhendo. Percebo que a dupla se aproxima daquilo que Ferreira-Santos e Almeida (2020), em sua obra “Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética”, nos falam sobre a *pedagogia da escolha*, perspectiva da educação que preconiza a escolha enquanto eixo da própria educação, na medida em que esta se dá continuamente em uma trajetória de autoconstrução e autoformação, e dista assim da ideia de que se acumulariam tanto o conhecimento quanto os costumes, “[...] seja para as relações sociais, a prática da cidadania ou a inserção no mundo do trabalho, seja para emancipação, autonomia ou transformação social” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 155).

Tal visada nos indica um educar que se abre pela convivência na qual há transformações recíprocas daqueles que estão implicados numa dada situação. Educação e escolha compõem assim um par que segue pela vida em reciprocidade com os/as outros/as em suas similitudes e diferenças, com o mundo e seus seres consubstanciados à percepção, ao corpo e seus sentidos, às emoções, ao imaginário, à cultura e seus símbolos. Daí ser a experiência educativa um acontecimento que localizando o humano no convívio:

[...] situa o homem no mundo da cultura, da circulação de bens simbólicos [ver *homo symbolicus*], da atribuição de sentidos para sua existência e suas práticas. Assim, “se de um lado educação é vida e para a vida, e se viver é agir, e se agir é escolher, decidir, então a educação é o exercício da e a preparação para a escolha, a decisão, a opção – o que requer a cultura (regime interno vital). Eis aí. E se, por outro lado, a posse da humanidade só se opera no universo da cultura (ou da história), a atividade educativa (formal ou informal) é o preciosíssimo instrumento que o grupo humano (e só ele – até onde se saiba...) possui para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros e a da individualidade de seus homens” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 155).

A atividade educativa sobre a qual falamos aqui habita esse lugar de encontro das artes e da educação, mais especificamente da iniciação artística. Essa iniciação acontecendo num determinado grupo (esta turma, nesta escola, neste horário, com estas crianças e adultos/as, nesta sala, com tais e tais objetos etc.) não seria necessariamente um iniciar que demarca com clareza, por exemplo, os conteúdos artísticos aprendidos, visto que os limites são borrados entre as próprias fronteiras das linguagens artísticas postas em diálogos: a dança, o teatro, a música, as artes visuais, a literatura etc.

Machado (2012), em seu artigo “Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte”, vem apoiar que os processos em educação

em artes com as infâncias estejam conectados com princípios da arte contemporânea, os quais estabelecem fronteiras borradas entre as linguagens artísticas, admitindo que haja hibridismo, permeabilidades e trânsitos em seu exercício. Assim diz que:

[...] trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a *performance*, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (MACHADO, 2012, p. 8).

Essa iniciação, para além dos conteúdos das linguagens artísticas, insere essas pessoas, crianças e adultos/as num universo cultural, a partir do qual se geram, criam, renovam, experimentam complexidades e sentidos, os quais são constituídos pelos bens simbólicos desta cultura escolar, ao mesmo tempo que, nesse espaço, criar é um possível permitido, é um bem. E criar é pôr em relação, é articular, ler, ver, sentir, brincar, dançar, desenhar, musicar, cantar etc., aquilo que é imaginado, sonhado, desejado, referido pelas experiências de cada um e cada uma dessas pessoas aí presentes, com suas bagagens de vida; criação que ganha o espaço, podendo materializar-se ao fim de um processo por alguma das linguagens em seus modos de veicular uma obra.

No entanto, não podemos simplesmente deixar de lado que no correr do processo se fizeram presentes várias outras formas de expressão, efêmeras, que embebem e transbordam pelos corpos em sua dimensão simbólica, imaginária, afetiva, poética (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020).

A iniciação artística é aqui compreendida como um modo de apreensão simbólica do mundo, uma organização possível do real vivido nas relações, um acontecimento marcado pela experiência, pelo mergulho, pela travessia que cada um realiza. Diríamos que esse grupo com meninos, meninas, pesquisador, educador e educadora aproximou-se ao longo dos encontros da dimensão:

[...] sensível, criativa, simbólica, imaginária, convivial, afetual, estética da vida, dimensão que exige a prática da escolha, a abertura ao erro, à incerteza, à inconclusão, ao acaso, ao fortuito, dados que fazem parte da vida, mas que são ignorados pelas pedagogias oficiais (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 158).

As escolhas que aconteceram nesses encontros e deram nesse trabalho coletivo como “resultado final” um livro podem ser reconhecidas na constituição de um aspecto de totalidade, enquanto produto; como aquilo que se deu como objeto

poético, artístico fruto dessa iniciação. Porém, nosso esforço aqui nesta pesquisa, foi de buscar no entre das vivências, experiências estéticas e estésicas, outros sentidos, metáforas, imagens, afetos, gestos, símbolos através de incursões nos acontecimentos, narrativas contextualizadas a cada vez.

Foram os fragmentos dessas narrativas, também escolhidas, que nos indicaram suas imagens (não esgotadas em sua complexidade), nos mostraram perspectivas desde pontos de visibilidades para chegarmos à consideração de que houve elaboração de poética realizada por esta turma, crianças e adultos/as implicados/as no percurso desse semestre:

Assim, conhecimento é conhecimento de alguma coisa, construído em relação a um objeto, mas não de uma vez, como uma revelação, mas por meio de fragmentos, de instantes que se sucedem e partes que se relacionam. Conhecido um objeto, não sem ajuda do contexto, podemos reconhecê-lo, na relação das partes com o todo, mas também desaprendê-lo, seja na diferença de suas partes, seja no todo. O conhecimento é formado por sucessões de *olhares*, aproximações e distanciamentos, continuidades e rupturas, aprendizagens e desaprendizagens (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, p. 265, *itálico dos autores*).

O “livro dos monstros medonhos” em sua processualidade artística está aqui, nestas páginas, acima e abaixo, para nos falar dessas efemeridades que marcam o percurso poético educativo de uma iniciação que caminha a escolher-se.

4.1.12 - Chegando à exposição

No encontro de hoje, Rodrigo e Olivia propuseram continuar com a feitura dos livros, adicionando recortes de tecidos, barbantes, jornais, revistas, livros que eles disponibilizaram; quando ainda estávamos em roda o menino Pedro trouxe uma revista em quadrinhos de heróis e explicou que aqueles personagens tinham sofrido mutações ou nasceram com elas, isso lhes dava superpoderes. Sua camiseta era do Homem-Aranha (Caderno de campo, outubro de 2019).

Nesse excerto é a filiação entre o que as crianças imaginam, brincam, relacionam, comunicam que nos faz pensar o quão importante são os espaços para falar e expressar-se. Aludimos à relação de envolvimento das crianças com aquilo que lhes dizem respeito, ao que Merleau-Ponty (1990a, p. 238) nos fala sobre o modo

de ser das crianças se dar pela “aderência às situações dadas”. A oportunidade às expressividades aberta nesse processo de iniciação artística nos encontros indicam uma qualidade de envolvimento das pessoas com as matérias e materiais que vêm sendo tratados poeticamente, nesse caso, os monstros, as mutações, os seres fantásticos e imaginários.

O gesto de Pedro de trazer de casa a revista em quadrinhos para compartilhar nos dá pistas de que um universo simbólico e imaginário, que vinha sendo tratado nos encontros, estava permeando as relações e se encontrou presente nas atividades com essa turma. Isso nos abre para o diálogo com os estudos do imaginário quando diz de sua presença no fluir da vida humana das mais variadas formas, constituindo outras realidades, afetos, memórias, desejos, sonhos (BACHELARD, 2008).

Essas matérias e materiais que vêm constituindo o processo criativo (os quais podem ser ideias, imagens, histórias, danças, músicas, emoções, gestualidades etc.) deixam rastros para uma navegação artística que ao longo desse processo de iniciação foi abarcando as performatividades dos/as educadores/as artistas e das crianças (MACHADO, 2010b).

Assim, o encontro é ele mesmo um lugar do entre, espaço do acontecimento polimorfo, performático, imprevisível e inovador das pessoas. E aqui nessa turma com essas crianças e adultos/as, a roda de conversa foi o lugar do entre, mundo fertilizado pelos imaginários de meninos e meninas, educadores/as artistas, pesquisador, lugar de criação coletiva, surpresas e descobertas.

Mundo este que se inscreve sensivelmente no humano, “texturaliza” o imaginário, que se desdobra imaginariamente, inclusive para além das próprias percepções (DURAND, 1997). Ou seja, a textura do real inscrevendo-se no humano se inscreve e forra interiormente o imaginário que volta ao mundo e com ele se relaciona, transformando-o (MERLEAU-PONTY, 2013), pois o próprio imaginário contém em si a dimensão que lida com a *função do irreal* criando-o, função que corresponde à *imaginação criadora* (BACHELARD, 1991, p. 3), a qual interfere no real, pois é produtora: “Da imaginação produtora devem ser deduzidas todas as faculdades, todas as atividades do mundo interior e do mundo exterior” (BACHELARD, 2008, p. 3).

Porém, não há aqui um dualismo, fragmentações ou uma hierarquização da imaginação em relação às atividades perceptivas, sensíveis, intelectivas, mentais, racionais. Há sim uma totalidade, corporeidade psíquica que integra as faculdades perceptivas, a racionalidade e o imaginário; há permeabilidades e transbordamentos entre essas faculdades em consubstancialidade recíproca com o cosmos cultural e social, com o mundo em sua dimensão relacional objetiva, subjetiva e intersubjetiva.

Gilbert Durand (1997, p. 40) nos intima a uma compreensão apaziguadora, a fim de ampliarmos “[...] o conjunto das ciências que estudam o *homo sapiens*”, ou seja,

uma mirada antropológica sob a qual não se sobrepõem limites apriorísticos de uma ontologia psicológica ou culturalista, “caras aos sociólogos e psicanalistas”, sim sob um “[...] ponto de vista antropológico para o qual “nada de humano deve ser estranho”.

Durand (1997, p. 41) nos fala da necessidade de uma “gênese recíproca” através daquilo que chama “trajeto antropológico”, quer dizer, a ininterrupta “[...] troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p. 41, itálicos do autor).

O imaginário em par com as demais faculdades humanas constitui o mundo e por ele é constituído, ao mesmo tempo que metamorfoseia, transforma-se, gera novas imagens, autogera-se em comutações complexas entre o sujeito e o mundo, ou ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1994). Segundo Durand (1997):

[...] o imaginário não é mais que este trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente [...] as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo (DURAND, 1997, p. 41).

Nesse processo artístico, que se experienciou pelas muitas vivências, tiveram início com essa turma as criações das crianças em conexão com a temática simbólica, fantástica dos monstros, seres imaginados, bichos esquisitos, histórias que remetiam a suas terríveis origens, desde tempos imemoriais, mitológicos.

A temática simbólica dos seres fantásticos, em conexão com o processo artístico em território acolhedor das expressividades, nos remete a Durand (1997, p. 41) quando nos diz que “[...] o símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio”. Além disso, salienta que é o próprio produto aquilo que “[...] chamamos trajeto antropológico, porque a reversibilidade dos termos é característica tanto do produto como do trajeto”.

As criações que se deram no percurso dessa turma em iniciar artisticamente as pessoas revelam seus traços simbólicos tanto por parte das crianças em suas performatividades pela dança, teatro, música, brincades e gestos, quanto pelas ações pedagógicas do/a educador/a artista. As produções em seu conjunto, sejam as efêmeras ou aquelas que se dão a ver por suas materialidades, como as histórias escritas e os muitos desenhos, levam-nos a visualizar esse trânsito simbólico que cada pessoa realiza no contato com o mundo e que Durand (1997) chama de trajeto antropológico.

É o caso do “livro dos monstros medonhos” em seu conjunto e desta história abaixo da “serpente de braços feios”, que nasceu de uma catástrofe, uma bomba que jogada na Ásia a faz morrer e depois sobreviver ou renascer, ressuscitar:

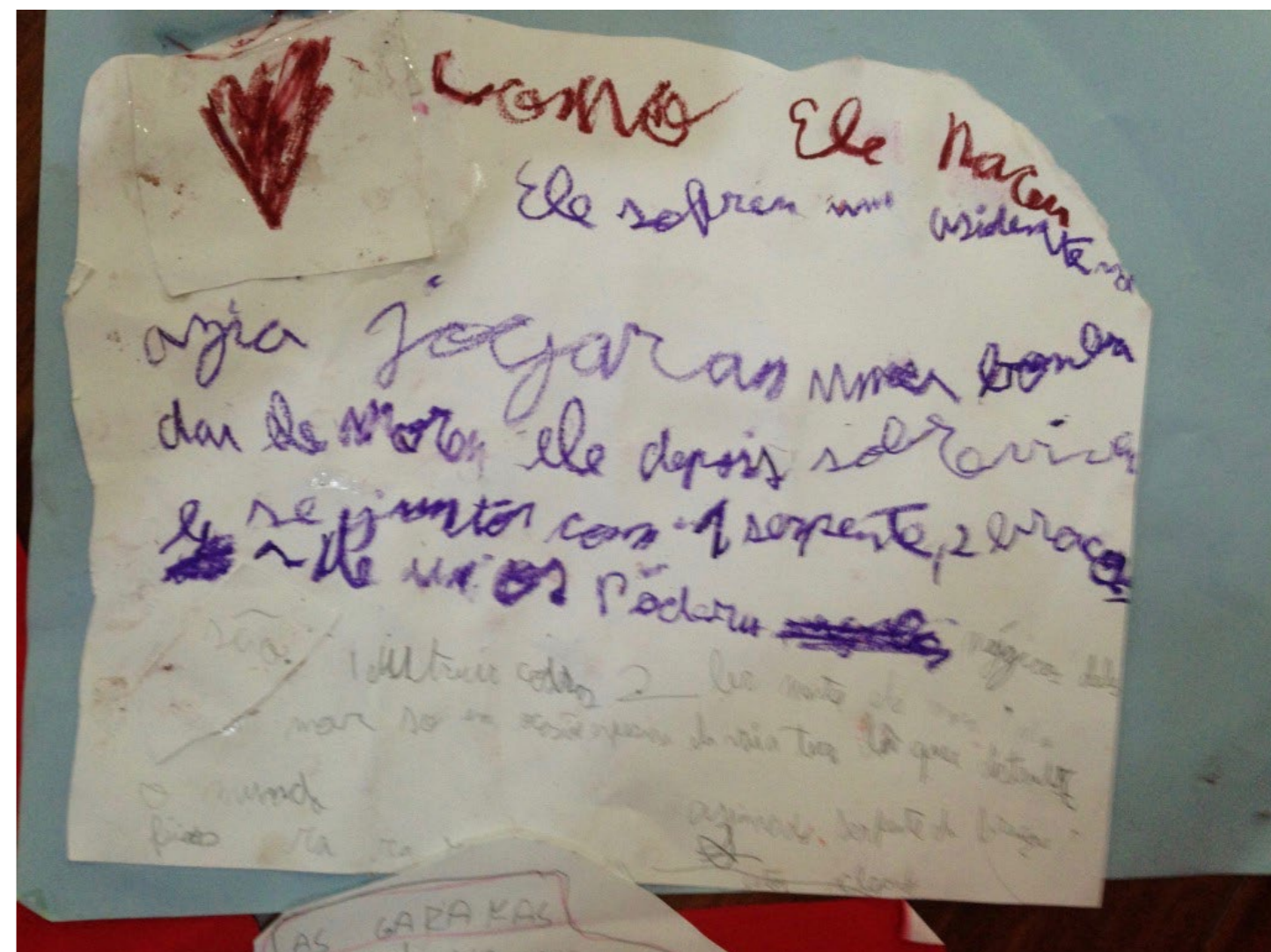


Imagem 9. “História da serpente de braços feios”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.

Olhemos para a quantidade de bombas a que as crianças são expostas cotidianamente e que imagem avassaladora ligada à morte de tudo que há de humano e de natureza ocupa nosso imaginário; no entanto, a morte tem seu contrário na vida, que inicia, que ressurge, faz o novo. Para Piorski (2016):

Na infância, o trabalho, o labor imaginário, é criar imagens contínuas ligadas ao início das coisas, à estrutura do mundo, à grandiosidade dos fenômenos, à força e ao peso dos acontecimentos, aos elementos primordiais que constituem a vida (água, fogo, ar, terra) e, principalmente, ligadas ao mistério do nascimento e morte de tudo. Essas são o que chamo de imagens de totalidade. São muito parecidas com as mitologias criacionistas que fundam o mundo. Por isso, as crianças fazem perguntas metafísicas, ligadas à origem mais primeira e ao fim último (PIORSKI, 2016, p. 27).

A vida imaginária das crianças radiante dessas fábulas trabalhadas individual e coletivamente trouxe as explosões enquanto imagens fundantes de um fim e um início. Os monstros e seres imaginários que daí vieram ficaram expressos em seus desenhos, suas histórias, suas danças, músicas e suas encenações. A explosão também apareceu nas encenações ligada à manipulação de um caldeirão onde era preparada uma poção mágica para o surgimento de um ser fantástico.

Essa fabulação em seu conjunto durante o semestre foi iniciação artística e poética, mergulho das crianças em relação aos seus monstros, entrada nos assuntos das transformações e metamorfoses; foi devaneio poético, investimento da própria vida, entrega de corpo e alma admirada, encantada, estesiada (DUARTE JUNIOR, 2000).

Bachelard (2009, p. 115) diria que “É o devaneio que dá o tempo de realizar essa composição estética. Ele cerca o real de uma luz suficiente para que o enfoque seja amplo”. O devaneio poético é luminoso, traz ao real o irreal, realizando-o. No expressar das crianças, esse devaneio apresenta-se em seus brincades, naquilo que ela produz, realiza, dança, canta, musica, encena, desenha, sorri, chora, fala, cria.

O ser fantástico vindo ao mundo pela poção seria resultante de uma receita antiquíssima que cada criança entregaria às feiticeiras ou magos, que de posse dos ingredientes e das palavras encantadas trariam à vida, ao som grave do piano, pandeiro, apitos, chocalhos, tambor, assovios e flautas, os seres terríveis:

O devaneio estende a história até os limites do irreal. Ele é verdadeiro, a despeito de todos os anacronismos. É multiplamente verdadeiro nos fatos e nos valores. Os valores de imagens tornam-se, no devaneio, fatos psicológicos (BACHELARD, 2009, p. 117).

A encenação que deu vida às receitas de monstros fez surgir os seres fantásticos que ganharam seus corpos, sons, gestualidades e movimentos próprios, urros, rugidos, mãos de garras avançando e assustando, giros rápidos com ataques no espaço, corpos em prontidão, bocas abertas e dentes, presas afiadas impondo medo. Essa representatividade, e aqui poderíamos chamar de teatralidade, como nos diz Machado (2012), configura-se quando o/a educador/a artista fomenta no espaço da aula e acolhe:

[...] a busca de um “espaço” imaginativo, cênico e de um “tempo” ficcional (*Agora eu era... Era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui... Quando eu era...*); o uso do corpo de modo integral e imaginativo; a corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim); a composição, a partir de combinados, de uma narrativa a ser vivida, vivenciada pelos que combinam; a necessidade plena da capacidade humana para a invenção; saída da vida cotidiana tal qual ela se apresenta (uma espécie de suspensão do tempo e do espaço realista estrito senso) (MACHADO, 2012, p. 17, itálicos da autora).

Vemos, então, uma ação educativa de iniciação às artes a amparar as crianças em suas expressividades possíveis, em seu modo de ser que pende “[...] entre o real e o irreal, entre a vida real e a vida imaginária” (BACHELARD, 2009, p. 118), trazendo amplitude simbólica a seus dizeres, a um devaneio poético que ao modo de um equilibrista nos suspende a todos e nos conduz magicamente por uma corda bamba.

As crianças têm a capacidade de transitar e expressar-se na dimensão onírica da vida imaginária, no cosmos cultural e social (MERLEAU-PONTY, 1990b); elas constituem a si mesmas e o mundo humano em suas possibilidades, abrindo-nos o futuro ao reordenar, recriar os sentidos vivos das culturas.

As crianças ampliam o âmbito dos assuntos humanos em seu horizonte (BACHELARD, 2009), dando-nos a ver pela *imaginação criadora* e pelo devaneio poético expresso por seu próprio modo de articular o mundo – na complexidade de sua corporalidade, totalidade psicomotora, imaginária, intelectual, racional, perceptiva e estética (MACHADO, 2010a; DUARTE JUNIOR, 2000) – que a expressão de seu ser nos confere intensidades primitivas de grandeza, alarga o mundo na origem de nossas maiores paisagens. As crianças nos oferecem o mundo em seu mais pleno espetáculo (BACHELARD, 2009, p. 97).

Os últimos dois dias do semestre e do ano foram marcados pela decisão do grupo de crianças e educadores/a artistas, incluindo-me aqui também como um educador artista e pesquisador, de mostrar seus trabalhos e fazer um lanche coletivo e um amigo-secreto.

Para isso, pensamos em organizar uma exposição na sala e convidar outra turma para ver os livros e desenhos que compunham o “livro dos monstros medonhos”. Essa exposição também contou com a narração de algumas histórias e com a encenação do nascimento de um monstro. Vale destacar que foram as crianças que organizaram o espaço para receber a outra turma, distribuindo cadeiras em frente às obras que seriam mostradas. Para cada desenho, livro ou performance tinha alguém, uma dupla ou trio responsável pela apresentação. Preparar a sala e organizar como isso se daria levou tempo e precisou ser ensaiado, e, apesar de uma certa ansiedade, quando a turma convidada chegou, as apresentações foram cheias de entusiasmo, perguntas e respostas. Eram os seus trabalhos que elas mostravam, falando sobre eles com a propriedade do percurso, de como tinham criado seus desenhos, como se chamavam seus monstros e seres fantásticos.

O último dia foi uma celebração com lanche coletivo e a troca de presentes, que foram criados naquele dia mesmo. Um desenho, uma poesia, uma dança, um movimento, uma história. Um dia emocionante de despedidas – de um semestre para mim – de um ano inteiro de convivências entre as crianças e os/as educadores/as artistas.

Sobre esses dois últimos dias, gostaria de destacar que a exposição foi um modo de tornar público os trabalhos daquela turma, além de constituir uma proposta pedagógica da dupla de educador/a artista junto a uma escuta atenta e a participação protagonizada pelas crianças. Algo que também está presente nas práticas pedagógicas da própria escola, que promove eventos, mostras cênicas de dança e teatro, audições de música, exposições e festas em seu calendário. Assim, mostrar o que se cria e compartilhar dessas criações é um fazer que pertence e faz parte da cultura da EMIA, valorizando o que é produzido artisticamente pelas crianças e educadores/as artistas e toda a comunidade como conhecimento.

Esse movimento de valorização das produções, tanto nos encontros que cada educador/a tem com as crianças nesse território das artes, quanto da escola em sua atuação institucional, assegura um lugar de memória, de valor à criação coletiva e pessoal engendradas. As criações que sobem ao palco da EMIA vêm pelas mãos de situações, circunstâncias históricas e existenciais de toda a comunidade que a constitui em suas similitudes e diferenças, ocupando o valioso espaço da pluralidade humana, pluralidade esta constituída em suas ações conjuntas (ARENDDT, 2013) e gestos criadores, os quais articulam as dimensões do simbólico e do imaginário em direção às “[...] imagens felizes que repelem as experiências do infortúnio” (BACHELARD, 2009, p. 119).

A EMIA, ao realizar seu projeto artístico pedagógico na esfera da educação pública, dá testemunho também público por meio das artes da inventividade, criação, devaneio poético, elaboração imaginária e simbólica de crianças, jovens, docentes

artistas e de sua comunidade. O valor de sua ação simbólica acentua o caráter revolucionário da poesia encarnada naqueles que a proferem, realizando a capacidade humana em empreender origens, de apontar sentidos pessoais e coletivos, de preencher o mundo de novidade. Diremos com Durand (1988) que:

[...] a força poética do símbolo define melhor a liberdade humana do que qualquer especulação filosófica: esta se obstina em ver, na liberdade, uma escolha objetiva, enquanto que na experiência do símbolo sentimos que a liberdade é criadora de um sentido; ela é poética de uma transcendência no seio do assunto mais objetivo, mais engajado no evento concreto (DURAND, 1988, p. 37).

Essa simbólica das capacidades poéticas e estéticas estão profundamente enraizadas no humano a nos ensinar as possibilidades que engrandecem nosso ser e o “universo que é o nosso” (BACHELARD, 2009, p. 8).

No percurso desta narrativa poética, brincar, imaginar e criar estão imbricados em um educar, agir educativo que se abre ao sentido das emergências imaginárias, poéticas e simbólicas, levando em alta conta seus aspectos metamórficos, polifônicos, polissêmicos e polimórficos, para os quais de modo algum se pretendeu uma leitura que as explicitasse em sua totalidade, contudo que pudesse humildemente lhe trazer aspectos de vieses poéticos a saltarem em sua força poética e simbólica, contribuindo talvez com um olhar para uma ação educativa que busca horizontes de mobilidade e liberdade.

4.2 - O “livro dos monstros medonhos”: em imagens



Imagem 10. “Início da capa”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.

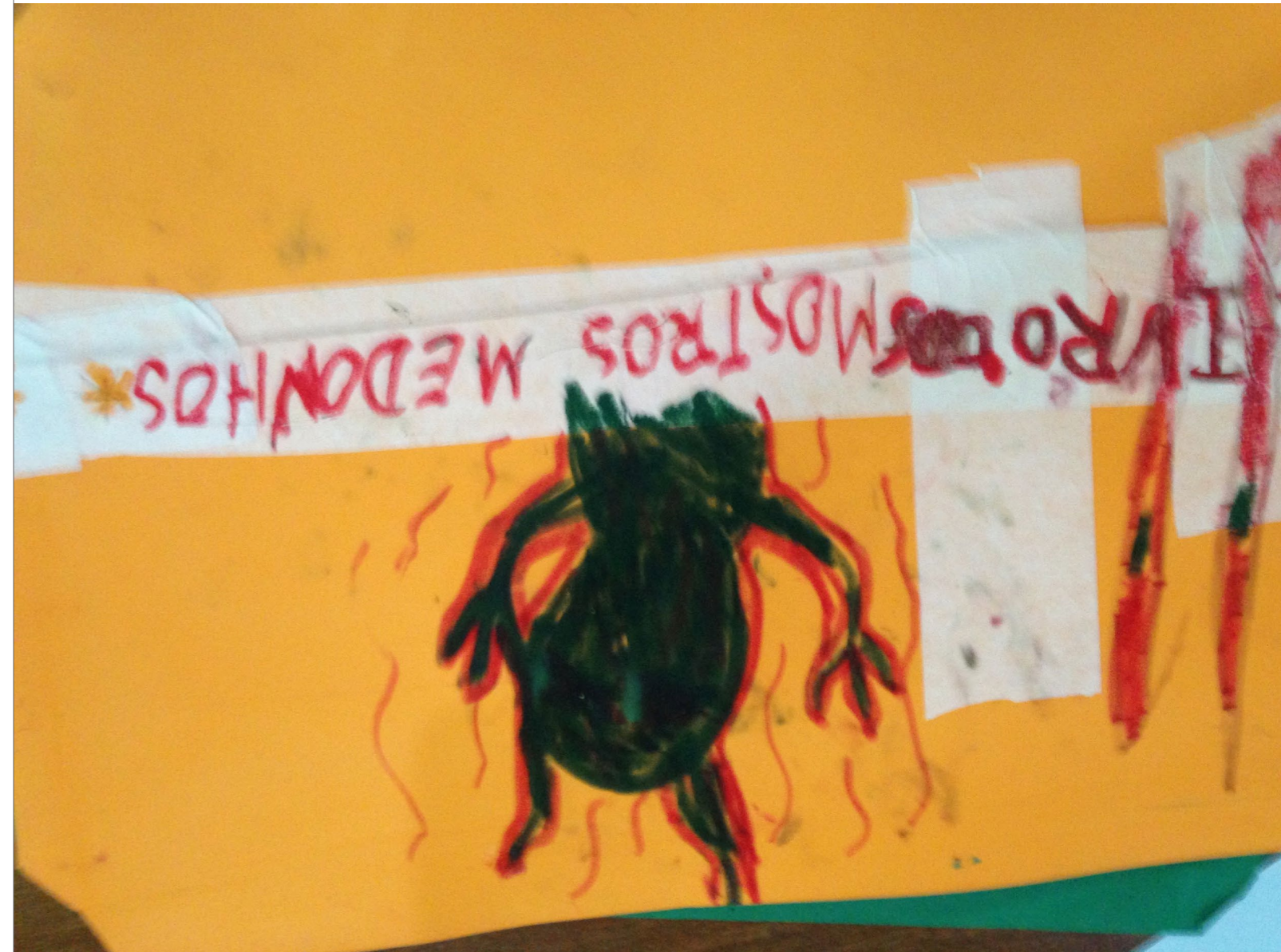


Imagem 11. “Vermelho de sangue”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 12. “Tente fugir”: “Livro dos monstros medonhos”.
2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 13. “Editora BDL”: “Livro dos monstros medonhos”.
2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 14. “Cauda de fogo”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 15. “Camarão que dorme a onda leva”: “Livro dos monstros medonhos”. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 16. "Serpente de braços feios": "Livro dos monstros medonhos". 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 17. "Transformação": "Livro dos monstros medonhos". 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 18. "Porco morto":
"Livro dos monstros
medonhos". 2º sem. 2019.
Fonte: Acervo do pesquisador.

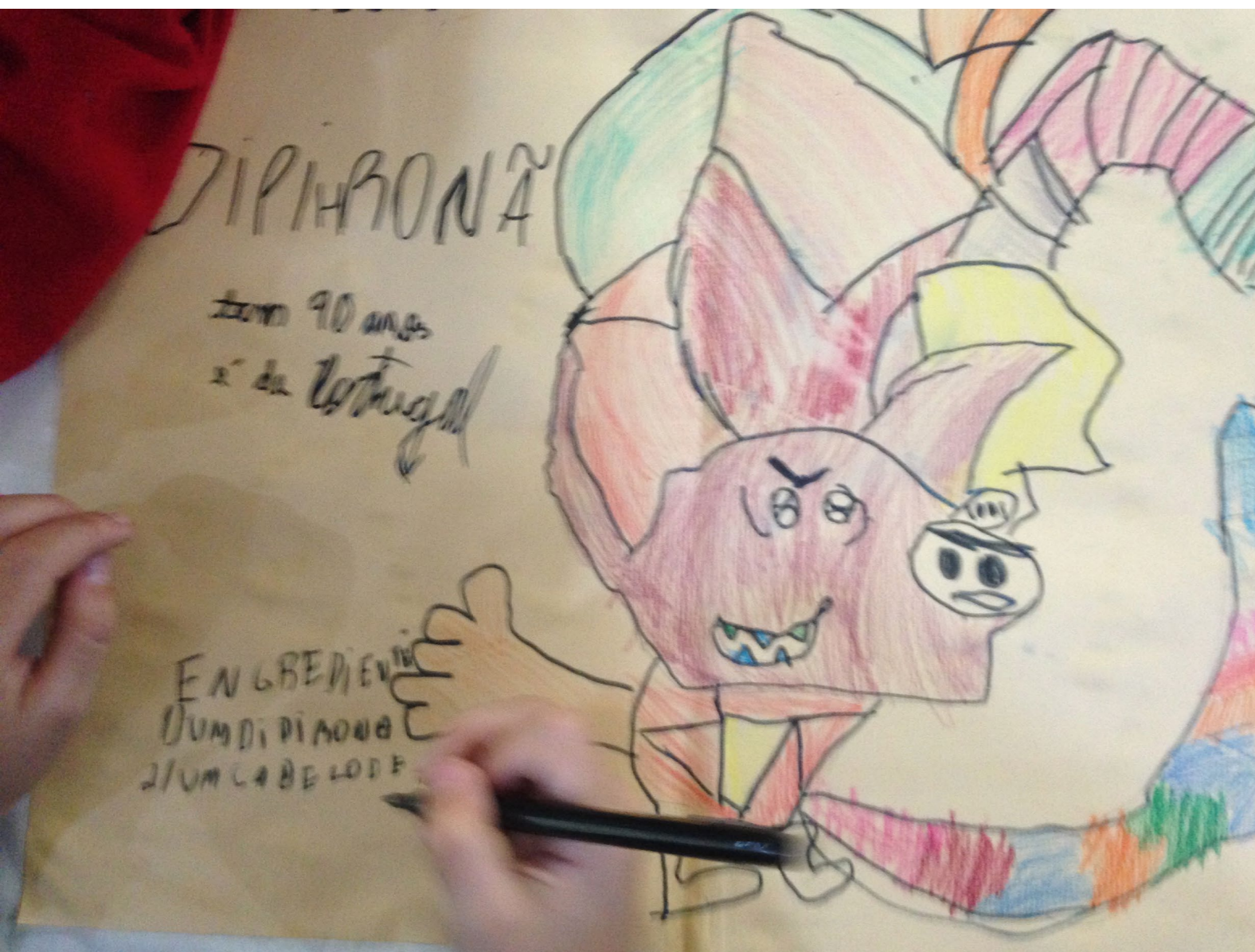


Imagem 19. “Diphronã”: “Livro dos monstros medonhos”.
2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.



Imagem 20. “Dia da exposição”. 2º sem. 2019. Fonte: Acervo do pesquisador.

05. Caminhos da poética através dos relatos da EMIA

5.1 - Narrativa poética 5

5.1.1 - Dizeres da *Pedralândia*

A narrativa poética que se segue pretende olhar para o segundo campo tratado neste trabalho pelo nome de “Pedralândia”, buscando ver nesta narrativa a emergência simbólica de uma poética que se permite adentrar pelas veredas do imaginário, no processo de iniciação artística baseado nos elementos da natureza e suas imagens, com destaque para o elemento terra em sua forma mineral: a pedra, matéria que remete à estabilidade, concretude, base, peso, alicerces, chão.

O elemento terra, mobilizado na experiência do viver, abre-se no reino da imaginação à *imaginação criadora*, à transcendência. Em seu aparecer, o devaneio e as expressões poéticas fundem imanência e transcendência; este é o duplo trajeto, incessante movimento de “imanência do imaginário no real” e “do real ao imaginário” (BACHELARD, 2001, p. 5).

O devaneio como abertura poética a expressar-se pregnante de onirismo pelas múltiplas formas de dizeres das crianças é um potente indicador de caminhos pelos quais se pode enveredar com elas em direção a iniciações artísticas pelas várias linguagens artísticas e suas formas. Assim, estamos a falar de um olhar, um modo de empreender com as crianças, espaços e tempos iniciadores em que suas ações e seus gestos mobilizem surpresas e surpreendimentos poéticos.

Daí a importância em nos colocarmos, educadores/as artistas, ouvintes, abertos a acolher as crianças em suas expressividades, pois suas narrativas em consonância com sua corporalidade reverberam o modo como se colocam no mundo, imaginariamente comunicando-se, trazendo às relações suas formulações. As crianças inauguram, trazem ao mundo novas pronúncias e pronunciamentos; seus devaneios, seus sonhos, seus gestos, suas palavras e silêncios cantam o mundo com novidades do coração ao coração de sua comunidade, de seu contexto, sua situação. Embelezam com seu ser a própria vida. Para Wunenburger (2016):

O devaneio, que se mistura à percepção consciente, alarga assim nosso eu às dimensões do mundo e engendra um cosmos interior, nosso mundo íntimo que nos permite sair do tempo descontínuo e nos abre para as dimensões do imemorial. O devaneio nos proporciona ao mesmo tempo um prazer estético, o da beleza do mundo sublimado pela imaginação, e um bem-estar que supera as pulsões agressivas e espanta os abismos da melancolia. O imaginário se torna bem um refúgio e suspende a separação, até mesmo a oposição entre o sujeito e o mundo, a consciência e o cosmos (WUNENBURGER, 2016, p. 61-62).

Por aqui seguiremos no caminho das pedras do elemento telúrico, procurando as imagens e seus modos de aparecimento no processo educativo como proposta de iniciação poética às artes.

E faremos isso chamando o que foi vivido pela turma de crianças de seis anos em seu percurso no segundo semestre de 2018 a partir do planejamento artístico-pedagógico da dupla de educadoras artistas Maria e Joana⁴⁴. O projeto conectava-se nesse primeiro momento do semestre com aspectos da exposição “Histórias Afro-Atlânticas” do Museu de Arte de São Paulo (MASP), pela abordagem da temática dos materiais da natureza utilizados para produzir objetos de arte, tema que fora trabalhado com a turma no semestre anterior pelo viés da Cultura Popular na expressão dos povos indígenas, como relatam em sua narrativa:

Quanto ao projeto artístico-pedagógico, que iniciamos no primeiro semestre, abordando o universo da Cultura Popular, por meio da experiência com produções e expressões artísticas de povos indígenas, o segundo semestre seria destinado ao universo da cultura de países africanos e da própria cultura afro-brasileira. Planejamos com as duas turmas uma visita à exposição “Histórias Afro-Atlânticas” no MASP e, ao iniciarem as aulas, passamos a preparar as crianças para essa visita trazendo referências e estímulos a fim de que elas pudessem se apropriar dos elementos presentes na Exposição, como **o fazer arte utilizando materiais da natureza, elementos muito presentes nos trabalhos desses artistas** (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018, negritos nossos).

É o próprio relato das educadoras artistas do início do processo com a turma que traz os embriões que nos indicam as imagens constituintes daquilo que se

44. Nomes fictícios, conforme já mencionado.

configurou enquanto criação coletiva de um novo mundo, novo planeta que veio a se chamar “Pedralândia”.

Nas duas turmas **trouxemos um globo terrestre**, ilustrando os países, como elemento disparador a fim de que as crianças pudessem conhecer o Continente Africano e a vinda desses povos para o Brasil atravessando o Atlântico. Algumas crianças pesquisaram e compartilharam com os colegas sobre alguns países da África que haviam escolhido e nós também trouxemos histórias e músicas de alguns povos e etnias. Essas narrativas abriram muitos assuntos como **“A origem do universo”** até chegarmos à dança, à música e aos instrumentos que conhecemos no Brasil (tambores, chocalhos e xilofones), mas que vieram da África, e **a importância do contato com a terra e os elementos presentes na natureza como matéria-prima para suas construções**. Escolhemos algumas canções africanas para cantar, tocar e dançar na sala de aula e começamos a fazer **incursões pelo Parque explorando seu território em busca das matérias-primas que ele pudesse nos ofertar** (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018, negritos nossos).

Aqui, o projeto artístico pedagógico das educadoras artistas nos indicam as bases sob as quais se pôde enveredar posteriormente no correr do semestre por simbologias, imagens e materialidades advindas do contato com a natureza e suas matérias. Consideramos essas imagens selecionadas acima em sua força simbólica: a imagem do planeta pelo globo terrestre e sua conexão com o universo, com o espaço sideral, com os planetas do sistema solar, com as estrelas, a lua, as galáxias, com a origem, com o mistério:

Em outros termos, as imagens são, do nosso ponto de vista, realidades psíquicas. Em seu nascimento, em seu impulso, a imagem é, em nós, o sujeito do verbo imaginar. Não é o seu complemento. O mundo vem imaginar-se no devaneio humano (BACHELARD, 2001, p. 12).

As imagens, assim como as matérias-primas da natureza ali presentes, possíveis de serem encontradas no parque onde se situa a EMIA, possuem força, concentram energia, indicam atividade imaginante rica quando ativadas, convocadas a fazer parte da vida pelo contato mesmo; são imagens que atuam privilegiadamente com poder integrativo, como nos diria Bachelard (1991).

Foram as matérias-primas encontradas no parque que deram início a um percurso poético, “uma possível mitologia de um imaginário” – segundo as palavras das educadoras artistas –, que se desdobrou ao longo do semestre:

Antes da visita ao MASP **já estávamos ocupando o Parque, as crianças saíram explorando a natureza à procura de galhos, folhagens, flores, sementes, pedras e outros materiais encontrados nele**, realizando pequenas intervenções e instalações por esse espaço. [...] Foi muito significativo e determinante para o direcionamento do projeto o dia em que encontraram, em uma de nossas saídas, **uma grande folhagem (Um Barco!), uma pedra (O Senhor Pedra!) e um coração de bananeira**. Esses elementos foram levados para a sala de aula e **as crianças deram início à construção de uma narrativa, ressignificando cada um deles**. Começou a surgir nesse dia, antes mesmo da visita ao MASP, **uma possível mitologia de um imaginário que seria construído por eles sobre a origem do universo do “Senhor Pedra”**, que perdurou como nossa principal pesquisa ao longo de todo o semestre (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018, negritos nossos).

Essas materialidades da natureza, como a folhagem, a pedra e o coração de bananeira, tornaram-se matérias do brincar, reuniam seus poderes mágicos de transmutação, ali naquele primeiro contato de investigação no parque em que as crianças investiram sobre elas. Pedra, folha de macaúba e coração de bananeira produziram um grande leque de impressões e imprimiram sentidos de vínculo, abrindo narrativas, criações e gestualidades que se configurariam em seus fazeres expressos pelos desenhos, realizações nas formas de pinturas, construções de objetos, musicalidades, teatralidades, danças, performatividades (MACHADO, 2010a):

O processo começou com a movimentação corporal das crianças pelo espaço usando esses elementos e depois com o desenho de cada objeto, revelando no que eles se transformavam, em seguida as crianças finalmente contaram a história dos desenhos, transformando os elementos em personagens, iniciando um processo de construção de narrativa (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018).

Os elementos da natureza e suas materialidades enquanto hormônios da imaginação (BACHELARD, 2001) criam imagens renovadas e narrativas iniciadoras, devaneios que proliferam sonhos de grandeza e vitalidade. Piorski (2016) nos diria que:

Forças, desejos e vontades no brincar são sonhos, provêm do mundo imaginado, uma região do nosso ser formuladora de verdades muito íntimas, empáticas ao conhecimento, à memória e à afetividade. A imaginação é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico, conhecedor de origens (PIORSKI, 2016, p. 25).

Retomo um dos encontros em que levamos essas matérias, a pedra, a folha de macaúba, o coração de bananeira, da sala na Casa 1 para o ateliê na Casa 2. No caminho entre as casas, o modo como as crianças se referiam aos materiais já estava pleno de animismo, as crianças já haviam se vinculado com esses materiais da natureza. A pedra já era o “Sr. Pedra”, a folha de macaúba já era um barco – tornou-se barco carregando a pedra e o coração de bananeira:

E nós sabemos que a criança, desde cedo, exerce os seus dotes imaginativos, quando atribui, por exemplo, certos poderes mágicos a determinado objeto ou, então, vendo num simples pedaço de madeira um lindo cavalo pronto para o levar à aventura ou mesmo quando transforma uma rolha num barco e nele se imagina a navegar no alto-mar (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 77).

As crianças que nesse momento eram três, Carlos, Miguel e Luana, conversavam sobre o Sr. Pedra e falavam que eles estavam viajando. Luana sugeriu que podia ter uma Sra. Pedra; eles carregavam juntos, encantados, *pari passu*, segurando tudo cuidadosamente a seis mãos para não deixá-los cair. Sua atividade era de brincar, imaginar, de criar uma narrativa de encantamento, amorosa com aquelas matérias:

As formas materiais surgem para a criança como fenômeno vivo, animado, dotado de alma, tendo uma personalidade, um ser. Portanto, têm sua carga enigmática, não revelada, desconhecida. [...] Para a imaginação, todo ser guarda em si um enigma, um desconhecido, uma surpresa, um novo. O agudo mundo das imagens internas da criança dialoga com as formas externas, sempre buscando nestas uma alma, algo por trás do véu. Esta é a natureza do imaginar: sondar a vida pelo encantamento (PIORSKI, 2016, p. 63-64).

Diremos que o encantamento é um elemento que enriquece, valoriza, que mergulha em beleza uma imagem; o encantamento é uma abertura mágica que se faz presente no momento do aparecimento do ser, dá-se na vivência mesma do fenômeno. Uma matéria da natureza concentra em seu ser essa potência de, no encontro, no manuseio, na lida, desdobrar-se ricamente em seus sentidos. Assim, a atividade do brincar com as matérias, não tendo em sua razão de ser a utilidade, abre à criação, à fantasia, à ficção. Compartilhamos com Wunenburger e Araújo (2006) que o brincar:

[...] ao contrário da nossa relação objectiva e racional com o real, permite-nos encarar o mundo e a nossa relação com o mundo e a nossa relação com os outros numa óptica de encantamento. Dizemos encantamento, pois a relação que o sujeito mantém com seu mundo interior e exterior é sempre representada, ou seja, sempre mediada por imagens, signos e símbolos que

permitem transfigurar o real e configurá-lo à medida das suas expectativas (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 62).

O encantamento pode aparecer como uma manifestação da dimensão onírica, expressão do polimorfismo, que ganha o espaço e o tempo do real compartilhado, trazendo ao chão comum das relações o dinamismo da *imaginação criadora* pelo devaneio, pela admiração, pelo brincar como expressão. Bachelard (2009, p. 36) nos diz que “A admiração é a forma primária e ardente do conhecimento, é um conhecimento que enaltece o seu objeto, que o valoriza. Um valor, no primeiro encontro, não se avalia: admira-se.”

Brincar é um modo de relacionar-se profundamente com os outros, consigo mesmo e com o mundo, é colocar-se inteiramente em criação, é admirar-se, é presentificar-se no tempo e no espaço de um chamado à própria intimidade ou partilha fora do tempo cronológico, é expressão integrante de uma corporalidade que compreende a plasticidade da imaginação a nos vincular com o mundo e suas situações. Piorski fala (2016) que o:

[...] brincar é o vínculo originário que a criança estabelece entre o mundo objetivo (até mesmo seu próprio corpo) e o mundo imaginal. O brincar tem inúmeras brincadeiras e brinquedos, os brinquedos são as diversas formas de brincar e fazer brincadeiras, as brincadeiras são brinquedos, são modos, gestos de brincar (PIORSKI, 2016, p. 61-62).

Consideramos com o autor que brincar, brinquedos e brincadeiras são termos que “estão implicados um no outro e contêm a mesma significância. Todos estão implícitos na ação anímica da criança. Não se dissociam ou se contradizem.” (PIORSKI, 2016, p. 61-62). Dessa maneira, ter consigo uma matéria da natureza com a qual brincar configura-se em uma atividade que põe em movimento a totalidade do ser da criança, ativa a energia da imaginação criadora pelas imagens presentes, convidando também as ausentes a participar da vida, as quais realizando conexões ou rupturas multiplicam-se em metáforas que podem vir à luz pelas criações brincantes, poéticas nos dizeres, expressividades das crianças (BACHELARD, 1991).

Voltamos ao dia do encontro em que nos dirigimos com as matérias da natureza para o ateliê para primeiro olhar e conversar sobre elas, para imaginar com elas, para criar narrativas e poder registrá-las em desenhos. As matérias trazidas para o ateliê nos presentearam com suas riquezas e diversidades, nos deram outras forças, outros alimentos, frutificaram imagens de brincar, tais como: barco, canoas, água, mar, baleia, foguete, nave espacial, mar revolto, coração, canhão quebrado no fundo do mar, âncora, tubarão, caranguejo, passageiros, barco a motor, casamento do Sr. e Sra. Pedra no barco, onda, flor companheira do Sr. Pedra, amor:

Assim a imaginação material nos *envolve* dinamicamente. Na ordem da matéria imaginada tudo ganha vida: a matéria não é inerte e a pantomima que a traduz não pode permanecer superficial. Quem ama as substâncias, ao designá-las já as trabalha (BACHELARD, 1991, p. 44, *itálico do original*).



Ilustração 15. Fonte: Fê.

Poderíamos seguir em um processo de iniciação artística, por exemplo, ativando essa constelação de imagens de várias formas desenhadas, dançadas, teatralizadas, narradas, performadas. Porém, nessa rede que chegou até o mar e aquilo que nele habita, já estavam ativas as forças de três matérias: pedra, folha de macaúba e coração de bananeira.

Há que se adentrar nas imagens por sua dimensão onírica lançada pelas crianças como devaneio poético e buscar nessas materialidades sonhadas o movimento de constituição do real nas situações de comunhão coletiva, destacando os valores oníricos mesmos, ou seja, “explicar os sonhos pelos sonhos” (BACHELARD, 2009, p. 37). Wunenburger (2016, p. 61), em diálogo com Bachelard, refletindo acerca da imaginação, retoma a força de um imaginário instaurador, acrescentando que:

O imaginário primeiro, assim que ele sente participar de uma sintonia com o mundo, assim que ele se sente mobilizado por uma criação de imagens, vê-se engajado numa moralização de si. Nosso eu sonhador, fixando-se nas grandes matérias primeiras, se vê extraído de seu isolamento, de seu fechamento, e descobre molas ocultas de suas próprias forças, pois cada elemento encerra uma espécie de caracterologia extrema que o devaneio é convidado a se apropriar por suas imagens pessoais. O cosmos se torna uma espécie de espelho e de alavanca de nossa transformação de nós mesmos, suscitando vivências novas que nos descentram, nos elevam, nos amadurecem (WUNENBURGER, 2016, p. 61).

Assim, encantar-se com uma matéria (com um elemento) nos diz do amor para com ela, a qual vai dando mostras de confiança em seu manuseio, fazendo-nos perseguir suas substâncias, seus segredos e seu devir como inicialmente indicado em sua materialidade em relação com o devaneio poético na dimensão de seu aparecer (BACHELARD, 2009). Dizemos do amor no sentido trazido por Ferreira-Santos e Almeida (2019):

A palavra “amor” se compõe, em latim, do “a” negativo e do substantivo “mors” (morte). Portanto, o amor, em seu sentido etimológico é o apelo da vida (Eros) contra a morte (Thanatos), a não morte, a não paralisia, o não conformismo, a não adaptação. O amor é o sentimento provocativo que nos vivifica e nos re-anima, nos preenche de alma, de alma, de sensibilidade (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, p. 169).

As matérias mobilizam o ser em sua constituição anímica, corporal, muscular, óssea; o embate com as matérias fortalece e dinamiza o imaginário, propicia-nos encontros que promovem deslocamentos e mudanças profundas que se endereçam à autoconstituição e realizações que encham de vitalidade nossas relações no mundo.

Conforme a história do “Senhor Pedra” ia tomando forma, vinham junto outras necessidades como a de inclusão de muitas outras pedras. Começamos mais uma nova expedição ao Parque à procura de outras tantas pedras e foi necessário realizarmos grandes escavações! (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018).

O encantamento com as matérias pode se apresentar em suas formas concretas por um desenho, na construção de um brinquedo etc., e/ou imateriais como as ideias, desejos e sonhos, bem como nas criações às vezes efêmeras pelas expressividades do corpo, pelo movimento, gesto, falas, narrativas, silêncios, cenas, danças, cantos, sonoridades, balbucios. Uma aproximação encantada (amorosa) com uma matéria, busca a intimidade, os valores em sua profundidade. No brincar são as expressividades que, ao realizarem-se, se projetam nas relações em muitas narrativas, alimentando o porvir:

Atentos às falas das crianças, não dava para sair à procura das pedras sem ter um “detector” e um “coletor” de pedras que foram construídos utilizando canos de PVC e caixas de papelão.

Esses instrumentos de pesquisa construídos para encontrarem e coletarem as pedras acabaram tornando-se os objetos cênicos para a representação dessa história que decidimos contar (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018).

O processo de criação desse grupo de crianças e educadoras artistas tinha plasticidade, complementava-se entre o ir e vir das histórias que nasciam das danças, sonoridades, teatralidades e as necessidades que surgiam de criarem-se novos objetos, novas formas de empreender às narrativas o sentido de uma produção própria na constituição de seu tempo de fruição, duração e imersão na experiência estética e estésica.

É o que as educadoras artistas nos contam em seu relato: “Com tantas possibilidades que surgiram passamos a refletir e discutir a narrativa própria dessa turma, sua maneira de estar e criar coletivamente.” (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018). Em sua Narrativa Poética, sua ação educativa revelou-se pela escuta, aberta às transformações, ao trânsito de imagens e propostas vindas das crianças.

Cogitamos com essa ação educativa que o universo imaginário e simbólico, respondendo em sua plasticidade a esse movimento de realização, amplia as narrativas, as significações e sentidos que se multiplicam nas situações vividas pelas crianças desde seus contextos, entre elas, com adultos e adultas:

A imaginação é mais curiosa pelas novidades do real, pelas revelações da matéria. Ela gosta desse materialismo aberto que a todo momento se oferece como ocasião de imagens novas e profundas. À sua maneira, a imaginação é objetiva (BACHELARD, 2009, p. 42).

A partir das três matérias “colhidas” na natureza, inicialmente se delinearam os vetores dos quais nasceram o personagem “Sr. Pedra” e também a imagem do barco-nave, projeto de lançamento, aventura, viagem, assim como o coração tem a ver com a filiação entre os seres. Essas imagens reagem em nós e reverberam como imagens fundamentais; reagindo, elas nos mobilizam.

Durand (1997), quando nos diz sobre a recursividade do *trajeto antropológico*, destaca que o imaginário tem um duplo sentido, que vai para o mundo e o alimenta, o ativa, e que vem do mundo tonificando o imaginário. O contato com a natureza, com as matérias do mundo sustentam o imaginário que assim o faz com o mundo reciprocamente. Desse modo, essa noção de trajeto antropológico:

[...] explicita que não há determinismo nem psicobiológico nem social na relação do homem com o mundo. O imaginário é fruto, portanto, de um processo contínuo de trocas entre o que é próprio da espécie humana, de sua subjetividade, e o que está em seu entorno, sejam as relações sociais, sejam os aspectos geográficos, históricos, ideológicos ou cósmicos (naturais) (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 80).

É sobre esse chão primeiro que nosso ser em sua integral corporalidade, indivisa, lançado nesse universo, terra, planeta, casa, nosso lar, corre, pisa, dança, canta e chora, segue enfim contando histórias, experimentando-se até voltar a habitar as estrelas. Aqui somos uns com os outros, crianças e adultos/as, com toda sorte de seres, elementos e matérias unidos ao plano cósmico.

Nesse contexto de criação e iniciação às artes, minha atuação no encontro com essa turma deu-se não só como pesquisador, um ser externo, à parte daquilo que foi experienciado, mas, ao contrário, também pude colaborar em alguns momentos em conjunto com as educadoras artistas e crianças no processo de criação, como parceiro ao longo do semestre, pensando na narrativa do grupo pelo viés das teatralidades, em formas de contorno para a história que poderia ser contada pelas crianças:

A presença do Alexandre foi primordial nesse momento, pois pôde compartilhar da sua experiência como artista da dança e do teatro para pensarmos e explorarmos junto com as crianças a presença do corpo em cena e a construção do espaço de ação e representação da história. Começamos a delimitar o espaço cênico no chão, como se fosse o nosso

palco, o uso e função das coxias e a estruturação de começo, meio e fim, além da presença do narrador, que iria contar essa história junto com todo o grupo (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018).

Em vista disso, as linguagens artísticas na diversidade de seus vocabulários vêm compor com o que vai sendo criado, desde uma forma híbrida (MACHADO, 2010b), sempre em diálogo, constituindo um caminho possível para as expressividades acontecerem em conexão com um processo de criação que se orienta por suas imagens, vontades, brincades despertos nas relações estabelecidas entre as pessoas, desejos de trocas, de experimentarem-se. E perguntamos com Ferreira-Santos e Almeida (2019):

O que é a brincadeira senão o ato recíproco de imbricar dois ou mais seres na mesma situação existencial? E o que é esse imbricamento senão o jogo lúdico do reconhecimento sem outra finalidade senão a experimentação de si e do outro? (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, p. 167).

A brincadeira é a manifestação mesma da vida. Vida que nos impulsiona a imaginar, desejar, querer, sonhar, criar, a vincular-nos com sua expressão e a nos expressarmos de variadas maneiras, em reciprocidade com aquilo que as matérias convocam, despertam, impelem, com aquilo que suas forças mobilizam em nós, atuando em nosso corpo.

Diremos com Bachelard (1991, p. 55) que “A matéria é um centro de sonhos”, que as matérias, os elementos, os seres e entes do mundo tecem conexões, se dão a ver em sua exuberância e se ocultam, retornando à invisibilidade; poderíamos dizer que indissociáveis em relação ao mundo e a nós mesmos estamos ligados pela nossa corporeidade espaço-temporal, ao seu conjunto de significados, símbolos e sentidos (MERLEAU-PONTY, 1994).

A corporeidade é integrada, unificada entre o ser que vivencia o encontro com e no mundo e sua concretude material, suas forças e energias, as quais estão sempre a convocar, intimar em nós o ato dinâmico da imaginação, levando-nos a imprimir nossa própria força criativa, energia vital no meio cósmico e social (DURAND, 1997), o qual se volta para nós também em sua energia e vigor, realizando assim o duplo sentido das ações que tanto movem as forças do mundo objetivo (concreto, material), o qual resiste, quanto engendram as forças que dinamizam existencialmente a vida humana em seu modo subjetivo e nas constituições intersubjetivas. Para Piorski (2016):

O mundo material tem repercussão direta no mundo simbólico. Um se comunica com o outro. A materialidade do brincar é do campo das significâncias da alma. Perpassa o tato, o olfato, a audição, e o paladar,

alçando tais impressões sensórias para o dinamismo dos símbolos, acordando imagens e arcaísmos do ser, comungando a vida presente com a memória longínqua das gerações (PIORSKI, 2016, p. 85).

Com Bachelard (1991), poderíamos dizer que há uma consubstancial relação entre um mundo que resiste, que convoca ao enfrentamento e à ação, e a existência humana a imaginar-se nos devaneios e sonhos em sua extraordinária potência, dando base ao imaginário, à *imaginação criadora* em sua função do irreal, a qual se abre na atividade lúdica pelo brincar que se dá de corpo inteiro (PRADO, 2015b).

O brincar configura-se como atividade humana enquanto habilidade de mover-se, segundo Wunenburger e Araújo (2006, p. 64), “[...] entre a pura ficção (independente dos seus contornos) e os diferentes níveis do real”, visando “a transfiguração daquilo que se convencionou designar por realidade que é sempre uma representação ou reconstrução”.

Desse modo, rever o processo de iniciação artística dessa turma (pelo viés da Narrativa Poética da EMIA feita por suas educadoras artistas) é resgatar que tal processo abriu-se ao extraordinário e à invenção que havia lá em seu início na apresentação de “um mundo” (um globo terrestre) às crianças, em sua diversidade pelos universos culturais radicados nas artes das culturas populares, indígenas e negras. Essa proposição primeira deu-se de maneira comprometida com as criações pautadas pela ancestralidade cultural, simbólica, múltipla, encaminhando-nos durante o processo de criação a um labor imaginário, o qual, segundo Piorski (2016), vem nos dizer que:

As primeiras imagens da mitologia, os primeiros contadores de histórias sempre narraram as origens (a criação da terra, do homem, as lutas dos deuses, os épicos heroicos, a morte que se transforma em vida) por meio de contos da criação. Essas histórias mais do que fatos ou acontecimentos, mais do que mitos, são, na verdade, uma linguagem, uma semântica de nossos corpos, de nossa estrutura psíquica, são uma memória das forças iniciadoras de tudo, engenharia que modelou nossa consciência, nossos sentidos e psiquê. Estrutura arquitetada pelo universo, pelo cosmos. Somos germens da totalidade (PIORSKI, 2016, p. 27-28).

Retomar esse começo é reconhecer que as produções simbólicas, inicialmente convocadas, deram margem às incursões pela natureza e encontros com suas matérias as quais se transformaram pela “animização” no jogo lúdico de representações em seres fantásticos, indo aterrissar enquanto processo criativo na narrativa da “Pedralândia” a qual, a fim de melhor rememormos, trago abaixo novamente por sua expressão que consta no capítulo três (item 3.2.1, página 97) “Caminho para Pedralândia”:

- Tam, tam, tam, num lugar distante no universo cientistas exploradores descobriram o planeta Pedralândia e lá uma pedra, a primeira pedra, conhecida como o Sr. Pedra! Tam, tam, tam. Em outra galáxia, em outro planeta, em outro mundo, em outro universo... chegaram poucos cientistas, alguns morreram, fome, chuva, fraqueza, raios e outros perigos secretos. Mas eles têm uma câmera para gravar e ver o que acontece na Pedralândia! Tam, tam, tam (Carlos, 6 anos, registro em áudio, novembro de 2018).



Esse processo criativo nos levou a um planeta desconhecido, encontrado por cientistas numa viagem para um lugar longínquo do universo, onde descobriram uma pedra, a pedra primordial, o “Sr. Pedra”, lugar que enfim pôde ser registrado por câmeras, luzes, detectores e coletores, que nos ajudaram a ver o que por lá acontece.

A narrativa poética que ganhou lugar de síntese final do processo de iniciação artística foi ela mesma a criação de um mundo e a possibilidade de habitá-lo, de vivê-lo experiencialmente, de chegar até ele, de deixá-lo registrado, por exemplo, nos desenhos, nas danças, musicalidades, teatralidades performados pelas crianças nos encontros e na apresentação no último dia de aula:

Exploramos também nesse processo o manuseio de luzes e sonorização de partes das cenas com alguns instrumentos musicais.

Foi um processo muito enriquecedor para todos! Apresentamos no último dia de aula esse trabalho para as famílias, que ficaram muito felizes junto com as crianças (Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018).

O processo de criação vivido por essas crianças, educadoras artistas e por mim amplificou nossas forças, deu-nos vontade de sonhos, de realização, de criação, de contato e manipulação com uma série de objetos e matérias, colocou-nos diante de imagens novas que nos fizeram potencializar nossas criações, brincar e incursões pelas linguagens artísticas. Logo, as matérias convocadas, em especial as pedras, com as quais nos relacionamos nesse semestre, deram sustentação para os devaneios poéticos que se seguiram. Em par com Piorski (2016), corroboramos quando fala que:

A matéria é apenas um suporte que recebe modulações mutáveis. Já a imaginação transmite aos corpos, aos materiais, uma impressão, um halo estético, um poder mágico. Ela habita os objetos dando-lhes ser. Vive uma concretude demiúrgica, uma mística que *entifica* as coisas, que origina e as mantém na metafísica do *fascinium*. O *mundus* da criança não decai na espacialidade profana – é sempre mistério renovado (PIORSKI, 2016, p. 68, itálicos do autor).

Admitimos que a ludicidade põe-se a conversar com o encantamento, com *fascinium* que, em sua dimensão criadora, de empreendimento humano, atividade dada em suas formas lúdicas às experiências de si e culturais (HUIZINGA, 2001), enraíza-se no conjunto simbólico das culturas na cosmicidade social. Em sua totalidade articuladora de mundo, sua potência estética-estésica (DUARTE JUNIOR, 2000), as formas de expressões lúdicas são múltiplas e integradas à imaginação, dão-se uma na outra, fazem caminhos de ir e vir em diálogo com a criação, são expressões integradas na corporeidade, integrativas no diálogo com o mundo:

Como se pode então depreender, o humano não pode escapar a esta tensão polar psíquica individual e cultural, que tanto fere de morte o seu poder de simbolização e criativo, como também o incita a mudar o mundo (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 64).

A ludicidade, o brincar como força de criação e diálogo renovado com o mundo, ao ouvir e interrogá-lo, não seria movimento existencial na infância a dar-se em seu aparecer nas expressividades, simbolicamente amplificado no encontro com os elementos da natureza e suas matérias, nas tramas culturais e podendo também ser com as artes?

Nosso caminho até aqui foi sondar o processo artístico por suas camadas, pela narrativa que o trouxe, buscando reverberações simbólicas em seu percurso que contam de si em suas brechas e se mostram sustentadoras das experimentações artísticas, nas quais o imaginário coligado ao brincar e as matérias da natureza aconteceram, nesse coletivo, na tessitura de suas criações.

5.2 - Uma poética da infância à educação

Consideramos a Narrativa Poética da EMIA realizada pelas educadoras artistas um documento importante no modo de dar visibilidade ao que constituiu o percurso da turma, uma maneira de trazer as questões que marcaram suas trajetórias pessoais nos encontros e aprendizagens com as crianças. Tal compreensão evidencia que o fazer artístico é dupla iniciação.

Tanto as ações, propostas, aberturas, oferta de materiais e condições para realizar-se uma ideia chegam até as crianças, vindas de um processo de escuta para seus dizeres, reverberando em suas criações, em uma forma de seu protagonismo, quanto as ações, gestos, falas e expressividades das próprias crianças indicam propostas, sugerem outras trilhas para o próprio exercício da atividade educativa em artes; uma coatuação que não elide as crianças da própria ação educativa que constitui os/as educadores/as artistas mesmos/as:

Nosso foco está no processo artístico, transcendendo as linguagens e suas especificidades para dar suporte aos desejos das crianças. Trouxemos ao longo do ano muitas referências e estimulamos também abordagens reflexivas sobre a temática que nos propusemos a trabalhar, consideramos que esse foi um processo criativo intenso e muito rico em amadurecimento, tanto para as crianças quanto para os artistas-professores envolvidos

(Trecho da Narrativa Poética da EMIA das educadoras artistas, segundo semestre de 2018).

Não seria somente a percepção de que a abertura para a escuta e protagonismo das crianças está acontecendo e de que isso modifica os/as próprios/as educadores/as artistas. Ressoa aqui o eco de uma ação educativa de mão dupla que as crianças ativam, que insinuam na plasticidade de suas expressividades, dinamizadas por seus brincares, seu onirismo, polimorfismo, imaginário, por suas criações, suas escolhas, seus embates.

As crianças dão sentido ao movimento de um hibridismo das linguagens (MACHADO, 2010b) que elas mesmas marcam com sua existência, sentidos polissêmicos aos processos de uma iniciação artística comungada, coletiva, que movem os/as educadores/as artistas a iniciarem-se artística e pedagogicamente (e eu mesmo como pesquisador), a reiniciarem-se em suas áreas de conhecimento, a igualmente se articularem em sua escuta para aquilo que trarão para a partilha comum em consonância com os dizeres das crianças.

Essa ação pelas mãos das crianças mostra-se no modo como conferem sentido às suas e nossas experiências, à sua maneira própria de entrecruzar as referências de que são portadoras com aquelas que lhes sugerem os/as educadores/as artistas, adultos e adultas, e as quais elas podem aceitar, transformar, resistir, recusar etc.



A ação educativa, pela qual as crianças coletivamente e cada criança em sua singularidade nos guiam, chega acompanhada de sua corporeidade plenamente imaginante, íntegra em suas expressividades e seus modos de ser e estar; chega trazendo seus brinquedos, seus brincades, seus olhares, gestos, silêncios, movimentos, sua inteireza que questiona, que enxerga a si mesma, os outros, o mundo em sua teia de relações significativas e simbólicas. Para Machado (2010a):

Na convivência, dia após dia, o educador capaz de colocar *entre parênteses* suas concepções prévias sobre as crianças, irá surpreender-se com a riqueza daquilo que a criança é capaz de apreender de sua experiência de vida, mesmo na mais tenra idade (MACHADO, 2010a, p. 84, *itálicos da autora*).

Mirar para a ação educativa das crianças no espaço e tempo dos encontros, que nos toca a todos/as, solicita dos/as educadores/as implicados/as comprometimento e compreensão a partir da abertura para a experiência (LARROSA, 2002), de um modo de colocarem-se em relação às crianças descentrados/as de si mesmos/as, em uma postura nos encontros que não vise antecipadamente uma finalidade.

Esse olhar convoca a uma ação outra que “re-flete”, torna a fletir-se sobre, a inclinar-se, flexionar-se, coloca-se em qualidade de presença aberto/a à experiência, à partilha, à comunhão, à empatia. Reconhecer essa ação que vem das crianças põe em evidência a educação como acontecimento humano em coautoria, em criação constante. Ferreira-Santos e Almeida (2019) nos auxiliam em nossa proposta de olhar para a ação educativa em uma dupla via de criação, quando dizem que os/as educadores/as estão em:

[...] criação contínua de si mesmo, desde que aberto às aprendizagens que, de repente, acontecem no jogo desinteressado da convivência. Haverá situação educativa mais profunda e mais significativa do que aprender-se e aprender o outro ensinando-se e sendo ensinado pela pessoa da criança? (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019, p. 167).

As crianças estão a narrar as belezas e as feiuras do mundo desde seus territórios, desde suas histórias pessoais e familiares no seio de suas comunidades, culturalmente situadas. Elas infundem seu ser, sua potência vital na vida, no *corpus* coletivo, no meio cósmico e social desde seu corpo, suas relações com os elementos e matérias da natureza (PIORSKI, 2016). É desde um chão de terra ou do asfalto que criam e transformam, lembram-nos de que somos natureza, mas não só, elas também estão a narrar seus espantos para os mistérios da vida e da morte, para a violência, alegrias e sutilezas que ordinariamente nos fazem suas visitas.

A via de mão dupla, que verificamos ao longo do trabalho pelas narrativas poéticas, vem apontar para a necessidade de educadores/as artistas incluirmos a reflexão de uma ação educativa que acontece em consonância com as crianças. De que suas colocações enfatizam a possibilidade de ensinar e aprender recíprocos, atinente a esse espaço de iniciações e à essa situação dada à educação pelas artes. Uma situação que nos pergunta: Por que não a coautoria na educação?

Talvez possamos juntos refletir acerca de uma ação educativa que vem pedindo passagem pelos múltiplos dizeres das crianças, que, mais do que se insinuarem, mostram-se, indicam rumos desde quem são, com suas histórias, interessadas e hábeis em renovar articulações nos encontros com o mundo, com os/as outros/as, consigo mesmas, com os elementos e matérias em suas, nossas caminhadas.

Considerações finais

Pensar em potencializar os sentidos das narrativas emergentes nos encontros com as crianças em suas expressões, dando visibilidade às poéticas pelas materialidades concretas e efêmeras que adentram o espaço do convívio, remete à ação educativa do iniciar-se em coautoria em que a poética a dar-se na educação vem narrar-se habitualmente no aparecer de cada menina, cada menino, cada educadora e educador que juntos põem em movimento seu modo de ser e estar, convocando e partilhando das inteirezas de seus gestos, brincades e diálogos.

Uma poética da infância à educação chega-se a nós e nos estende a mão para sairmos do lugar de controle, autoritário, hierarquizado, e nos revelarmos também em nossa poética, enquanto seres criativos, empáticos com a natureza, coletivamente solidários/as uns/umas com os/as outros/as e com a vida, muito, muito maior que a gente.

Em nossa reflexão sobre uma poética da infância à educação, consideramos que os modos de ser na infância propõem articulações às linguagens, às próprias culturas infantis que transbordam e adentram a trama de sentidos dos modos de expressão adulta, preenchendo-os de experiências simbólicas, ampliando seus contextos culturais. Apontamos para a base humana inicial pré-reflexiva, pré-lógica, polimórfica, plástica, integrada pela corporalidade das crianças e adultos/as, a expressar-se ludicamente, por um brincar imaginante e criador através do onirismo e devaneio poético.

Esse fundamento em sua radicalidade nos põe a pensar que os modos de aparecer dessa comunicabilidade primeira e integrada são dialógicos no encontro intra e intergeracional (PRADO, 2015a); nessa relação, a novidade que as crianças aportam desde sua potência expressiva é compreendida ela mesma como afirmação de uma ação estética, estésica, política e artística.

É nesse encontro intergeracional que as ações, gestos, movimentos, comunicabilidades das crianças, compreendidos desde sua totalidade expressiva, despontam como sua ação educativa. Assim, no contexto das artes na infância, pode-se afirmar e revelar a complexidade existente nas trocas entre as gerações que mobilizam e reorganizam formas de compreender o ato conjunto de aprender e ensinar de adultos/as e crianças imbricados/as em constituir culturas, atos comunicativos, atos criativos poéticos, artísticos, simbólicos em seus dizeres.

As narrativas poéticas que frutificaram nesta tese são miradas possíveis para o fenômeno educativo que permeia de várias maneiras os espaços da EMIA, bem como aquilo que é e o que pode ser criado. Essa escola é espaço de muitas iniciações, é diversa; múltiplas podem ser suas narrativas.

Caminhando com a pesquisa, busquei desenvolver nestas narrativas crítico-reflexivo-poéticas a questão da importância do ato educativo ser um empreendimento conjunto, que carrega em si, nesse espaço para as iniciações, a ludicidade como potência criativa, corpórea, imaginária e simbólica que enreda de corpo inteiro (PRADO, 2015b) educadores/as artistas e crianças, considerando-as em seus contextos, situadas, levando em conta suas performatividades (SILVA; PRADO, 2020) e seus protagonismos como atos educativos.

Acreditamos que, no papel conferido aos/às educadores/as artistas, reconhecer e afirmar a ação das crianças no mundo partilhado instaura a própria condição de liberdade e autonomia em meio àqueles/as que, situacionalmente, presentificam-se em seus corpos, dizeres e afetos (ARENDDT, 2013, 2016).

Esse reconhecimento e afirmação inclui a responsabilidade dos/as educadores/as artistas em relação ao conjunto de conhecimentos relativos às artes. O compromisso com as linguagens artísticas possibilita que os conhecimentos sejam atualizados no próprio encontro e que haja autoconstituição desses/as educadores/as e crianças em seu próprio trajeto.

Ademais, ser educador/a artista na EMIA exige o exercício constante de avaliação de suas práticas e concepções, para que este lançar-se, corpo-institucional, às novidades que gesta, trazidas, criadas e levadas a termo em conjunto com sua comunidade, possa fissurar o conforto dos planejamentos e expedientes anteriormente dados, considerando que seu começar não está fechado a formas instituídas.

O trabalho que realizamos neste doutorado enveredou por um trajeto que foi se realizando através de uma cartografia dos documentos advindos do campo de pesquisa, os quais ganharam o terreno crítico-reflexivo-poético a partir das narrativas poéticas dos processos de iniciações artísticas, das quais esta própria tese é uma resultante.

Essa cartografia pela narração poética apontou-nos que o brincar é ato criativo, que as criações pela dimensão lúdica no espaço educativo das artes na EMIA têm chão no imaginário, abrindo-se simbolicamente enquanto constituidor de realidades. Tais âmbitos (brincar, criar, imaginar) colocados em evidência vêm ter acontecimento no trânsito mesmo entre autorias e protagonismos infantis e adultos; crianças e educadores/as iniciam-se em mão dupla. Nesse movimento é possível verificar as ações educativas das crianças pelo viés de suas articulações a partir daquilo que ganha relevo no processo criativo para cada grupo.

As relações criativas entre as crianças e educadores/as artistas, que processualmente se enredam em sínteses poéticas, dão espaço para que o brincar e o imaginário em par com o encantamento efetuem no espaço educativo “ações efêmero-poéticas”, formas de poesia em narração atualizadas na experiência a cada encontro, vivas e articuladas pelas expressividades de cada envolvido/a.

Chega-se a estas “ações efêmero-poéticas” pela abertura lúdica com determinado assunto, pelo processo de ir lidando com as matérias, materiais e conhecimentos das linguagens artísticas, os quais vão sendo escolhidos no percurso de aparecimento, permanência, cruzamentos e sobreposições. O processo de iniciação artística assim combinado convoca para o hibridismo, para uma prática do ensino das artes que vai se escolhendo e ganhando sua forma em relação aos interesses e engajamentos no coletivo.

Essa atualização instaurada como acontecimento comum coloca que a plasticidade presente na infância e recorrente ao longo da vida adulta pode ter espaço, terreno de aparecimento pelas artes e suas formas híbridas, as quais dão passagem a materializações das expressividades, compondo um processo de iniciação artística vivido em coautoria.

Uma poética à educação convida ao encontro e à partilha, habita o espaço-entre das relações. Permeada pelas artes em potência com o brincar, vem respaldar repertórios primeiros, os quais surgem e inauguram-se como dizeres, narrativas, *poiesis* de pessoas plenas, aprendizes no exercício de suas expressões a configurarem realidades e transformá-las.

Referências

AGUIAR, Odílio A. A Amizade como amor mundi em Hannah Arendt. **O que nos faz pensar**. [S.l.], v.19, n.28, p.131-144. 2010. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/315>. Acesso em: 22 ago. 2022.

AIRES, Joubberth G. M. P. **O brinquedo e a imaginação da terra**: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ALMEIDA, Fernando M. **Ser clínico como educador**: uma leitura fenomenológica existencial de algumas temáticas na prática de profissionais de saúde e educação. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ALMEIDA, Marcos; BECCARI, Marcos (org.). **Fluxos culturais**: arte, educação, comunicação e mídias. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/172>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ALMEIDA, Maria Berenice S. **Processos criativos no ensino de piano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/publico/MARIABERENICESIMOESDEALMEIDA>. Acesso em 22 ago. 2022.

ALMEIDA, Vanessa S. de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Lilian. Artografia: cartografia expandida e território Poético. In: SÃO PAULO. **Processos artísticos, tempos e espaços**. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 2014, p. 8-14.

ANSELMO, Viviane S. **Educação infantil, dimensão brincahona, gênero e profissão docente**: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08052018-131727/publico/VIVIANE_SOARES_ANSELMO_rev.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Ed. UFRJ, 1992.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 1. ed. 1. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 1. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. 3.ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. **Da investigação às práticas**. v. 6, n. 1, p. 7-30, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a02.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BARBARAS, Renaud. **Investigações fenomenológicas**: em direção a uma fenomenologia da vida. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

BÁRCENA, Fernando. **Hannah Arendt**: una filosofía de la natalidade. Barcelona: Herder Editorial, 2006.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

BERTOLINI, Liliana Maria. **Processos criativos**: uma experiência com a orquestra infanto-juvenil da EMIA. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória Helena C. (org.). **Joel Martins...** um seminário avançado em Fenomenologia. São Paulo: Educ, 1997.

BORGES, Jorge Luis; GUERRERO, Margarita. **O livro dos seres imaginários**. Porto Alegre: Rio de Janeiro: Globo, 1985.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **Hannah Arendt**: educação e política. Curitiba: Appris, 2020.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tisuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.

BUFALO, Joseane P. O imprevisto previsto. **Pro-posições**. Campinas: FE-UNICAMP, v. 10, n. 1, ano 28, p. 119-131, 1999.

BUFALO, Joseane P. No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil. **Revista de Educação**. Campinas, n. 14, p. 23-33, 2003.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

CARVALHO, José Sérgio F. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v. 16, n. 47, p. 307-322, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 22 ago. 2022.

CARVALHO, José Sérgio F. **Teoria e prática na formação de professores**: reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, José Sérgio F. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2017.

CARVALHO, José Sérgio F.; CUSTÓDIO, Crislei de O. (org.). **Hannah Arendt**: a crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017.

- CASTRO, Celso (org.). **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CHAUI, Marilena. **Experiência do pensamento**: ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.
- CHAUI, Marilena; ROCHA, André (org.). **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.
- CUNHA, Sandra Mara. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professores da pequena infância. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014a. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-110443/publico/SANDRA_MARA_DA_CUNHA_rev.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.
- CUNHA, Sandra Mara. EMIA Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. In: SÃO PAULO. **EMIA em Revista**. Publicação da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, v. 1, n. 72, 2014b, p. 11.
- CUNHA, Sandra Mara. O que as “narrativas poéticas” têm a nos dizer sobre o ensino de arte para crianças na EMIA. In: SÃO PAULO. **EMIA em Revista**. Publicação da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, v. 1, n. 72, 2014c, p. 16-17.
- CUNHA, Sandra Mara. EMIA: escola de arte, casa de crianças. In: FRAGA, Andréa et al. (org.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças**: uma experiência de 35 anos. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo: SMC, 2016a, p. 16-19.
- CUNHA, Sandra Mara. A identidade da EMIA: revelações a partir dos processos de ensinar e aprender arte com crianças. In: FRAGA, Andréa et al. (org.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças**: uma experiência de 35 anos. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo: SMC, 2016b, p. 52-55.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=197855. Acesso em: 22 ago. 2022.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arqueologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- ECO, Humberto. **Obra aberta**. 8. ed., São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de criança. In: SÃO PAULO. **Processos Artísticos, tempos e espaços**. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 2014, p. 26-31.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculário**: conferência sobre mitohermeneutica & educação em euskadi. São Paulo: FEUSP, 2021a.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. OIKÓS: topofilia, ancestralidade e ecossistema arquetípico. In: PITTA, Danielle Perin Rocha; OLIVEIRA, Elda Rizzo; ALMEIDA, Rogério (orgs). **As dimensões imaginárias da natureza**. São Paulo: FEUSP, 2021b, p. 73-188.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Antropolíticas da educação**. São Paulo: Képos, 2011.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Kepós, 2012.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Antropolíticas da educação**. São Paulo: FEUSP, 2019. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/318/279/1188>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/453>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- FONSECA, Tatiana Renzo. **Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!**: relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-29112021-122512/publico/TATIANA_RENZO_FONSECA_rev.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRAGA, Andréa. Iniciação: iniciar a vida, iniciar um percurso, iniciar a ação. In: FRAGA, Andréa et al. (org.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças**: uma experiência de 35 anos. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo: SMC, 2016, p. 20-25.
- FRAGA, Andréa et al. (org.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças**: uma experiência de 35 anos. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo: SMC, 2016.

FREITAS, Maria Thereza P. **A fala como música no jogo dramático**: um caminho resultante da ampliação da experiência estética na prática pedagógica. 2013. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-27022014-151807/publico/MariaTherezaPericdeFreitas>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FREIXEDAS, Claudia M. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17112015-095226/publico/ClaudiaMaradeiFreixedas>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOBBI, Márcia Ap. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2005, p. 93-111.

GOBBI, Márcia Ap. Num Click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011a, p. 129-157.

GOBBI, Márcia Ap. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, Campinas: CEDES, p. 1213-1232, out.-dez. 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6fwQKVB6bFtkzpZMSNjNqRP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GOETTEMS, Milene B. **O tempo da infância que dança**: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da educação infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19062019-122424/publico/MILENE_BRAGA_GOETTEMS_rev.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

HEIDEGGER, Martin. **El ser y el tiempo**. México, Madrid, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1984.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista**: fluxos. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

JAPIASSÚ, Hilton. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 5. ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

LARROSA, Jorge B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge B. Palavra muda. Sobre linguagem, experiência e Subjetividade. In: COSTAS, Ana Maria R. et al. (org.). **ABRACE**: arte, corpo e pesquisa: experiência expandida. Belo Horizonte: ABRACE, 2015, p. 15-43.

LARROSA, Jorge B. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge B. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOPES, Maria C. Design de ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes. **Aprender**. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. ano IX, n. XV, p. 137-156, 2015. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5482/pdf_35. Acesso em 22 ago. 2022.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu, 2012.

MACHADO, Marina M. **O brinquedo-sucata e a criança**: importância do brincar – atividade e materiais. São Paulo: Loyola, 1994.

MACHADO, Marina M. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

MACHADO, Marina M. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**: Performance, Performatividade e Educação. v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MACHADO, Marina M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MACHADO, Marina M. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**. v. 22, p. 249-264, 2013.

MACHADO, Marina M. **Fim do infante**: três processos dramáticos. Rio de Janeiro: Circuito, 2018.

MACHADO, Ozeneide Venâncio M. Introdução ao curso “Seminários Avançados em Fenomenologia”. **Joel Martins...**: um seminário avançado em Fenomenologia. Org. de BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória Helena C. São Paulo: EDUC, 1997, p. 17-28.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200727&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2022.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MASSA, Monica de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender**. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. ano IX, n. XV, p. 111-130, 2015. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460/2029>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Filosofia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papirus, 1990b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas, 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MEDEIROS, Clarissa; AIELLO-VAISBERG, Tania Maria J. Reflexões sobre holding e sustentação como gestos psicoterapêuticos. **Psicol. clin.** [online]. v. 26, n. 2, p. 49-62, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-56652014000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2022.

NEIMAN, Lilith. **Caminhar, fotografar, desenhar**: experiências com crianças na Praça da República (SP). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-173543/publico/DIS_LILITH_NEIMAN_compressed.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

OLIVEIRA, Alexandre M. **O corpo como mídia transformadora das relações humanas em instituição psiquiátrica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em: http://bdttd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_4f8368150d26572b9af4b7cfd993f5c0. Acesso em: 23 ago. 2022.

OLIVEIRA, Márcia L. de. **Arte e construção no conhecimento na EMIA**. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2006.

OLIVEIRA, Márcia L. de. “**As aventuras de Alice no país das maravilhas**” e na EMIA: Winnicott e a educação. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-07122009-160601/publico/OliveiraDO.pdf>. Acesso em 23 ago. 2022.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PAULA, Bianca B. de. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil**: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAULA, Roberta Cristina de. **Pura alegria, acredita que acontece!** Infâncias, Identidades Negras e Educação na Escola de Samba Camisa Verde e Branco – SP. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27052019-143842/publico/ROBERTA_CRISTINA_DE_PAULA_rev.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

PEREZ, Milene. O artista professor: o universo do artista professor no multiverso chamado EMIA. In: FRAGA, Andréa et al. (org.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças**: uma experiência de 35 anos. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo: SMC, 2016, p. 32-37.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PITTA, Danielle P. R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 93-111.

PRADO, Patrícia D. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cad. CEDES** [online], CEDES: Campinas, v. 32, n. 86, p. 81-96, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622012000100006>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PRADO, Patrícia D. Relações de idade e geração na educação infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, v. 24, n. 1, Campinas, p. 139-157, jan./abr. 2013.

PRADO, Patrícia D. **Educação infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015a.

PRADO, Patrícia D. Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Telma Helena C. (org.). **Reflexões & práticas na formação continuada de professores na educação infantil**. São Luis: EDUFMA, 2015b, p. 205-219.

PRADO, Patrícia D.; ANSELMO, Viviane S. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educ. Pesquisa**. v. 46, São Paulo, FEUSP, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e214189.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PRADO, Patrícia. D; OLIVEIRA, Alexandre. M. Expressividades, performatividades e infâncias: iniciação nas artes e territórios de experimentações. **Anais do XI Congresso da ABRACE**, v. 21, dez. 2021. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/123/showToc>. Acesso em: 23 ago. 2022.

REZENDE, Antônio Muniz. Apresentação. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: Filosofia e Linguagem. Campinas: Papyrus, 1990, p. 11-15 .

ROCHA, Ana Cristina R. **Educação musical e experiência estética**: entre encontros e possibilidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251188/1/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

RODRIGUES, Marta M. A. Desgoverno, negacionismo e seus efeitos na política de saúde pública no Brasil, 2020. In: VALENTIN, Agnaldo et. al. (org.). **Políticas públicas e Covid-19**: a experiência brasileira. São Paulo: Edições EACH, 2022, p. 175-192. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/828/738/2715>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp; Annablume, 1998.

SANT'ANNA, Catarina. **Gaston Bachelard**: mestre na arte de criar, pensar, viver. Salvador: EDUFBA, 2016.

SÃO PAULO. **Processos artísticos, tempos e espaços**. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. **EMIA em Revista**. Publicação da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, v. 1, n. 72, 2014.

SARMENTO, Manuel J. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004, p. 9-34. Disponível em: <http://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultural-digital/educacao-infantil/medias/files/culturas.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e sociedade**. CEDES: Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir. et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011a, p. 137-179. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SARMENTO, Manuel J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011b, p. 27-60.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. [S. l.], [S. d.]. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Criança, Bezerra. 1997.

SAURA, Soraia C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-75, jan./mar., 2014.

SAURA, Soraia C.; MEIRELLES, Renata. Brincantes e goleiros: considerações sobre o brincar e o jogo a partir da fenomenologia da imagem. In: CORREIA, Walter Roberto; MUGLIA-RODRIGUES, Barbara. (org.). **Educação Física no ensino fundamental**: da inspiração à ação. São Paulo: Fontoura, v. 1, 2015, p. 30-60.

SAYÃO, Deborah T. Crianças: substantivo plural. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 24-32, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10318/9584>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Andréa. F.; PRADO, Patrícia. D. Que danças criam as crianças?: arte e corporalidade na educação das infâncias. In: SOUSA, Isabelle. C. (org.). **Educação infantil**: comprometimento com a formação global da criança. Belo Horizonte: Atena, 2020, p. 96-105. E-book. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/40290>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Simone A. As políticas públicas de enfrentamento à pandemia de covid-19 no Brasil nas áreas de saúde, habitação, saneamento básico e proteção social. In: **Geografia e Covid-19**: reflexões e análises sobre a pandemia. VASCONCELOS, Daniel Bruno et. al. (org.). São Paulo, FFLCH/USP, 2021, p. 20-57. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/731/649/2407>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

VASCONCELOS, Daniel Bruno et. al. (org.). **Geografia e Covid-19**: reflexões e análises sobre a pandemia. 2021. São Paulo: FFLCH/USP, 2021. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/731/649/2407>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VILAS BOAS, Priscila. **A improvisação em dança**: um diálogo entre a criança e o artista professor. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251273/1/VilasBoas_Priscilla_M.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo**: uma fenomenologia rosiana do brincar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02122013-123139/pt-br.php>. Acesso em: 23 ago. 2022.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Ética e estética em Gaston Bachelard. In: SANT'ANNA, Catarina. **Gaston Bachelard**: mestre na arte de criar, pensar, viver. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 59-68.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério (coord.). **Os trabalhos da imaginação**: abordagens teóricas e modelizações. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Ensaio sobre o movimento humano**: jogo e expressividade. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93812>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia C. (org.). **Jogos tradicionais**. São Paulo: Pirata, 2014.

Apêndices

Apêndice A - Modelo do Termo de Assentimento do Menor

Meu nome é Alexandre Medeiros de Oliveira, eu sou um pesquisador, educador e artista, trabalho como dançarino, ator e palhaço também. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação”.

Eu vou informar você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você for participar, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas, se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar.

Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você queira que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça a qualquer momento e eu explicarei.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 5 a 10 anos de idade. A pesquisa será feita aqui na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), onde as crianças estudam várias artes e brincam muito. Para fazer esta pesquisa eu vou participar das aulas, vou fazer algumas fotos e vídeos, vou desenhar e ver o que vocês desenham, vou ver do que se brinca e como acontecem as brincadeiras de teatro, dança, música e artes visuais, vou anotar ideias que eu ou que você tiver também, às vezes vou perguntar o que você está inventando e isso pode ser uma entrevista. Quero dizer também que essa pesquisa é científica, mas que não tem nada que vai colocá-lo em risco ou coisa parecida. Talvez você sinta cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas, ou sinta vergonha, algum desconforto com foto ou vídeo, ou discorde de alguma ideia que a gente converse nas aulas. Esses são os riscos mínimos desta pesquisa. Não vamos contar para ninguém que você está participando dela nem dar informações suas para estranhos. O bom desta pesquisa é que você vai ajudar outras crianças, educadores e famílias a entender o que é que se faz aqui na EMIA, o que é que as crianças criam aqui com os/as educadores/as artistas. Você não vai receber nada por fazer parte desta pesquisa, mas tudo que for descoberto vai estar disponível pra você ver. Outra coisa importante de dizer é que eu não vou revelar a sua identidade quando este trabalho for divulgado em eventos ou em publicações científicas. Quando a pesquisa terminar virei aqui na EMIA falar sobre o que terei escrito. Qualquer dúvida ou se você não quiser mais participar pode falar comigo ou me ligar no telefone _____.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar irritado. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____, de 20____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Apêndice B - Modelo do Termo de Consentimento para uso de Imagem e Voz

Título do Projeto de Pesquisa: “Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação”

Pesquisadora: Alexandre Medeiros de Oliveira – Faculdade de Educação da USP/SP.

Eu, _____, nacionalidade _____, criança menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG°. _____, CPF _____, residente à Av/Rua _____, n°. _____, Município de _____/SP, abaixo assinado, concedo, para livre utilização, direitos sobre a minha imagem e som da minha voz, neste ato, ao pesquisador _____, RG: _____, e-mail: _____, pesquisador e doutorando em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP, autorizando consequentemente e universalmente, a qualquer tempo e a título gratuito, sua utilização em toda e qualquer distribuição e exibição de obras impressas e audiovisuais, por todo e qualquer veículo, processo ou meio de comunicação, existentes ou que venham a ser criados, para exibição pública ou domiciliar, reprodução no Brasil e/ou exterior, podendo os registros serem utilizados para exibições em festivais, palestras e outros eventos científicos.

Base Legal: Trabalhos científicos que, de alguma forma, descrevam ou mencionem informações, características ou qualidades relacionadas a pessoas, em regra demandam **prévia autorização para o uso da imagem**.

Esta providência tem fundamento no artigo 20 do Código Civil (Brasil, 2006): Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se destinarem a fins comerciais.

São Paulo, ____ de _____ .

Assinatura de mãe/pai ou responsável pela criança

Alexandre Medeiros de Oliveira
Nome completo e assinatura do pesquisador

Testemunha 1 / Nome completo e assinatura

Testemunha 2 / Nome completo e assinatura

Apêndice C - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,
 RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a
 _____ na pesquisa intitulada
 “Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação”,
 desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo/a
 pesquisador/a ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA, orientado/a por PATRICIA
 DIAS PRADO, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail: _____,
 e-mail _____, _____ telefones: _____.

O presente trabalho tem por objetivos:

- Estabelecer diálogos entre campos distintos do saber humano sobre a infância.
- Definir diálogos entre a Antropologia Cultural, a Pedagogia, a Filosofia e as Artes.
- Compreender os modos como as crianças se relacionam com as questões do imaginário e seus desdobramentos nos processos artísticos/educativos.
- Recorrer à fenomenologia da imaginação material proposta por Gaston Bachelard (1998, 2001, 2003, 2008, 2009) e a fenomenologia da infância proposta por Merleau-Ponty (1990a, 1990b), como bases de interpretação.
- Investigar o papel do/a artista/educador/a nos processos de iniciação artística juntos às crianças.
- Pesquisar as possibilidades abertas à iniciação artística no encontro entre os/as artistas educadores/as e as crianças.
- Considerar o brincar como linguagem, e constituir uma base interpretativa das relações de ensino e aprendizagem em processos de iniciação artística.
- Realizar uma compreensão da dimensão da iniciação artística, abordando os aspectos simbólicos que aparecem na relação entre crianças e seus professores/artistas/educadores e como tais aspectos se materializam nos processos artísticos.
- Acompanhar entre um e dois semestres turmas com crianças entre cinco e dez anos (entre o segundo semestre de 2018 e o segundo semestre de 2021), a fim de constituir uma cartografia, a partir de procedimentos de

coleta de dados por descrição, registros audiovisuais, registros gráficos e narrativas, expressões corporais, atividades cênicas e performativas.

Este estudo é considerado uma pesquisa com fator de RISCO MÍNIMO, pois são empregados técnicas e métodos retrospectivos em que não se realiza intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas e outros, que não identificam nem são invasivos à intimidade do indivíduo.

Esta pesquisa, no que se refere a consideração dos BENEFÍCIOS dela decorrentes, pretende contribuir com a sociedade no que diz respeito à produção de conhecimento em educação e arte e na relação existente entre elas quando se trata de iniciação artística com crianças, compreendendo-as enquanto sujeitos autônomos e coparticipes na construção de seu percurso de aprendizagem. Deve-se ressaltar as seguintes observações:

- Esta pesquisa não traz benefício algum ao participante a curto prazo.
- O participante deste estudo não será remunerado.
- Todos os resultados, sejam eles parciais ou totais, estarão disponíveis aos participantes.
- Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos ou periódicos científicos sem a identificação dos participantes.
- A pesquisa aqui proposta e o TCLE estão de acordo com a resolução 466/12.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Este documento será impresso em duas vias, sendo que uma delas ficará com o participante.

Contato: Comissão de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Telefone: 11 30911046 – E-mail CEP: cepeach@usp.br – Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo – Av. Arlindo Béttio, 1000 Ermelino Matarazzo – São Paulo – SP CEP: 03828-000 – Localização: Prédio I1 / Sala: T14.

São Paulo, ____ de _____ de 20__.

Nome e Assinatura do responsável:

Testemunha 1 / Nome completo e assinatura

Testemunha 2 / Nome completo e assinatura

Pesquisador / Nome completo e assinatura

Alexandre Medeiros de Oliveira

Apêndice D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Declaração de Concordância e Infraestrutura

À Escola Municipal de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (EMIA/SMS/SP).

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação”, orientada pela, prof.a. dr.a. PATRICIA DIAS PRADO e que tem como pesquisador responsável ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados/as pelo e-mail: _____, telefones: _____.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA, pesquisador doutorando pela FEUSP (2/2018 a 1/2022).

Declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, bem como me comprometo em verificar o seu desenvolvimento para que se possa cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12, que dispõe sobre Ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

Compreendo como e por que esse estudo é realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento e declaração de concordância e infraestrutura.

São Paulo, ____ de _____ de 20__.

Nome:

Cargo:

Local:

Data:

Assinatura e carimbo

Apêndice E - Modelo Termo de Compromisso para Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

Termo de Compromisso do Responsável pelo Projeto em cumprir os Termos da

Resolução 466/12 do CNS de Confidencialidade e Sigilo

Pesquisador Responsável: Alexandre Medeiros de Oliveira

Endereço: _____

CEP: _____ / Cidade: _____ / Estado: _____

Eu, ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA, RG: _____, doutorando junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação”, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a. O acesso aos dados registrados em cadernos de campo ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da FEUSP.
- b. Os dados registrados em cadernos de campo têm caráter cartográfico, o qual propõe a realização de mapas do brincar e se constituem como instrumentos de testemunho pormenorizado das brincadeiras e das ações das crianças que possam ser observadas pelo pesquisador.
- c. Os materiais para esta pesquisa virão tanto de registros escritos em cadernos pelo pesquisador quanto de materiais narrados pelas crianças, bem como fotográficos, audiovisuais e gráficos do pesquisador e das crianças.
- d. O acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade.
- e. Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do sujeito bem como a sua não estigmatização.
- f. Não utilizarei as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

- g. O pesquisador responsável estabeleceu salvaguardas seguras para confidencialidades dos dados.
- h. As informações obtidas serão usadas exclusivamente para finalidade prevista no projeto.
- i. Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Assino este termo para salvaguardar seus direitos.

São Paulo, __ de _____ 20__.

Nome completo e Assinatura do pesquisador

Alexandre Medeiros de Oliveira

Apêndice F - Modelo da Declaração de Propriedade de Informação e de uso de Material e Coleta de Dados

Eu, ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA, RG: _____, doutorando junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação”, declaro, para os devidos fins, que essa pesquisa acontecerá na Escola Municipal de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (EMIA/SMS/SP), de onde recolheremos todo material para pesquisa de campo do tipo qualitativa, com caráter etnográfico, procedimento de observação participante e método de escrita cartográfico.

O material a ser coletado nesta pesquisa virá de formas variadas de registros/notações, os quais comporão uma cartografia, para posterior interpretação embasada no método fenomenológico. Comporão esses mapas as descrições/observações do brincar das crianças, de registros escritos em cadernos pelo pesquisador, de narrativas das crianças, de registros fotográficos, audiovisuais e gráficos do pesquisador e das crianças.

Comporão também esta cartografia os planejamentos e as narrativas produzidos semestralmente pelos professores/artistas/educadores e pelo pesquisador. Durante cinco semestres serão coletados os materiais nos encontros com as respectivas turmas, seguindo os procedimentos éticos necessários de coleta de dados. Incluindo à cartografia as ações, o imaginário emergente, as imagens, as memórias, as brincadeiras, os acontecimentos, as relações sociais e afetivas que se materializam.

Assim teremos as notações dos processos de aulas em cadernos, mapas do imaginário e do brincar, narrativas dos processos artísticos desenvolvidos durante os semestres por professores/artistas/educadores e pesquisador, e registros audiovisuais.

Declaro também que os dados coletados serão tornados públicos, respeitando o sigilo dos participantes, tão logo sejam consistentes, favoráveis ou não, sob a forma de texto científico em revista indexada pertinente e/ou divulgados em eventos científicos.

São Paulo, ____ de _____ de 20__.

Nome completo e Assinatura do pesquisador

Alexandre Medeiros de Oliveira

Apêndice G - Modelo do Termo de Concessão do Direito de Uso sobre Ilustrações

1. De um lado, eu, SÉRGIO FERNANDO LUIZ, em arte FÊ, ilustrador, portador da Cédula de Identidade RG nº _____ e Inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente e domiciliado à _____, autor e legítimo detentor dos direitos morais e patrimoniais sobre as Ilustrações constantes na pesquisa de doutorado “Brincar, criar, imaginar: a iniciação artística e a poética na educação”, de autoria de ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA, doravante denominado simplesmente CONCEDENTE.
2. De outro, ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA, ator, bailarino, palhaço, portador da Cédula de Identidade RG nº _____ e Inscrito no CPF sob nº _____, residente e domiciliado à _____, autor da pesquisa “Brincar, criar, imaginar: a iniciação artística e a poética na educação”, em fase de qualificação.
3. Este TERMO DE CONCESSÃO se refere até o presente momento a dezessete imagens criadas pelo artista visual FÊ para a pesquisa citada. Essas imagens, por terem sido criadas a partir da pesquisa em um processo de parceria entre os autores, não poderão ser publicadas em outras pesquisas, livros ou quaisquer veículos até 31/12/2022. A partir dessa data, os autores firmarão contrato e decidirão aditamentos contratuais e complementação de cláusulas sobre as ilustrações que vierem a fazer parte do texto final da presente pesquisa de doutorado.

E por estarem assim ajustadas e para que produza os seus regulares efeitos, o CONCEDENTE e a ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA firmam o presente TERMO, em duas vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas que assinam ao final, se comprometendo cumpri-lo, na melhor forma de direito, dando tudo por bom, firme e valioso.

São Paulo – SP, ____ de agosto de 20__.

SÉRGIO FERNANDO LUIZ – CONCEDENTE

ALEXANDRE MEDEIROS DE OLIVEIRA

Testemunhas:

Sérgio Luís Venitt de Oliveira

Clara Gouvêa do Prado